

**CONOCER EN QUÉ MEDIDA LOS DOCENTES DEL PRIMER AÑO
BÁSICO DE LOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE LAS
COMUNAS DE SAN RAMÓN Y SANTIAGO CENTRO ORGANIZAN
EL TRABAJO DE AULA DE FORMA INCLUSIVA CONSIDERANDO
ESTRUCTURA DE LA CLASE Y LAS RELACIONES
INTERPERSONALES**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
EDUCADOR DIFERENCIAL MENCIONES
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE E
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD
COGNITIVA.

INTEGRANTES:

Becker López, Anne Marie
González Díaz, Paulina Andrea
González Miranda, Marcela Andrea
Gonzalez Ruiz, Maritza Katherine
Inda Fredes, Yasna Muriel
Peña Zúñiga, Sofia Macarena
Vargas Allendes, Carolina Alejandra
Vargas Díaz, Yenny Paola

PROFESOR GUÍA:

EMILIO RODRÍGUEZ MACAYO

SANTIAGO, CHILE

2008 – 2009

CONTENIDO

CONTENIDOS	2
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	10
Planteamiento del problema	11
Interrogantes de investigación	13
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Justificación	15
Limitaciones.....	15
Hipotesis	15
Variables de estudio	15
CAPÍTULO I: MARCO TEORICO.....	16
Algunos alcances.....	16
Educación para todos: una cuestión de derechos.....	18
De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales.....	20
De la segregación educacional a la inclusión de todos los estudiantes	23
Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas	25
Chile y su camino hacia entornos educativos inclusivos	26
Prácticas docentes que acogen la diversidad	28
Aprendizaje significativo	29
La planificación y los distintos Niveles de Concreción del Currículo.....	30
Medios de acceso al currículo.....	33
Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo.....	33
Estrategias de enseñanza que tienen en cuenta la diversidad en el aula.....	34
Clima de aula.....	37
CAPÍTULO II: MARCO METODOLOGICO	43
Enfoque metodológico	43
Diseño metodológico	43
Variables de estudio	43
Variables mediante definición operacional	43

Descripción de variable 1: estructura de la clase	43
Descripción de variable 2: relaciones interpersonales.....	45
Espacio y lugar	46
Criterios de rigor	47
CAPÍTULO III: RECOLECCIÓN Y ANALISIS DE DATOS	50
Descripción del proceso de recogida de información.....	50
Cronograma de actividades	50
Descripción de las actividades realizadas.....	51
Análisis de datos por comuna	54
Análisis de datos general	64
Cuadro de docentes agrupados mediante porcentaje de logros	69
Análisis de datos correlacional.....	70
Análisis de dispersión	71
CONCLUSIONES.....	72
CONCLUSIONES GENERALES.....	75
SUGERENCIAS	77
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEXOS	82

AGRADECIMIENTOS.

Quisiéramos agradecer ante todo a Dios, quien fue guía y apoyo en este proceso que estamos viviendo, también a nuestro profesor guía Emilio Rodríguez Macayo quien estuvo presente en todo momento y nos alentó a seguir adelante en esta difícil tarea, también a todas las personas que nos brindaron su tiempo y conocimientos, en apoyo a nuestro sueño, como la tía Yoane Díaz y Andrés Maldonado y a todas nuestras familias: padres, esposos, hijos, hermanos, abuelos, amigos y en general a todas aquellas personas que hicieron posible que este proceso llegue a su fin.

Gracias.

Grupo de tésistas

En este proceso tan importante de mis 24 primaveras, no me queda más que agradecerle a mi madre quien ha apoyado cada decisión y experiencia, quien con su ejemplo y fortaleza le dio un nuevo sentido de perseverancia en mis metas por cumplir, a mi padre quien con su experiencia y vocación siempre me guió por el camino de la pedagogía, a mi pequeño hermano Francis por su ternura y dulce compañía, a mi abuela Teresa y mi madrina Ximena por creer y confiar en que este sueño lo podría concluir, a mi familia por su cariño y apoyo incondicional en mi formación académica y a mi pareja quien con su amor, cariño y alegría me ayudó a tener fuerzas para finalizar la etapa más determinante de mi vida.

Gracias, porque por ustedes, hoy soy quien soñé ser...

Los amo

Marcela González

Dando término a unas de las etapas más importantes de mi vida, no puedo dejar de agradecer a mi familia, por haberme dado la gran oportunidad de seguir estudiando, para lograr ser una profesional, sin la ayuda de mis padres esto no hubiese podido ser posible... fue un camino largo y difícil, pero a la misma vez lleno de saberes y experiencias enriquecedoras. Agradezco todos estos años de apoyo incondicional... a mi hijo por darme día a día la alegría y la fuerza para estudiar, a mis abuelas por cuidar de mi bebe cuando yo me ausentaba, y sobre todo a mi gran tía Laura quien siempre ha cuidado a mi hijo como si fuera de ella... y a mis padres por estar siempre a mi lado y no dejarme sola nunca... por fin este sueño se está logrando y no me queda más que dar las gracias a todos y a Dios por ser quien soy en estos momentos.....gracias, Sandra y Luis no los defraudare nunca.

Paulina González

No podría finalizar este proceso sin dejar de agradecer infinitamente a mis padres Graciela y Alejandro quienes han sido fundamentales para que todo esto sea posible, a mis hermanos Francisco y Joaquín, a mis tíos Verónica y Juan, a mis primos Carla y Juan Ignacio, a mis abuelos que nunca he dejado de sentirlos cerca. Gracias a todos por su confianza, amor y apoyo incondicional.... Y a mis cómplices gracias por su luz

Anne Marie Becker

En este largo proceso que por fin finaliza, agradezco a quien siempre y como siempre estuvo conmigo apoyándome incondicionalmente y es a quien le debo, desde mi vida hasta mi título, Te Amo Mamá; y también le agradezco a una personita que me dio el último aliento.

Yasna Inda

Quisiera agradecer a toda mi familia, en primer lugar, a mis padres que se esforzaron y me apoyaron en el inicio de este proceso, a mi hermana y a mi madre por el cuidado y el amor que le entregaron a mi tesoro Danae, a mi hija por su apoyo y aguantar mis ausencias, a esa cosita que crece en mi vientre que tuvo que soportar conmigo angustias y tensiones, y en especial al amor de mi vida, mi esposo Cristian, quien me apoyo tanto económica como afectivamente y me incentivó a retomar mis sueños. Te Amo, Gracias.

Carolina Vargas

Quisiera agradecer al pilar fundamental...mi madre, ya que sin su apoyo, sacrificio y tantas noches en velas, no hubiera podido dar término a este proceso tan importante, el cual ella construyó para mí, con esfuerzo, constancia y valor... gracias mamita... te amo. De igual forma agradezco a mi familia, a mi hermano Jorge que con sus ires y venires anímicos, me apoyó y acompañó, a mis abuelos, en especial a mi tata quien puso la cuota de estabilidad, cordura y sabiduría a mi vida, a mis tíos, primos y sobrinas, Isidora y en especial a Emilia, ya que fue participe activa de este proceso. Un especial agradecimiento a Ximena Granatta, Militza Estay, Yoane Díaz y Sandy Godoy por creer en mí y ayudarme a cumplir mis sueños.

Sofía Peña

Después de tantos años, en los que he vivido experiencias maravillosas... hoy al fin puedo cerrar esta etapa y para ello debo agradecer a quienes me ayudaron a cumplir este sueño, uno de los tantos que tengo. Gracias a mi familia por todo el apoyo, sin el cual no sé si lo podría haber logrado, a mis padres y hermanas, a la tía Any y Pame, a mi mamá por su ayuda permanente y en especial un agradecimiento a quién me instó y me dio las fuerzas suficientes para retomar y continuar, aún en los momentos más difíciles, René, mi amor, gracias por apoyarme incondicionalmente, y finalmente y por sobre todo a mis hijos preciosos, quienes con su vida iluminan la mía, fuente de inspiración y motor para continuar, crecer y desarrollarme, gracias a ellos por su paciencia absoluta y comprensión máxima con la mamá.

Yenny Vargas

... Finalmente cada uno es quien quiere ser en la vida... o sino mírenme aquí... finiquitando en un par de líneas lo que ha sido este camino de sueños, logros y nuevos desafíos. Infinitas gracias a quienes se han cruzado en mi camino, no por azar sino por un propósito específico, ayudar a conformar parte de mi experiencia y aprendizaje. A mi MADRE, roca fuerte que no se permite desfallecer, lucero, sustento y paz; apoyo en los momentos de cansancio, angustia y desesperación; compañera de tanteas alegrías, logros y fracasos, simplemente gracias por todo, te amo. Al amor de mi vida, cómplice de aventuras, sueños y esperanza de un mañana mejor... mi "Choli", guerrero resiliente de la vida, quien me ha comprendido en silencio y calma durante la tormenta que ha significado llevar esta tesis. A mis hermanos, ejemplo de esfuerzo y valor; guías, consejeros y protectores en todo momento. A mi padre viajero presente y ausente del camino recorrido. A Natanael, Antonia y en especial a Emanuel... mis sobrinos, simplemente por estar ahí y soportar mi cansancio y agotamiento, les debo tiempo y dedicación. No puedo dejar de mencionar a Carolina, de quien aprendía a llevar una vida estudiantil de éxito, sin mirar atrás y sin rendirse... a renacer de entre las cenizas... como el ave fénix, a mis 4 amigas que han sido la vela encendida en los momentos de oscuridad, a los ángeles que han hecho posible este sueño... entre ellos María Cecilia De la Jara y Roberto Lewin y finalmente a "la profe"... inolvidable, sabia consejera y amiga, Andrea Galleguillos quien me dio la oportunidad de acercarme a la utopía de la educación... el próximo camino que espero emprender...

Gracias a Dios por trazar este camino y por darme la luz y fuerzas para seguirlo.

Maritza González

“La esperanza está en la raíz de los hombres, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda... la desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda de la instauración de la humanidad negada en la injusticia”
Paulo Freire

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo principal Conocer en qué medida los docentes del primer año básico de los establecimientos municipales de las comunas de San Ramón y Santiago Centro organizan el trabajo de aula de forma inclusiva considerando estructura de la clase y las relaciones interpersonales, se debe tener presente que el principal desafío de todos los países es ejercer el derecho que tiene todo niño o niña a la educación; es así como a nivel mundial, se empezaron a realizar cambios educacionales significativos, buscando crear las condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas, empezando en todo el mundo a hablar sobre diversidad, necesidades educativas, e inclusión; además se empezó a buscar ciertos factores que influían en gran medida a que estas escuelas inclusivas se llevaran a cabo, uno de estos factores son las practicas docentes que según distintos autores como Ainscow, Echeyta, Blanco, Duk, mencionando diversas características que deben ser consideradas en todo el servicio que entregan los docentes a sus estudiantes y a la comunidad en sí, al igual que la existencia de organizaciones tanto internacionales como nacionales que se esfuerzan para desarrollar una cultura centrada en la aceptación a la diversidad, sin embargo y pese a todos los pasos realizados para incorporar la diversidad en el ámbito escolar, aun se presenta un estilo de aprendizaje homogéneo, un diseño de clase mas bien clásico; por esto es que nuestra investigaciones busca conocer prácticas y estilos de enseñanza, aquellas que son más utilizadas por los docentes dentro de su quehacer pedagógico, enfocándonos en sus prácticas las que deben considerar las diversas características individuales y las distintas necesidades educativas de todos los estudiantes.

En el trabajo de investigación se utilizará un paradigma cuantitativo ya que usaremos una recolección de datos para comprobar nuestra hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico; el tipo de estudio será descriptivo y las variables a utilizar serán dos; la estructura de la clase, con sus subcategorías de inicio, desarrollo y final; y las relaciones interpersonales, con sus subcategorías de clima de aula y trabajo colaborativo. El instrumento de evaluación consistió en una escala de apreciación resultado de una adaptación basada en el Índice de Inclusión (INDEX), esta escala es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva.

Nuestra muestra es de 11 docentes que posean jefaturas en primero básico de la comuna de San Ramón y 18 docentes que posean jefatura en la comuna de Santiago centro. Siendo el objeto de estudio, identificar las características de los docentes con respecto a los indicadores de prácticas inclusivas dentro del aula en el nivel básico 1, primer ciclo de dichas comunas.

Tema: Conocer en qué medida los docentes del primer año básico de los establecimientos municipales de las comunas de San Ramón y Santiago Centro organizan el trabajo colaborativo de aula de forma inclusiva considerando estructura de clase y relaciones interpersonales.

Introducción

“Uno de los grandes desafíos que actualmente enfrentan todos los países pasa por cómo hacer efectivo el derecho que todos los niños, niñas y jóvenes tienen a la Educación” (Giné y Ruiz, 1996, p. 29).

Esto, aterrizado al plano de los establecimientos educativos de Chile, pasa por cómo los docentes diseñan respuestas educativas en conjunto, las que partiendo de un currículum común satisfagan las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

A lo largo de los últimos años se han venido suscitando cambios significativos en la educación mundial, que se han concretado en movimientos de carácter internacional, cuyo objetivo principal es crear las condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas que garanticen una educación para todos de calidad, y por tanto, con equidad. Lo anterior a juicio de los expertos, tales como Rosa Blanco y María Balbás, implica realizar transformaciones en la organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores: profesores, estudiantes, padres y apoderados, es decir, supone el desarrollo de una cultura escolar diferente, integradora e inclusiva.

Desde esta perspectiva, uno de los desafíos actuales en las escuelas es, saber cómo avanzar hacia una escuela más inclusiva, que dé cabida a todos los niños y niñas, reconociendo y valorando las diferencias individuales.

Un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la aceptación a la diversidad de los estudiantes, respondiendo a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

En esta línea vemos como las prácticas docentes se convierten en uno de los factores cruciales en este camino hacia lograr establecimientos educativos inclusivos de calidad. Tal como lo plantea Pugach, *“las dudas acerca del futuro de la inclusión son, más que nada, cuestiones de confianza en la capacidad de cambio del sistema [...] sin embargo las dimensiones en las que se debe enfocar el cambio no están aún muy exploradas”* (Pugach, 1995, p.222).

Autores como Meil Ainscow (2002), concluyen que si queremos avanzar hacia la consecución de establecimientos que sean cada vez más inclusivos, una de las dimensiones que debiéramos impulsar pasa por generar respuestas educativas diversificadas que tengan en cuenta las diferencias de género, sociales, culturales y de

capacidad que puedan tener los estudiantes que hagan finalmente que todos ellos accedan y se beneficien de aprendizajes de calidad.

La homogeneidad de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza de Chile, es una de las barreras que es preciso superar para que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias aprendan y participen, en la mayor medida posible, en las actividades curriculares y, de este modo, avanzar en el desarrollo de una educación de calidad e inclusiva, que dé cabida a las diferencias que todo niño presenta.

Es por ello, la importancia de las prácticas inclusivas, por lo que sucede dentro del aula donde el docente es el encargado de generar un clima de respeto, y es quién debe procurar atender la diversidad y estar atento ante las dificultades que pueda presentar sus estudiantes, dando respuestas eficientes que logren superarlas. De ahí que el gran desafío al que actualmente están enfrentadas las escuelas es a diseñar e implementar respuestas educativas flexibles y diversificadas, de manera de satisfacer la diversidad de necesidades educativas que presentan sus alumnos, esto es: las necesidades básicas de aprendizaje que están prescritas en el currículo y, que por tanto, son comunes a todos los alumnos (leer, escribir, resolver problemas etc.).

El paradigma que sustenta la inclusión (remitirse a página 12, párrafo 3) conlleva a cuestionar la idea de una sociedad homogénea y a revalorizar la diversidad, entendiéndola como un elemento sustantivo en la constitución de las sociedades actuales. Por otra parte, muchos gobiernos en el mundo como Inglaterra, España, Finlandia y otros están adoptando la inclusión como una política de estado; ello hace que el tema sea central para quienes ejercen la docencia.

Considerando estos factores, nuestro estudio pretende conocer en qué medida los docentes organizan el trabajo de aula de forma inclusiva considerando estructura de la clase y las relaciones interpersonales.

Planteamiento del problema.

Según distintos autores, entre ellos: Meil Aiscow “Necesidades especiales en el aula”, Tony Booth “Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”, Gerardo Echeita “la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca” y Cynthia Duk “Desarrollo hacia escuelas inclusivas”, plantean cómo se deben desarrollar prácticas docentes inclusivas, mencionando diversas características que deben ser consideradas en todo el servicio que entregan los docentes a sus estudiantes y a la comunidad en sí.

A nivel internacional, existen múltiples organizaciones tales como Unesco, Unicef, OEA, Movimientos de Educación para todos, Red Latinoamericana de Educación Inclusiva, Fundación Hineni, que se esfuerzan por desarrollar una cultura en aceptación de la diversidad, buscando que se incluya en la conciencia colectiva el término de inclusión, no solo en el ámbito educativo, sino que también es de real importancia tomar en cuenta estas consideraciones en el ámbito social. Ésta perspectiva ha causado que en muchos países, sobre todo de Europa, se estén gestionando diversas leyes y programas educativos que apuntan hacia la inclusión, se han realizado estudios sobre cómo formar docentes que sean inclusivos en sus prácticas y el aporte positivo que tienen éstas prácticas inclusivas en la sociedad.

En el caso de Chile, cabe mencionar que a través de la Reunión de Ministros de Educación de los países pertenecientes a América Latina y el Caribe llevada a cabo en Cochabamba en el año 2002, se compromete a gestionar acciones que van directamente relacionadas a impulsar espacios educativos donde se den respuestas a la diversidad de estudiantes. De esta forma todas las acciones que se han venido impulsando en los últimos años se concretan en la Política Nacional de Educación Especial del 2005, la cual como señala el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile, se fundamenta en el derecho de los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales a una educación de calidad y se sustenta en diversos acuerdos y convenciones internacionales firmados por el Estado de Chile tales como: la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas) 1989; Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, entre muchos otros. En la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) de 1990; en la Ley 19.284 de 1994 de Integración Social de las Personas con Discapacidad y los decretos supremos de educación N° 1/1998 que reglamenta la integración escolar y el DFL N° 2 /98 de subvenciones y sus modificaciones.

Por otro lado, en el año 2003 el MINEDUC presenta el Marco para la Buena Enseñanza, el cual contiene criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. El objetivo de este instrumento busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación. (MBE, 2003).

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos anteriores, podemos constatar que aun existiendo un consenso instalado en la cultura escolar en cuanto a que la gran mayoría de los docentes confirma la existencia de una diversidad al interior de sus aulas, se siguen practicando estilos de enseñanza que promueven la homogeneidad (diseños de aula clásicos), organizando el trabajo en el aula en el entendido de que todos los estudiantes aprenden igual, al mismo tiempo y con las mismas estrategias, (Martiniano Román Pérez, 1994) .

La siguiente investigación tiene como propósito conocer, identificar y describir algunas prácticas y estilos de enseñanza, aquellas que son más utilizadas por los docentes dentro de su quehacer pedagógico, enfocándonos en sus prácticas las que deben considerar las diversas características individuales y las distintas necesidades educativas de todos los estudiantes.

Las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva debieran abarcar las diferentes características de los estudiantes, por esta razón es que nuestro estudio desea señalar las estrategias que son frecuentemente utilizadas por los docentes, para lograr identificar cuáles están más enfocadas hacia la inclusión.

Es importante conocer en qué medida los docentes organizan el trabajo de aula de forma inclusiva considerando estructura de la clase y las relaciones interpersonales. De ahí, que esta investigación, se centra, en el nivel básico uno, específicamente primer año básico, de las escuelas municipales perteneciente a las comunas de San Ramón y Santiago Centro.

Interrogante de la investigación:

¿En qué medida los docentes del primer año básico de los establecimientos municipales de las comunas de San Ramón y Santiago Centro organizan el trabajo de aula de forma inclusiva considerando estructura de la clase y las relaciones interpersonales?

Interrogantes secundarias.

- ¿Qué acciones, que contribuyen a un desarrollo inclusivo, se ponen en práctica en mayor medida durante la estructura de la clase?
- ¿A través de que situaciones los docentes intencionan relaciones interpersonales inclusivas?
- ¿Qué relación existe entre la estructura de una clase y las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el transcurso de ella?

Objetivo General

Conocer en qué medida los docentes del primer año básico de los establecimientos municipales de las comunas de San Ramón y Santiago Centro organizan el trabajo de aula de forma inclusiva considerando estructura de la clase y las relaciones interpersonales

Objetivos Específicos:

- Identificar qué acciones, que contribuyen a un desarrollo inclusivo, y ponen en práctica en mayor medida durante la estructura de la clase.
- Identificar a través de que situaciones los docentes intencionan relaciones interpersonales inclusivas.
- Establecer la relación existente entre la estructura de una clase y las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en el transcurso de ella

Justificación

Entendemos por escuela inclusiva aquella que minimiza barreras hacia la participación y aprendizaje de todos sus alumnos sin importar las características de los mismos, utilizando estrategias de prácticas inclusivas las que satisfacen las necesidades de todos sus participantes, siendo el objetivo principal el aprendizaje educativo de los niños y niñas (remítase p.12 párrafo 6).

Si bien son múltiples los factores que inciden en el óptimo desarrollo y progreso de escuelas más inclusivas, queremos centrarnos en uno de ellos, que a nuestro juicio, es el de mayor relevancia, dado que son las praxis generadas dentro del aula las que permiten integrar los criterios de inclusión y es en donde se hace o no, partícipe a la totalidad de los estudiantes, por supuesto, no restamos importancia a los distintos factores externos e internos que puedan influir positiva y/o negativamente en el desarrollo de una educación abierta a la diversidad y dirigida a la inclusión de todos los estudiantes. Sin embargo, el enfoque de nuestro estudio, como mencionamos anteriormente, se centra en conocer y describir las prácticas inclusivas más utilizadas por los docentes de las escuelas municipales de las comunas de San Ramón y Santiago Centro, los que atienden a grupos de personas totalmente heterogéneos, siendo que la puesta en acción de los distintos estilos de enseñanza no necesariamente cumplen con el objetivo de atención a la diversidad de alumnos que coexisten en el aula, de esta manera veremos si nuestra hipótesis se comprueba o es refutada según el análisis a partir del instrumento aplicado en dichas escuelas.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones que podemos nombrar se encuentran el depender del tiempo y disponibilidad de las escuelas y docentes a los cuales les aplicamos la escala de apreciación.

Por otro lado, ha sido complicado poder ajustar nuestra muestra de investigación, e ir adaptando nuestro tema inicial a las necesidades que se nos van presentado, tratando de mantener las variables que nos interesa estudiar considerando todos los ajustes realizados.

A nivel grupal el pertenecer a distintas menciones y no conocernos, nos limitó a la hora de organizar nuestro trabajo y dividir labores, el gran número de integrantes del grupo, es una limitante al momento de coordinar reuniones, fijar plazos, establecer prioridades, cumplir compromisos, lograr acuerdos y distribuir equitativamente las tareas .

Finalmente y a nuestro juicio la mayor limitación fue el no haber tenido los suficientes conocimientos para realizar el marco metodológico, ya que la única asignatura con la que contamos fue dada en primer año de nuestra carrera, lo que nos produjo un gran desfase entre esta y la elaboración de nuestra tesis, esto nos trajo grandes complicaciones a la hora de plantear nuestra investigación, se nos presentaron muchas dudas e inquietudes y en la realidad un desconocimiento total de cómo plantear y elaborar nuestro marco metodológico.

Hipótesis

Los profesores que estructuran sus clases de forma inclusiva en el momento de inicio, desarrollo y evaluación de igual manera deberán hacerlo en forma transversal.

Hipótesis Estadística. [Véase criterios de rigor, p. 42]

Existe un rango entre el 80% al 100% de los docentes que son inclusivos en las practicas que realizan en la estructura de la clase y las relaciones interpersonales.

Variables del Estudio. [Véase marco metodológico, p. 38]

- 1 Estructura de Clases
- 2 Relaciones interpersonales

MARCO TEORICO

Algunos Alcances

Existen diversos autores que entregan teorías respecto la educación inclusiva, entre ellos podemos destacar a:

- 1 Arnaiz (2000) que considera que son aquellas que puede hacer frente a las necesidades de sus alumnos/as, respetando las individualidades, desarrollando una cultura de colaboración, facilitando el aprendizaje profesional entre profesores y aumentando la igualdad de oportunidades como medio de conseguir la mejora educativa.
- 2 Stainback y Stainback (1999) las define como aquellas que educan a todos los alumnos/as en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, y aquellos soportes que pueden necesitar tanto los estudiantes como sus profesores para llegar a tener éxito
- 3 Tony Booth y Mel Ainscow (2002) plantea que la inclusión debe permear todos los aspectos de la vida escolar que implica y exige la consideración de la totalidad de los procesos y políticas educativas, como así también de todos los estudiantes experimentar algún tipo de exclusión.
- 4 Giné (1996) dice que la educación inclusiva es aquella que ofrece a todos los alumnos/as, las oportunidades educativas y apoyos (personales, materiales, curriculares) necesarios para su progreso académico y social. En este contexto considera el autor, la educación circumscripita en la educación inclusiva, mejora la calidad y equidad de todos los alumnos.

Por lo tanto una escuela que integre la inclusión, se caracteriza principalmente por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar. Se trata de conciliar el principio de igualdad, calidad y diversidad, entendiendo que la igualdad se logrará en la medida que se le entregue a cada cual lo que necesite. La igualdad entendida como diversidad, como paridad de condiciones que se adapten a los distintos sujetos que intervienen en el desarrollo de la educación, y que de respuesta a la variedad de estilos que confluyen en un aula de clases, en donde las habilidades sean el motor de partida para obtener cambios y aprendizajes significativos, supone una actitud a dicho cambio en que las miradas no se centre en las dificultades que posee un estudiante sino en cómo atender y superar estas barreras, que nos permita adquirir nuevas perspectivas enfocadas hacia la calidad y equidad educativa.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, y con ello centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad.

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva es un paso adelante respecto del planteamiento de la integración que ha tenido como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad desde la escuela especial a la escuela común y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo.

Para avanzar hacia una educación inclusiva, Echeita (2006) indica que, es necesario que las escuelas generen progresivamente una serie de condiciones que faciliten la respuesta a la diversidad. Por tanto si se ofrece una educación inclusiva que garantice la participación y aprendizajes de calidad para todos los alumnos, las escuelas se desarrollarían y progresarían globalmente, pero además sería imprescindible que este proceso de mejora, se tradujera en cambios significativos y concretos en las formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, como también estén presente en el proyecto institucional, que se adhieran a las políticas que señalan la igualdad para todos los estudiantes, que además se respete su cultura. Así con todo esto se podría vislumbrar la calidad de la educación impartida. Por ello, las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes constituyen uno de los factores claves para asegurar el éxito de todos los alumnos, lo cual implica una actitud del docente abierta, flexible y reflexiva, en su que hacer pedagógico.

Entendemos que la diversidad es condición inherente a lo humano, por tanto, el respeto, la aceptación y valoración de las diferencias entre culturas y personas se ha convertido en uno de los objetivos más preciados de los sistemas educativos del mundo, los cuales deberán tener como objetivo final garantizar la realización personal en el ámbito de la seguridad, democracia y pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, protegiendo a los más vulnerables y preparando a todos para un mundo plural.

Blanco y Duk, (2001) señalan que la inclusión es una manera de mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la sociedad, y es aquí donde la educación debe jugar un papel relevante al ofrecer las mismas oportunidades y calidad de servicios a todos sus alumnos. Por tal motivo, la inclusión escolar supone un compromiso con los fines de la educación y una responsabilidad en el seno de la sociedad actual.

Educación Para Todos: Una Cuestión De Derechos

Desde el enfoque de una Educación para todos, como le señalan Giné y Ruiz, (1996) es necesario promover la inclusión de todo el alumnado, niños, niñas, y jóvenes, en la

escuela como miembros valiosos de la sociedad, con la finalidad de prepararlos para su participación en un mundo cada vez más complejo y diverso.

El mayor desafío de todos los países en las últimas décadas es cómo hacer efectivo los derechos de todos los niños y niñas, independiente de sus condiciones personales, sociales y culturales, de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje.

Este desafío ha generado el movimiento mundial de Educación para Todos, iniciado en Jomtien en 1990, y ratificado en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000. En Latinoamérica y en Chile, ha implicado el desarrollo de reformas educativas orientadas al mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos, para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes.

Sin embargo, como señala Rosa Blanco (2002), a pesar de la gran expansión de la educación en América Latina y de los actuales procesos de reforma educacional que están realizando la mayoría de los países, persiste la desigualdad de oportunidades educativas. Estos avances no se han visto reflejados en las respuestas de los sistemas educativos, por diversos motivos tales como: económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición, deserción escolar y exclusión.

Majó y Marqués (2002) se refieren a que tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos, como consecuencia del enfoque homogeneizador de la enseñanza y la clasificación del alumnado. Ello se refleja en un modelo caracterizado por la uniformidad de la aplicación del currículo, amparado en la supuesta homogeneidad de los alumnos y, por lo tanto, el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a escuelas o programas especiales.

Dado este esquema de discriminación y de exclusión de la diversidad, la escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades de origen de los alumnos más que a compensarlas. En este sentido, el reconocimiento y abordaje de la diversidad constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los alumnos tal como lo señala Martiniano Romano Pérez, (1994).

Blanco (1999) señala que se deben crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone una cultura educativa diferente.

Desde esta perspectiva, uno de los mayores desafíos que enfrenta nuestro país, es cómo avanzar hacia una escuela más inclusiva o comprensiva que dé cabida a todos los niños y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus alumnos para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En definitiva, se piensa que la educación inclusiva significa que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo ideal de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, haciendo realidad el principio de igualdad de oportunidades.

En este sentido, Arnaiz, (2000) señala que ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho no es otra cosa que educar en la diversidad. Esto conlleva desarrollar entre otros factores, estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con las diferencias. La construcción de este concepto ha sido un proceso que se ha ido gestando paso a paso a lo largo de los últimos años y ha propiciado cambios significativos haciendo que sistemas como el de Educación Especial se plantee la necesidad de explorar nuevas alternativas de actuación.

El concepto de diversidad que subyace al enfoque de educación inclusiva, pone de manifiesto que si bien, todos los niños y niñas tienen necesidades comunes, básicas de aprendizaje, que están expresadas en el currículum escolar y que a la vez, existen pautas generales del desarrollo a las cuales atender, cada alumno y alumna tiene una manera propia y específica de aproximarse a las experiencias y al conocimiento ya que como dice Illán y García, 1997, esto nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales para acceder a los aprendizajes que son fruto de la procedencia social y cultural así como, de factores personales.

Díez y Huete (1997), clasifican en torno a los siguientes factores, la diversidad existente en la escuela:

- 1 Factores *físicos* referidos a: Las diferencias de género bajo su dimensión biológica que implican unas características y funcionamiento distinto entre niños y niñas; psicológica que atribuye a los distintos sexos diferente evolución en el desarrollo; y

sociológica, bajo la que se atribuyen determinados roles a cada uno de los sexos, como por ejemplo la creencia de que las niñas son más disciplinadas y estudiosas que los niños. Las diferencias de edad cronológica en el aula que pueden suponer diferentes intereses y nivel de desarrollo entre los alumnos. Las diferencias en el desarrollo corporal en cuanto a la diacronía existente entre el desarrollo de las chicas y los chicos en determinadas edades, incluso dentro de un mismo sexo, lo que configura unas características psicológicas en función de la edad y de las relaciones interpersonales.

- 2 Factores *socioculturales* referidos a: Las diferencias de procedencia social, cultural, étnica o geográfica de los alumnos constituyen otra fuente de diversidad en el aula, puesto que representan diferentes costumbres, sistemas de valores, religiones, creencias, hábitos, idioma etc., que es necesario considerar.
- 3 Factores *académicos* referidos a: Las diferencias en la capacidad y ritmo de aprendizaje derivadas de las características personales de los alumnos. Las diferencias en cuanto a los conocimientos previos de los alumnos, estos incluso pueden ser diferentes a pesar de haber recibido las mismas enseñanzas y estar escolarizados en un mismo curso. Los diferentes niveles de motivación frente al aprendizaje, constituye uno de los factores que genera mayor diversidad, especialmente, en los cursos superiores y está en estrecha relación con la historia y los fracasos de los alumnos, y la selección y forma de presentación de los contenidos.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales

Muchos de los estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje y participación en la educación, son capaces de superarlas o compensarlas, si se tienen en cuenta sus necesidades y se les proporciona oportunamente la ayuda que requieren. Como señalan Balbás y Duk, (2000) el origen de esos problemas puede estar en las diferencias personales, culturales, sociales o lingüísticas, o bien porque la escuela no se adapta a dichas diferencias. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas. El desajuste entre la cultura escolar y la de estos colectivos influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y muchas veces en el abandono de la escuela.

Asimismo, como indica Ainscow (2000) existen estudiantes que para acceder y progresar en sus aprendizajes requieren de ciertas medidas y recursos de apoyo distintos de los que ofrece regularmente la escuela a la mayoría de los niños, nos referimos a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o permanentes, derivadas o no de una discapacidad.

El concepto de necesidades educativas especiales fue acuñado en el Informe Warnock (1981), encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, con objeto de estudiar la situación de la educación especial en ese país y en donde se plantea que afirmar que un alumno tiene necesidades educativas especiales es asegurar que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades que la escuela le proporciona normalmente.

Para atender las necesidades educativas especiales son necesarias una serie de ayudas o recursos, como: medios de acceso al currículo, adaptaciones significativas en el currículo, modificaciones en el contexto educativo y la provisión de recursos humanos de carácter especializado.

Vidal y Manjón (1998) señalan algunas ideas para determinar de qué hablamos cuando afirmamos que un alumno tiene necesidades educativas especiales. Plantean que el concepto de necesidades educativas especiales posee un carácter interactivo (depende tanto de las características individuales como de la respuesta educativa); un carácter dinámico (varía en función de la evolución del alumno (a) y de las condiciones del contexto educativo); deben definirse en base a los recursos adicionales que requieren y a las modificaciones necesarias en el currículum; no poseen un carácter clasificatorio de los alumnos; se definen considerando las potencialidades de aprendizaje y desarrollo. Desde esta perspectiva, el concepto de necesidades educativas especiales abarca un número mayor de alumnos y alumnas que aquellos que presentan una discapacidad.

Puede haber estudiantes cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o de vida que no les ha permitido desarrollarse adecuadamente y van a necesitar ayudas especiales. Hay también quienes, como hemos visto, provienen de ambientes especialmente marginales, o que pertenecen a diferentes culturas, que pueden tener dificultades en una escuela que no considera sus características sociales y culturales.

Este concepto implica, por otra parte, un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte clínico o compensatorio, ya que desplaza el foco de atención del déficit del alumno al contexto educativo donde se manifiestan las dificultades.

Ainscow (1995), plantea que habrían dos enfoques para interpretar las necesidades educativas especiales, el punto de vista individual que explica la ocurrencia de las dificultades de aprendizaje como causal de las propias limitaciones o deficiencias del sujeto que aprende y, el punto de vista curricular que las concibe como consecuencia de la interacción de múltiples factores, algunos asociados a las características del propio alumno y otros a las oportunidades y respuesta educativa que se le proporciona. Por tanto, coloca el acento en la influencia que tienen las variables contextuales en el

desarrollo y aprendizaje, lo que significa que la educación que se ofrece puede contribuir a compensar o minimizar las dificultades del alumno, o por el contrario crearlas o agudizarlas.

El autor señala cuatro supuestos en que se basa el enfoque curricular:

1 Cualquier alumno puede experimentar dificultades en la escuela

Este supuesto considera que experimentar dificultades de aprendizaje es un aspecto normal de la escolaridad, más que la indicación de que algo marcha mal en un niño. Sólo es necesario prestar especial atención cuando las dificultades de aprendizaje son motivo de angustia para el niño, el profesor o los padres. Un niño cuyos progresos son por lo general más lentos que el resto de la clase puede tener un buen desempeño y sentirse globalmente satisfecho de su trabajo. Por tanto, todos los niños pueden entrar en algún momento en este supuesto.

2 Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar práctica docente.

Desde el punto de vista individual lo importante era averiguar cuál era el problema del niño (modelo clínico compensatorio). El punto de vista curricular considera que, si bien las diferencias individuales de los niños influyen en sus progresos, nuestro desempeño como profesores también es decisivo. Las dificultades de aprendizaje sobrevienen no sólo por la propia dificultad del niño. También como consecuencia de las medidas organizativas y curriculares adoptadas por los centros educativos, y de las decisiones tomadas por los profesores, en relación a las actividades que proponen, los recursos que utilizan y la forma en que organizan el aula. Por tanto, si las dificultades de aprendizaje pueden ser no priorizadas por los profesores, también pueden ser evitadas por ellos. Es decir, estamos haciendo referencia a cuestiones de toma de decisiones sobre las que nosotros, como profesores, ejercemos suficiente control, lo que nos debería llevar a poder ayudar a que el alumnado tuviera un buen desempeño escolar, y a facilitar que superase las eventuales desventajas o deficiencias con que llega a la escuela.

3 Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.

El principal objetivo del punto de vista curricular es el mejoramiento de las condiciones generales de aprendizaje, tras una evaluación de las dificultades experimentadas por los alumnos en clase. Así, los alumnos con dificultades de aprendizaje son considerados positivamente, como fuente de retroalimentación sobre las formas de enseñanza aplicadas en el aula y aportan ideas sobre cómo mejorarlas.

4 *Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.*

En el enfoque individual, el mensaje era que la responsabilidad de las dificultades educativas correspondía sobre todo a los expertos. El punto de vista curricular insta a compartir y asumir la responsabilidad de todos los miembros de la clase, a tener criterios sobre la enseñanza que valoren el hecho de compartir experiencias, energía y recursos. Términos como investigación, colaboración y superación completan estas ideas, intentando buscar formas de enseñanza que tengan en cuenta la individualidad de todos los alumnos.

De la segregación educacional a la inclusión de todos los estudiantes

Durante mucho tiempo, la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales ha seguido un modelo más o menos común en los diferentes países, impartándose en escuelas o aulas especiales. En ellas la atención se da a partir de una distribución de los alumnos en grupos según el tipo de problemática y la enseñanza es ofrecida por profesores especialistas a través de un currículum específico por discapacidad. La mayor crítica que se le ha hecho a este modelo, es que no ha logrado cabalmente su propósito de formar personas capaces de desenvolverse en forma autónoma en la vida e integrarse y ejercer un rol activo en la sociedad, lo cual es entendible debido a la segregación que estos alumnos han vivido en la escuela.

Por otra parte, se considera que la existencia de escuelas especiales, ha traído como consecuencia que un gran número de alumnos que fracasan en la escuela común, fruto de la predominancia del enfoque homogeneizador, terminara siendo derivados a éstas reduciéndose de esta forma, las oportunidades de ingreso para aquellos alumnos más gravemente afectados y que por su condición requieren ser escolarizados en escuelas especiales.

En los últimos años, sin embargo, este enfoque ha ido cambiando como consecuencia del movimiento mundial en favor de la integración de las personas con discapacidad. Es así, que en el transcurso de los últimos 20 años, la mayoría de los países de Europa y América Latina han puesto un mayor énfasis en la perspectiva de la integración escolar, generando acciones y programas para avanzar hacia este objetivo, de ellas se pueden destacar: Convención Mundial sobre Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989; La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, UNESCO en el año 1990; La Declaración de Salamanca y Marco de Acción, UNESCO en 1994; entre otros

Algunos estudios realizados en España y América Latina han mostrado que la integración de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común, ha producido cambios positivos en la escuela, tanto en la educación de estos alumnos como en el centro educativo que los acoge. Estos estudios muestran, a pesar de las dificultades que han enfrentado los establecimientos educacionales, que la convivencia escolar con niños y

niñas con discapacidad, ha favorecido el desarrollo de actitudes positivas frente a las diferencias, ha enriquecido las prácticas educativas de los docentes, ha promovido relaciones de colaboración entre los docentes de la educación especial y regular, potenciando la generación de redes de apoyo por parte de las escuelas. (Echeita, 2006)

Según Marchesi y Martín (1998) la integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración. La integración beneficia al conjunto del sistema educativo, ya que exige una mayor competencia profesional de los profesores y proyectos educativos más amplios y diversificados que se puedan adaptar a las distintas necesidades de todos los alumnos. Sin embargo, también hay un consenso entre diferentes profesionales y especialistas de la educación respecto a que la presencia por sí sola de los alumnos con discapacidad en los establecimientos comunes, no ha conseguido transformar significativamente la cultura de las escuelas para que respondan a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado y erradicar las prácticas de discriminación y segregación que se siguen dando en ellas.

Paradójicamente en muchas escuelas que han abierto sus puertas a la integración de estudiantes con discapacidad, simultáneamente siguen expulsando o discriminando a otros muchos alumnos que no progresan satisfactoriamente o no se adaptan al sistema. Por lo anteriormente señalado, recientemente se ha comenzado a utilizar el término de inclusión que es un concepto más amplio que el de integración escolar, porque su aspiración es hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la no discriminación de todos los niños y niñas que tienen alguna situación de desventaja o vulnerabilidad. Esto implica, que las escuelas han de transformar substancialmente su estructura y funcionamiento para acoger a todos los niños y niñas de su comunidad, incluidos aquellos que tienen una discapacidad, y atender sus necesidades individuales de aprendizaje. (Duk, 2000)

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva es un paso adelante respecto del planteamiento original de la integración que ha tenido como propósito principal, facilitar la transición de los alumnos con discapacidad desde la escuela especial a la escuela común y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo.

Hacia el Desarrollo de escuelas inclusivas

Sin duda, progresar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad, es ante todo un proceso de cambio desafiante que no está libre de incertidumbres y dificultades, el cual como todo cambio toma tiempo y requiere del compromiso y colaboración de la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, no depende de la buena voluntad o de las decisiones puntuales asumidas por algunos docentes o especialistas en forma aislada. Por el contrario, exige de decisiones consensuadas y debidamente planificadas entre todos los actores involucrados en el proceso educativo, de modo de crear progresivamente las condiciones que permitan llevar a la práctica un modelo de enseñanza que facilite la participación y aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en el currículo escolar.

A continuación se mencionan las condiciones que han demostrado ser efectivas para el desarrollo de escuelas más inclusivas, de calidad para todos. Estas han sido recogidas del análisis de las características que muestran las instituciones educativas que obtienen resultados positivos de aprendizaje con todos sus alumnos y alumnas y, por lo tanto, proporcionan algunas pistas respecto de la dirección que debe guiar este cambio.

Los profesores aceptan y valoran la diversidad de todos los miembros de la escuela. La valorización de las diferencias forma parte de la filosofía del establecimiento y se aprecia en la vida cotidiana de éste.

1. La escuela cuenta con un Proyecto Educativo que intenciona claramente la atención de la diversidad.
2. Existe un liderazgo técnico pedagógico y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.
3. Existe un trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permite unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes.
4. Los profesores tienen un nivel adecuado de formación sobre la educación de los niños con necesidades educativas especiales y de estrategias de respuesta a la diversidad.
5. Cuentan con un currículum flexible, susceptible de ser adaptado a las diferentes necesidades individuales y condiciones socio-culturales de los alumnos.

Existe un estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permiten personalizar las experiencias de aprendizaje y promueven el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos y alumnas.

6. Existen criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.

7. Hay preocupación desde las autoridades de la escuela por desarrollar una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y alumnos.
8. Disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, alumnos y padres.
9. Existen relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otras escuelas de la comunidad, entre ellas con escuelas especiales.
10. Se promueve la participación activa y comprometida de los padres de familia y apoderados en los aprendizajes de sus hijos.
11. La escuela está abierta a la comunidad y genera alianzas de colaboración con diversas instituciones sociales y de educación.

Chile y su camino hacia entornos educativos inclusivos.

Durante la década de los 60 en Chile, al igual que en otros países de América Latina, se inició un proceso de reforma orientado a ampliar la cobertura del sistema educativo que hiciera realidad el principio de universalización de la educación, implementándose la educación básica obligatoria y gratuita para toda la población escolar. Este importante hecho no sólo trajo aparejado la expansión de la educación básica en el país, sino que además, impactó el incipiente desarrollo que a esa fecha tenía la educación especial. Así, la educación especial cuyo origen se remonta a los años cincuenta con la creación de las primeras escuelas especiales para alumnos sordos y con deficiencia mental, a lo largo de la década de los 60 y 70 es cuando se produce el mayor desarrollo y fortalecimiento de esta modalidad educativa en nuestro país, con el objetivo de garantizar el acceso a un sinnúmero de niños y niñas con discapacidad que no se beneficiaban de ninguna forma de escolaridad.

Esta época se caracteriza por la realización de múltiples acciones orientadas a consolidar un sistema de educación especial en el país, dentro de ellas se destacan: se estableció una jefatura de educación especial en el Ministerio de Educación de Chile, dando el primer paso para el ordenamiento y dependencia administrativa de las escuelas especiales y sus profesionales; inició la formación de profesores especialistas en educación especial, en la Universidad de Chile; se estimuló la creación de nuevas escuelas especiales para los distintos déficit ampliándose de manera significativa la cobertura; se crearon los centros de diagnóstico integrados por equipos multiprofesionales; se establecieron planes y programas de estudio de educación especial.

El desarrollo alcanzado por la educación especial en este período, trajo como consecuencia no sólo la generación de mayores opciones educativas para los niños y jóvenes con discapacidad excluidos del sistema educativo, sino que además para muchos alumnos que estaban cursando la educación básica, por considerarse que era una alternativa más adecuada a sus condiciones personales. De este modo la matrícula de

educación especial se incrementó también, con la incorporación de alumnos que fracasaban en las escuelas comunes.

Paradójicamente, mientras en nuestro país se fortalecía y expandía a nivel nacional un subsistema de educación especial segregado, en la misma época (fines de los 60) surgía en los países Escandinavos y en Estados Unidos el principio de Normalización, que con fuerza planteaba la necesidad de poner al alcance de las personas con discapacidad unas formas y condiciones de vida lo más parecidas a las del resto de la población y que el medio para conseguirlo era facilitar su acceso e integración a las estructuras y servicios sociales comunes de educación, salud, trabajo y recreación. (Blanco y Duk 2000)

De esta manera, de una época en la que se consideraba que la mejor opción era que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, se educaran exclusivamente en centros o escuelas especiales, con el surgimiento de los principios de normalización e integración se evoluciona en el mundo, hacia un reconocimiento cada vez mayor, de los derechos que estos niños tienen de educarse con igualdad de oportunidades junto al resto de los niños/as de su comunidad, en el sistema regular de educación. (Informe Warnock, 1981). Estos avances son el resultado, por un lado, de un amplio y organizado movimiento internacional en defensa de los derechos fundamentales de todo ser humano y de la lucha contra cualquier tipo de discriminación y, por otro, obedece a un cambio de paradigma en la manera de concebir la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

Esta nueva visión generó un gran impacto, en particular a nivel de la educación especial por cuanto tenía implicancias significativas en las formas de actuación en este ámbito. Es así que en los años 80 se comienza a percibir en nuestro país la influencia de estos nuevos planteamientos, los que se expresan en una mayor vinculación de la educación especial con los diferentes niveles y modalidades de la educación general. Así como también, en la puesta en marcha de experiencias puntuales, como foros, congresos, seminarios de integración escolar, pero más bien aisladas y poco sistemáticas producto por lo general, de voluntades individuales tanto del sector público como privado. La importancia de estas experiencias pioneras radicó en el efecto de demostración que produjeron al constatar que la integración de los niños con discapacidad no sólo era posible, sino que además representaba beneficios para todos los niños y la comunidad educativa en general, en una época en la que se consideraba que ni la sociedad ni el sistema educativo estaban preparados para enfrentar tal desafío.

De este modo, la propuesta de integración escolar en nuestro país se va construyendo a través de un proceso gradual, que se nutre de la reflexión y experiencia a nivel nacional, así como de los aportes y evidencias de la experiencia internacional en dicho campo.

En este contexto, a partir de la década del 90 se suceden una serie de acontecimientos que dan cuenta de un mayor esfuerzo y voluntad política por parte del Estado para

avanzar en el camino de la integración educativa y hacer frente a los desafíos que ésta demanda. Para estos efectos, el Ministerio de Educación dispuso diversos recursos de apoyo técnico y financiero dirigidos a los establecimientos educativos, docentes y estudiantes, los que han permitido ampliar progresivamente el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales integrados en los distintos niveles educacionales, llegando actualmente a la enseñanza media. (Decreto Supremo de Educación, República de Chile, 1998)

Estos esfuerzos se ven reflejados, además, en un conjunto de disposiciones y normas legales que avalan la política de integración escolar que se inicia en este período. Dichas normas se fundamentan en los principios e instrumentos internacionales que abogan por el derecho a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y que han sido suscritos por el Estado de Chile. (Decreto Supremo de Educación, República de Chile, 1998)

Prácticas docentes que acogen la diversidad.

El aula es el contexto educativo que tiene una mayor incidencia en el desarrollo de los alumnos ya que en ella tienen lugar principalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, así lo menciona Blanco (1999) la calidad de los aprendizajes de los alumnos está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Según Stainback S. y Stainback W. (1999) los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula articulan tres elementos básicos que interactúan entre sí; los contenidos escolares objeto de aprendizaje; los alumnos que construyen significados en relación con los contenidos de aprendizaje y un docente que hace de mediador entre los alumnos y dichos contenidos, facilitando el proceso de construcción de cada alumno. En este sentido, el aula se puede concebir como una comunidad de aprendizaje en la que existen relaciones recíprocas entre el docente y los alumnos y de estos entre sí en torno al aprendizaje de los contenidos escolares.

Si bien es el alumno quién en definitiva construye significados en torno a los contenidos de aprendizaje, este proceso de construcción no se realiza en soledad sino en una situación interactiva en la que los docentes tienen un papel relevante, ya que lo que hagan o dejen de hacer es determinante para que el alumno aprenda o no de forma significativa. Sin embargo, no hay que olvidar que los compañeros de grupo también tienen un papel importante en el aprendizaje, tal como lo muestran las estrategias de aprendizaje cooperativo. (Arón y Milicic, 1999)

Todos los docentes tienen su propia concepción, más o menos explícita, de cómo aprenden los alumnos y en función de esta concepción enseñan de una manera determinada. En las reformas educativas actuales de América Latina, el constructivismo es uno de los marcos de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este marco, a diferencia de otros predominantes en el pasado, respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma. (Coll 1993) En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje, entre otros aspectos.

Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo implica hacerse una representación interna y personal de los contenidos escolares, estableciendo relaciones sustantivas entre el nuevo contenido de aprendizaje y lo que ya se sabe. En este proceso de construcción se modifican los conocimientos y esquemas previos y se crea una nueva representación o conceptualización. (Carretero 1993)

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto al “saber sobre algo” (esquemas conceptuales), “como al saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) y al “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe).

El aprendizaje señala Coll (1990) implica por tanto un cambio y una transformación del conocimiento. Como señala Vigostky en “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, el cambio conceptual se genera en los ajustes entre los sentidos previos que el sujeto atribuye y los que el docente “andamia” para que construya. Esto es modificar una idea previa por otra más ajustada a las nuevas condiciones y/o contextos o, enriquecer de sentidos un concepto construido de otra manera (Bixio, 2002). El cambio conceptual es entonces una verdadera transformación dialéctica de los saberes espontáneos, (teorías implícitas) y los saberes previos. Sin este cambio no hay aprendizaje propiamente dicho.

Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que le sirven de guía en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas o alternativas pueden ser erróneas, por lo que, generalmente, deben ser sustituidas por el conocimiento certero (“científico”), o bien quedar integrados en éste.

En la mayoría de los conceptos espontáneos infantiles encontramos sentidos que se contradicen u obstaculizan la comprensión de un concepto científico. Pero, sin lugar a dudas, estos primeros sentidos son los que dan la pauta de cómo y desde dónde trabajar para construir “conceptos científicos”. Sin embargo, la enseñanza no siempre logra que se modifiquen las ideas previas en la dirección correcta, es frecuente observar como algunos sujetos mantienen, en cierta medida, “vírgenes” sus teorías implícitas o ingenuas acerca de fenómenos físicos, humanos, biológicos, etc., a pesar de haber estudiado las teorías científicas en las diferentes asignaturas a lo largo de su escolarización.

Esto significa que la enseñanza ha de situarse en la denominada “zona de desarrollo próximo” postulada por Vygostsky que se sitúa entre lo que el alumno puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otros más capaces. La educación debe intervenir, precisamente en las actividades que el alumno todavía no es capaz de hacer por sí solo, pero que podría llegar a realizar si recibe la ayuda necesaria. Es en ese espacio dinámico, participativo en el que deberá contar con la ayuda de sus maestros y compañeros para compartir, confrontar y resolver aquellos conflictos no sólo cognitivos sino también actitudinales y procedimentales.

Lo anteriormente señalado pone en tela de juicio las estrategias pedagógicas centradas en el verbalismo y la memorización y las propuestas didácticas asentadas en la transmisión de información, o que apelan a la simple repetición o imitación de comportamientos. En este sentido, como bien señala Vigotsky (1977) “La enseñanza directa de conceptos resulta estéril. Un maestro que intente hacer esto, no logra más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que en realidad, sólo encuentran un vacío”.

La Planificación y los distintos Niveles de Concreción del Currículo

Según Ainscow (2001), planificar las clases, en particular las estrategias a implementar, son una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. La planificación debe ser un proceso permanente de adaptación ya que serán los alumnos quienes guiarán el verdadero proceso de la enseñanza. Igualmente Ainscow menciona que la planificación es más eficaz y operativa cuando:

- 1 Los planes de clase son variados.
- 2 La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los alumnos durante las clases.
- 3 Las estrategias se planean para permitir a los alumnos que encuentren el sentido de las actividades de aula.
- 4 Las tareas para la casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

La programación del aula es el documento en el que se refleja por escrito la planificación que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella. Esta planificación ha de conseguir el difícil equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo, por lo que tiene que ser un diseño abierto y flexible. Para lograr este propósito, los docentes tienen que tomarse tiempo para conocer bien a sus alumnos y alumnas; sus niveles de aprendizaje y de competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, y sus necesidades educativas específicas son algunos de los aspectos a considerar. Este conocimiento permitirá establecer diferentes niveles en la programación y actividades de aprendizaje y ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada estudiante.

Conocer bien a los alumnos y alumnas implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece. Este conocimiento es un proceso continuo, y por tanto ha de formar parte de la práctica cotidiana del docente. (Arón y Milicic, 1999)

Las escuelas con todos y para todos implican un único currículum para todos los estudiantes, incluidos aquellos que, por diferentes causas, enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación. Es probable que para seguir participando curricularmente determinados alumnos requieran una serie de adaptaciones del currículum de distinto grado y naturaleza.

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a todos los alumnos y alumnas para que consigan con éxito los objetivos del currículum, aunque estos pueden diferir de unos alumnos a otros. Esto no será posible con un currículum de aula predefinido y standard que no tenga en cuenta la diversidad de las características y necesidades de todos los alumnos, sino que por el contrario, el currículum de educación general se ajusta y/o expande, cuando sea necesario, para satisfacer sus necesidades.

La interdisciplinariedad es otra característica que ha de tener una propuesta curricular para atender la diversidad, (Blanco, 1999). Es decir, más que una propuesta fragmentada hay que hacer una propuesta curricular holística que permita relacionar los diferentes contenidos y ponga énfasis tanto en la construcción de conceptos como de contenidos procedimentales y actitudinales. Esta posibilidad de enseñar desde la globalidad y no desde las partes beneficia a todos los alumnos, especialmente a aquellos que presentan dificultades, ya que el alumno tiene una gama más amplia de posibilidades de vincularse con los contenidos a partir de un espectro mayor y no restringido como ha ocurrido en la enseñanza tradicional.

Determinados alumnos pueden requerir una serie de ajustes y ayudas muy específicas para dar respuesta a sus necesidades educativas y facilitar su aprendizaje que no pueden contemplarse en la programación de aula, a pesar de que esta sea muy diversificada y

abierta. La lógica de un currículum abierto y flexible contempla como último nivel de ajuste de la respuesta educativa las adaptaciones curriculares individualizadas, las cuales han de planificarse en el marco de la programación del grupo donde está el alumno y alumna, (Blanco, 1999). No obstante, es importante destacar que el punto de partida es tratar de responder a las necesidades individuales desde una metodología común y no tanto buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para el alumno con mayores dificultades, sólo cuando esto no sea posible habrá de elaborarse una propuesta individual. (Hernández, 2002).

Las adaptaciones curriculares constituyen una estrategia de planificación y de actuación del docente. Son un proceso de toma de decisiones para responder a las necesidades educativas especiales de un alumno con respecto a qué es lo que debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados, Duk. C y Hernández. A (2002). Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que puede contener algunos objetivos y contenidos diferentes para el estudiante, secuencias o temporalizaciones distintas, criterios y procedimientos de evaluación adecuados a su nivel, propuestas metodológicas y de organización del aula que faciliten el aprendizaje y su participación.

Asimismo las adaptaciones curriculares se caracterizan porque:

- 1 Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el currículum oficial por su temática, profundidad y riqueza.
- 2 Introdúcen modificaciones en el currículum común que permiten la acreditación de los aprendizajes para los alumnos con NEE.
- 3 Son de carácter individual y pueden ser realizadas por los docentes y otros profesionales no docentes, en el marco de la programación de su grupo-curso, en un determinado contexto, de acuerdo con las NEE identificadas.
- 4 Dan prioridad a la utilización de aquellas áreas en las que el alumno con NEE muestra más posibilidades.
- 5 Permiten una valoración especial de los logros de las áreas en las que el alumno presenta mayores dificultades.

El proceso de adaptación del currículum para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna puede incluir los siguientes tipos de ajuste y ayuda:

Medios de acceso al currículum

- 1 Posibilitan el acceso al currículum través de recursos materiales específicos o de la modificación de las condiciones de la interacción :
- 2 Adaptaciones en los espacios y equipamiento (mobiliario especial, sistemas informáticos y de traducción, entre otros) que permiten el acceso y la circulación

en diferentes ámbitos escolares, o mejoran las condiciones de sonorización o de luminosidad.

- 3 Provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos para compensar dificultades de los alumnos. Por ejemplo, materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o con letras especiales para alumnos de baja visión, entre otros.
- 4 Utilización de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar. Por ejemplo, traductores, computadoras con sintetizadores de voz, etc.

Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo

- 1 Implican la revisión y adaptación de uno o varios elementos de la planificación educativa y curricular: objetivos y contenidos de aprendizaje; estrategias de enseñanza y evaluación.
- 2 Es importante señalar que el grado de adaptación curricular va a depender del nivel de aprendizaje del alumno con relación a las exigencias del curriculum de su grupo de referencia. Desde el enfoque inclusivo, estas decisiones deben ser tomadas poniendo especial cuidado en no limitar las oportunidades de aprendizaje del alumno. Por tanto, es recomendable ajustar la respuesta educativa partiendo por adaptaciones menos significativas como pueden ser adecuaciones en las metodologías, los materiales y procedimientos de evaluación. En caso de que estas medidas resulten insuficientes para facilitar el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario recurrir a adaptaciones de orden más significativo, como modificaciones en los objetivos y contenidos curriculares.

Los objetivos y contenidos se pueden adaptar de diversas maneras, (Duk y Hernández, 2002) a modo de ilustración se describen a continuación algunas formas de adaptación:

- 1 Priorizar por determinados objetivos, es decir seleccionar aquellos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores.
- 2 Ampliar o elevar el nivel de exigencia del objetivo, puede darse que determinados niños demuestren tener mayores habilidades o competencias en ciertas áreas curriculares, lo que posibilite aumentar el grado de complejidad o dificultad del objetivo o contenido potenciando así, las capacidades del alumno.
- 3 Simplificar el nivel de exigencia del objetivo, también puede darse la situación inversa a la anterior, en la cual el alumno presente un nivel de competencias menor al de su grupo de referencia, por lo que se haga necesario disminuir el nivel de exigencia del objetivo o contenido de modo que el alumno pueda alcanzarlos.

- 4 Cambiar la temporalización de los objetivos, algunos niños pueden requerir que se les conceda más tiempo para alcanzar determinado objetivo, sin que ello implique renunciar a él. Ello puede significar trasladar el objetivo al siguiente semestre, año o ciclo escolar.
- 5 Introducir objetivos o contenidos que no estén previstos en el currículo de referencia. Puede ocurrir que un niño con necesidades educativas especiales precise de algunos objetivos complementarios o alternativos a los planteados en el currículo.
- 6 Eliminar determinados objetivos o contenidos, puede suceder que algunos alumnos con necesidades educativas especiales no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos del currículo y que haya que optar por eliminar los menos significativos o de segundo orden. A su vez el hecho de incluir otros o dar prioridad a algunos, puede conducir también a renunciar a determinados objetivos, lo importante es no suprimir aquellos que se consideran esenciales para el desarrollo del alumno.

Estrategias de enseñanzas que tienen en cuenta la diversidad en el aula

Como indica Blanco (1999) dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es como organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

La forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los alumnos y alumnas construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible en las actividades del aula. No existen recetas respecto al método ideal para lograr este propósito pero sí algunos ingredientes que se consideran en el documento de material de capacitación del MERCOSUR, (UNESCO, 2006)

1. *Motivar a los alumnos y lograr una predisposición favorable para aprender.*

Un factor esencial a tener en cuenta es que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso, para lo cual hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y reforzar el esfuerzo y no sólo los resultados.

2. *Ayudar a los alumnos a atribuir un significado personal al aprendizaje.*

Esto implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también por qué y para qué, de esta manera será mucho más fácil que tengan una participación activa en dicho proceso. Existen diferentes medios para lograrlo: explicaciones a todo el grupo, demostraciones, conversaciones con los alumnos en pequeño grupo e individualmente, etc.

3 Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje.

Cada vez que se inicie un nuevo proceso de aprendizaje es fundamental conocer cuáles son las ideas y experiencias previas de los alumnos para determinar la distancia que existe entre lo que saben y lo que se pretende que aprendan. De esta forma será posible ajustar las ayudas y el proceso de enseñanza a la situación de cada alumno. Existen diferentes formas para explorar las ideas de los alumnos; preguntas dirigidas, debates, cuestionarios, dramatizaciones o dibujos.

4 Variedad de estrategias y posibilidad de elección.

No existe el único método o estrategia ideal para todos, porque cada alumno tiene estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un alumno puede no resultar con otro. Por otro lado, también hay estrategias de enseñanza que pueden ser muy útiles para aprender conceptos pero no procedimientos. En consecuencia, el docente ha de contar con un amplio repertorio de estrategias instructivas que den respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje. Esto no significa, por otro lado, que todo vale, no se trata de adoptar una postura ecléctica fácil, sino de seleccionar un conjunto de estrategias en el marco de unos principios pedagógicos esenciales que sean coherentes con la forma que queremos que aprendan los alumnos. Conviene recordar que los niños con necesidades educativas especiales no aprenden de forma muy diferente aunque requieran, en muchos casos, más ayudas y/o ayudas distintas al resto de los alumnos.

Otro aspecto importante para favorecer la autonomía y atender las diferencias es ofrecer la posibilidad de que los alumnos elijan entre distintas actividades y decidan la forma de realizarlas. Para lograr una mayor autonomía es preciso dar oportunidades para que los alumnos tomen decisiones sobre la planificación de su trabajo y se responsabilicen del aprendizaje. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que los alumnos se conozcan a sí mismos como aprendices.

5 Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo.

Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y el docente puede dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan.

6 Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido.

Las estrategias y actividades que ofrezca el profesor a sus alumnos deben dar la posibilidad de que éstos tengan oportunidades de utilizar y practicar los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones y contextos. Saber cuando los alumnos han alcanzado el suficiente nivel de aprendizaje que les permita trabajar en forma independiente o con menos supervisión y ayuda, es fundamental para plantearles nuevas exigencias y desafíos. Determinados alumnos van a requerir mayor ayuda y estrategias específicas para generalizar los aprendizajes y aplicarlos de forma autónoma.

7 Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje.

La respuesta a las diferencias de los alumnos requiere contar con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización. Es importante tener en cuenta el material específico o adaptado que puedan precisar ciertos alumnos con necesidades educativas especiales.

8 Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los alumnos para ajustar la enseñanza.

Estar atento a los procesos que siguen los alumnos para aprender, en particular a las estrategias cognitivas que utilizan, los niveles de logro que van alcanzando y las relaciones que establecen es fundamental para adecuar las estrategias y actividades de enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos y así alcanzar los resultados deseados.

9 Organizar el horario del aula teniendo en cuenta el tipo de metodología y actividades a realizar,

Así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos. Es importante organizar la rutina diaria en función de la naturaleza de los contenidos a desarrollar considerando la capacidad de atención y concentración de los alumnos así como, establecer ciertos momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización.

Clima del Aula

Las aulas que acogen la diversidad debieran ser aulas que asumen que todos los estudiantes pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos. Por lo tanto, las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes que se preocupan de acoger e incluir a todos sus alumnos y alumnas, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que "un niño usa un tablero para comunicarse porque no puede hablar", pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles de dificultad sobre el mismo tema.

El clima emocional del aula tiene una gran influencia no sólo en el bienestar de los alumnos, sino también en los logros de aprendizaje. En un estudio realizado por la UNESCO (1992) sobre los factores asociados a los aprendizajes, se mostró que la percepción que tiene los alumnos en cuanto al tipo de clima emocional existente en el aula es la variable que, por sí sola, tiene una mayor incidencia en los resultados de aprendizaje que el conjunto de otras variables del aula.

En este mismo estudio también se evidenció que en aquellas escuelas en las que el agrupamiento de los alumnos era heterogéneo y no había discriminación en cuanto a género, raza y capacidad era mayor el nivel de logros.

Estos hallazgos son coincidentes con lo señalado por Milicic (2001) respecto a que el clima escolar, desde la percepción de los estudiantes, tiene que ver con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar para retener a los estudiantes en él. Un estudio de Hoger Smith y Hanson (1990) sobre los aspectos de la vida escolar que se relacionan con la autoestima, indicó que además del rendimiento el factor más relacionado con la autoestima es la percepción positiva del clima escolar por parte de los alumnos(as). Los hallazgos mostraron que los climas escolares que fomentan la creatividad y la libre elección de los alumnos, mejoran su autoestima.

Lo anteriormente señalado justifica la necesidad de prestar especial atención a la creación de un clima emocional favorable para el aprendizaje y la participación en las aulas. Algunos aspectos a considerar pueden ser los siguientes:

- Reconocer a cada niño como una persona única y darles un afecto incondicional
- Las relaciones entre maestros y alumnos son determinantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por este motivo es esencial establecer relaciones auténticas y tener una actitud de apertura, para ello es necesario:
- Demostrar una consideración positiva hacia todos los alumnos.
- Darse tiempo para escuchar a los alumnos tanto en grupo como individualmente.
- Procurar que ningún niño sea invisible, dirigirse a cada uno en particular en las diferentes actividades.

- Desarrollar relaciones en la clase de manera que demuestren coherencia, justicia y creen confianza.
- Comprender y mostrar que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar cómo hablar.
- Hacer de las clases lugares en los que el alumno pueda experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal.
- Límites y expectativas: pautas de expectativas de actuación y conducta de los alumnos en la clase, fijadas por el docente y la escuela.
- Tener altas expectativas y dar retroalimentación positiva (promover la autoestima y el desarrollo emocional de los alumnos)

Existe suficiente evidencia acerca de la gran influencia de la autoestima en el rendimiento académico, en el equilibrio emocional, desarrollo personal y en el éxito en la vida en general. Como señala Milicic (2001) la autoestima es importante porque si las personas no se quieren a sí mismas, difícilmente podrán ser felices y hacer felices a los demás. Cuando las críticas excesivas disminuyen la autoestima, no se confía en sí mismo ni en la capacidad para proponerse metas y lograrlas.

1 Fomentar la cooperación y relaciones positivas entre los alumnos

Es fundamental potenciar el respeto y valoración mutua entre los alumnos y promover estrategias que fomenten la cooperación y solidaridad en lugar de la competencia. Los alumnos han de reconocer las fortalezas de sus compañeros y valorarlos como personas únicas. Para lograr interacciones positivas es preciso establecer canales de comunicación en los que los alumnos puedan expresarse y conocerse como por ejemplo asambleas de clase, debates o discusión en pequeños

El docente es un modelo fundamental para los alumnos por lo que ha de prestar especial atención a los mensajes que emite sobre ellos, cuidando que no sean descalificadores o impliquen situaciones comparativas entre los alumnos. Si el docente destaca las fortalezas de todos los alumnos estos aprenderán también a valorarlas

2 Organizar el espacio del aula de forma que resulte grato,

Favorecer la autonomía y movilidad de los alumnos y se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y agrupamientos. Los alumnos con mayores dificultades habrán de ubicarse en aquellos lugares en los que tenga un mayor acceso a la información y puedan comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros y el docente. Si en el

aula hay niños con problemas sensoriales o motores es necesario crear condiciones adecuadas de luminosidad, accesibilidad y sonorización.

3 *Consensuar reglas y rutinas del aula.*

Dentro de las reglas de un aula inclusiva los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un póster con la siguiente regla: "Tengo el derecho de aprender de acuerdo con mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender." Otra regla es: "Tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia." Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

Todo lo señalado implica organizar las tareas a través de rutinas, caracterizadas estas como aquellas formas de trabajo que, de manera útil, contribuyen a mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Entrar al aula y comprobar que todo está dispuesto, que cada uno sabe lo que tiene que hacer y cuándo, que el lugar permita el desplazamiento de maestros y alumnos es garantizar una de las condiciones básicas para crear un buen clima para la tarea.

Es conveniente acordar entre todos cuáles serán los procedimientos habituales de trabajo y de relación con los otros. Más allá de la edad se sugiere consensuarlos ya que su comprensión podrá quedar plasmada a través de diversas producciones: dibujos, collages, textos, etc., tanto individual como colectivo, las cuales quedarán expuestas en las paredes del salón para recordarlas, durante el año, toda vez que sea necesario. Cuando las reglas y los acuerdos son consensuados se tornan naturales y cotidianos.

Ainscow, M. (2000) considera que los aprendizajes significativos en el aula están relacionados con:

- 1 Límites y expectativas claros con respecto a la conducta del alumno.
- 2 Sistema de recompensas y sanciones que enfatice las expectativas y promueva la autoestima y la autodisciplina de alumno.
- 3 Estrategias activas de dirección de la clase, orientadas a crear y mantener un ambiente adecuado.
- 4 Coherencia, con flexibilidad, al responder a los alumnos y a los acontecimientos

Respecto al docente también es beneficioso que considere aquellas tareas que se hacen habitualmente en la escuela y en el aula, las cuales no siempre las consideramos desde su real alcance e impacto y que por ello no son menores, tales como:

- 1 Saludar a sus alumnos en el momento de la llegada a la escuela y al aula, incentivando tal cortesía entre todos.
- 2 Planificar la enseñanza para todos, sin olvidar la singularidad de los aprendizajes.
- 3 Partir de lo que los alumnos saben y conocen.
- 4 Promover el trabajo grupal, interactivo y colaborativo.
- 5 Intervenir socio-constructivamente durante la enseñanza.
- 6 Dialogar y responder más que preguntar.
- 7 Observar a los alumnos en distintos ámbitos.
- 8 Hacer una síntesis al finalizar cada clase.

Las “buenas rutinas” son para alumnos(as) y docentes “buenos procedimientos” que facilitan las relaciones interpersonales y permiten abordar los aprendizajes de manera más significativa y constructiva, sólo en la práctica se adquieren y se consolidan, son estas acciones, entre otras que permiten crear un clima de respeto, reconocimiento y comprensión de las necesidades recíprocas.

Muchas veces la atención se centra en el educando, pero se olvida en cierta medida a los docentes, quienes, creemos, somos actores principales en el escenario de la calidad de educación que entregamos, del aprendizaje de niños y niñas y del cómo aprenden, es decir, cuando nos vemos enfrentados a situaciones en las que existen diferencias de toda índole, ya sean culturales, sociales, características familiares, individuales, ritmos de aprendizajes variados, etc.

Lo que comúnmente sucede es que se cataloga al niño o niña como alguien que presenta dificultades en el aprendizaje, centrando en la persona la dificultad en alcanzar el aprendizaje esperado, pero ¿cuándo se responsabiliza al docente por esta dificultad? Si la mirada fuera puesta en nuestro propio quehacer, y reflexionáramos acerca de que quizás estamos fallando en algo para lograr el aprendizaje esperado, en lo que no hicimos para alcanzarlo quizás estas barreras, serían mucho más fáciles de superar y al mismo tiempo sirvan como instancias para la reflexión.

Sanjurjo (2002) señala que “por cuanto enfrentarse al desafío de enseñar un contenido escolar específico de forma tal que sea comprensible para los alumnos, y de facilitar los procesos de apropiación por parte de los mismos, ofrece una oportunidad singular para la interacción entre la reflexión y la acción” (p. 10). El mismo autor señala que “aportes teóricos consideran al profesor como intelectual crítico y reflexivo, asimismo la práctica docente en tanto práctica social y profesional contextualizada, y al conocimiento como producto de una construcción personal y social”. (p. 19)

Lo complicado de todo esto es cómo llevarlo a la práctica, ya que si bien estos puntos son de “conocimiento masivo”, la dicotomía que se produce entre el querer hacer y el hacer es

profunda, muchas veces provocadas por causas externas en las que el docente poco o nada puede hacer, entre ellas podemos nombrar las siguientes:

- Escaso tiempo para el trabajo fuera del aula, en donde se debieran dar las instancias para la reflexión, intercambio de conocimientos entre docentes, trabajo colaborativo, Planificación
- Currículo inflexibles, que no aceptan mayores cambios y adaptaciones
- Jornadas laborales muy extensas
- Poca participación de la comunidad escolar.
- Poca participación y colaboración por parte de la familia.
- Falta de motivación por parte del alumno.

Se considera que la crítica entonces, recae en la responsabilidad que se le asigna a los docentes en quienes se depositan las esperanzas de que puedan existir cambios y mejorar la educación, sin tomar en consideración las distintas variables que intervienen en el éxito o no de su labor, sin embargo, todo esto no debiera ser la justificación para realizar una praxis incompetente, por el contrario, lo que debiera ser es un aliciente para ir superando todas las barreras que se nos presentan. De esta manera, estamos sintiendo al igual que los niños, niñas y jóvenes sienten ante las dificultades que tienen para ir alcanzando logros, lo que no los justifica de alcanzar los aprendizajes que se les piden, por lo tanto, como docentes no podemos resguardarnos en estas complicaciones para excusar los logros deficientes o malos resultados, por ello es primordial enfocarnos en nuestros alumnos como sujetos y no objetos, teniendo en cuenta las habilidades que poseen, conocer sus intereses y motivaciones, destacar sus capacidades y por sobre todo mirarlo como un ser integral, respetando ante todo, las diferencias y considerándolas como una cualidad y trabajar en base a ellas y no pensando que estas diferencias son un obstáculo, ya que estaríamos en contra de la inclusión como enfoque principal de nuestro rol.

Conocer bien a los alumnos y alumnas implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece. Este conocimiento es un proceso continuo, y por tanto ha de formar parte de la práctica cotidiana del docente.

Shavelson (1973 citado en Sanjurjo, 2002) definió ya en esos años, todo acto de enseñanza como el resultado de una decisión que el docente toma, consciente o inconscientemente, después de un complejo proceso cognitivo de procesamiento de información.

No es una labor fácil, pero nadie dijo que lo fuera, es una labor ardua que requiere de mucho trabajo y dedicación, la vocación a la que generalmente se hace referencia, es la

que debe relucir y se hace necesaria, por ello que debemos plantearnos en nuestro rol como profesionales de excelencia, no para alcanzar reconocimientos, ni resultados si no para lograr que cada semilla consiga florecer y multiplicarse, más allá de lo académico, alcance la meta de ser una persona que aporte en nuestra sociedad, una sociedad que queremos sea cada vez mejor y en la que queremos participar.

No queremos dejar de mencionar que si tenemos claro que existen personas que necesitan de espacios propicios y personal calificado para atenderlos, ya sea debido a enfermedades mentales o alteraciones que obviamente requieran de una supervisión especial, nuestro estudio está abocado a las personas que en algún momento fueron etiquetados por alguna condición cognitiva, física, familiar, cultural, social, etc. y que producto de ello son excluidas del sistema, nuestra mirada se acerca a entender las diferencias existentes entre las personas, a trabajar con ellas y para ellas y que estas no sean entendidas como una dificultad para el niño sino que un desafío para cada uno de nosotros como docentes.

MARCO METODOLOGICO

Enfoque metodológico

En nuestro trabajo de investigación, utilizaremos un paradigma cuantitativo, es decir: *“usaremos la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”* (pág. 5; Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Diseño metodológico

El tipo de estudio será descriptivo - “Porque buscan especificar las propiedades, características y rasgos importantes de las practicas de los docentes, que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan y recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes de fenómenos a investigar.” De este modo se identifican las prácticas docentes de acuerdo a los indicadores de inclusión educativa (INDEX). Igualmente se considerara la investigación correlacional, ya que este estudio tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos variables en un contexto en particular. Se pretende analizar el porcentaje de logro con que se lleva a la práctica la educación inclusiva.

El diseño de esta investigación es no experimental, porque como señala Kerlinger y Lee (2002): “en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o a los tratamientos”. En otras palabras se observa el fenómeno tal como se dan en el contexto natural, para después analizarlos.

Además cabe mencionar que nuestra investigación será netamente transversal ya que como plantea Hernández Fernández y Baptista (2006): “será una investigación que recopile datos en un momento único” (pág. 208).

Variables del Estudio

Variables mediante definición operacional.

En ésta investigación se encuentran dos variables de estudio; la primera es Estructura de la Clase, en la cual encontramos 3 subcategorías referidas a los momentos de la ejecución, éstas son: inicio, desarrollo y evaluación. La segunda variable es Relaciones Interpersonales, la cual consiste en la comunicación que establece el docente con los educandos y sus colegas, de ésta variable se desprenden 2 subcategorías; Clima de Aula y Trabajo Colaborativo.

Para lograr establecer los criterios que delimitan las subcategorías de ambas variables, es que hemos tomado como referencia El Marco para la Buena Enseñanza el cual establece estándares que deben ser considerados por cada docente al momento de planificar, ejecutar y evaluar su quehacer educativo.

Variable 1: Estructura de Clase

Se entenderá que planificar hace referencia a un proceso de organización permanente de adaptación, siendo este flexible al contexto donde se sitúa el aprendizaje y al mismo tiempo a la experiencia y realidad de cada educando. Como indica el marco para la buena enseñanza “El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.” (MBE, 2003. P. 9)

Haciendo referencia a la subcategoría de inicio, podemos decir que, hace el recorrido desde la planificación, teniendo en cuenta los distintos ritmos con que los estudiantes completan sus tareas, variedad de actividades y que les permita acceder al lenguaje oral y escrito. En su aplicación, se adapta la metodología (para el mejor uso de funciones cognitivas) de la clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje; haciéndoles participes a través del relato de sus propias experiencias, en las que el niño/a narran anécdotas y el docente actuará como moderador de la conversación, de este modo se tendrá cuenta al momento de desarrollar la clase los intereses propios y conocimientos previos de los estudiantes. De lo anteriormente señalado podemos decir que la motivación intrínseca es un factor que se encuentra presente durante toda la trayectoria.

En la subcategoría de desarrollo el docente dirige a los niños/as hacia una mayor comprensión y aceptación de las diferencias de opiniones, abriéndoles un abanico de oportunidades de participación en la que pueden emitir juicios sin ser juzgado ya que durante este proceso se respetan la diferencias de étnicas y religiosas entre otras. La empatía juega un rol importante, ya que esta permite adquirir responsabilidad y expectativas de su desempeño y de los otros, promoviendo el trabajo en grupo y compartiendo experiencias que pasan a internalizar durante el desarrollo de las actividades. Por ende en la interrelación con sus pares y con la mediación del docente generara aprendizajes significativos.

Del momento final, subcategoría de evaluación podemos decir que debería reflejarse las competencias y habilidades del niño y la niña para reforzar aquellas que se encuentren más débiles, brindándoles finalmente la posibilidad de disfrutar del éxito.

Variable 2: relaciones interpersonales

“El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica(...) formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación”.(MBE, 2003, p.10)

En la subcategoría clima de aula la autodisciplina y las normas de comportamiento son la base que le dan consistencia a lo cotidiano en el aula, en esto se involucra a todos los estudiantes, que aprenden a resolver problemas, a mejorar la atención, cuyo apoyo se da en forma equitativa haciendo de este una experiencia de participación en post del mejoramiento de su propio aprendizaje.

La segunda subcategoría es trabajo colaborativo, es aquí donde el profesor comparte sus experiencia con pares y en conjunto reflexionan sobre aquellas prácticas que se han llevado a cabo eficientemente de igual forma lo hacen con aquellas que no han tenido los resultados esperados. Para ello se establecen directrices claras de organización y de trabajo de apoyo al aula. En cuanto a los educandos se implementan deberes que se desarrollan en la casa involucrando a su familia y /o tutores en el trabajo escolar que los hace responsables de la construcción de su aprendizaje.

Por otro lado existe una oferta de actividades extraescolares, por parte del docente, las cuales permiten al estudiante desarrollar un repertorio de juegos, deportes, talleres, entre otras, donde pueden participar independientemente de su nivel de capacidad.

En el estudio se considerarán dos variables discontinuas o discretas:

- 1 Estructura de la clase
Subcategorías:
 - Inicio
 - Desarrollo
 - Cierre
- 2 Relaciones interpersonales.
Subcategorías:
 - Clima del aula
 - Trabajo colaborativo

Entendemos por práctica docente *“Las prácticas docentes corresponden a las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en*

colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes... “(Dr. Pere Marquès Graells, 2002)

Paulina Godoy (2001), aborda el tema de la educación inclusiva afirmando que la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. La experiencia ha demostrado desde los dos colegios estudiados que una de las variables claves a considerar para avanzar hacia este objetivo, la constituye el currículo escolar, aquél que garantiza que todos los alumnos de un país desarrollen las competencias necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que demanda la sociedad en que viven, contribuyendo de este modo al desarrollo de la misma. Para lograr este objetivo, la escuela “ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.” (Blanco R.1999)

Por lo tanto las prácticas docentes desde un enfoque inclusivo están fuertemente relacionadas con escuelas que propician en su proyecto educativo la inclusión de todos sus estudiantes, apoyados con políticas que respaldan su que hacer educativa con una cultura integradora.

Espacio y lugar.

El universo de nuestra muestra está conformado por los docentes de la región metropolitana que son parte de escuelas, colegios y/o liceos que poseen NB1. En la comuna de San Ramón encontramos un total de 22 colegios de entre los cuales 13 son municipalizados y 19 subvencionados, no encontrándose establecimientos de dependencia particular. De igual forma en la comuna de Santiago Centro encontramos un total de 181 establecimientos de los cuales 49 son municipales, 60 son subvencionados y 72 particulares.

Población: establecimientos educativo de la Región Metropolitana, específicamente de la comuna de San Ramón y Santiago Centro. Los establecimientos son municipales con proyecto de integración en el caso de la comuna de San Ramón y sin proyecto de integración en Santiago Centros, mixtos y están compuestos por docentes de educación básica, y en algunos casos de media. Los niveles que componen dichos establecimientos son: NB1, NB2, NB3, NB4, NB5, NB6 y NM. En esta investigación se tomará como norte uno de estos niveles: el nivel básico 1- primer ciclo.

Muestra del estudio: Se van a analizar 11 docentes que posean jefaturas en primero básico de la comuna de San Ramón y 18 docentes que posean jefatura en la comuna de Santiago centro. Siendo el objeto de estudio, identificar y describir las características

de los docentes con respecto a los indicadores de prácticas inclusivas dentro del aula en el nivel básico 1, primer ciclo de dichas comunas.

La muestra utilizada de la comuna de San Ramón corresponde a un 73,3 % de la población total y la muestra de Santiago Centro corresponde a un 25,5% de la población total

Contemplará 10 docentes con jefatura en Primer Año Básico de escuelas Municipales de la comuna de San Ramón y 10 docentes con jefatura en Primer año Básico en la comuna de Santiago Centro.

Criterios de Rigor Científico

Para la presente investigación se contempló un instrumento que facilitó la recolección de datos.

Este instrumento consistió en una escala de apreciación resultado de una adaptación basada en el Índice de Inclusión (INDEX). (Ainscow y Booth. 2002).

El INDEX es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Fue creado en Inglaterra por Meil Ainscow y Tony Booth para evaluar el nivel de inclusión de las escuelas. La traducción al castellano fue realizada por Ana Luisa López y la revisión y edición por Rosa Blanco. Dicha traducción fue realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en marzo del 2000. Cuenta con tres dimensiones: Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas; Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas; Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Para la elaboración de nuestra “escala de apreciación” nos enfocamos en la dimensión C, (...) “esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela”. (p.61, *INDEX*)

El objetivo de nuestro instrumento apuntó a caracterizar las prácticas educativas de los docentes bajo una mirada inclusiva. Fue elaborado por parte del equipo investigador y validado mediante criterios de expertos.

Los rangos que se utilizaran para analizar el nivel de inclusión de las prácticas que realizan los docentes son los siguientes:

Entre 100 a 80 puntos, los docentes logran realizar prácticas inclusivas.

Entre 80 a 60 puntos, los docentes logran medianamente realizar prácticas inclusivas.

Entre 60 a 40 puntos, los docentes de encanutan por lograr practicas inclusivas.

Entre 40 a 0 puntos los docentes, no presentan practicas inclusivas.

Consta de 56 ítems distribuidos en 5 Dimensiones las cuales incluyen 12 dimensiones como se muestra en la siguiente tabla.

Dimensiones	Secciones	Ítems
1º Momento: Inicio de la Clase	La planificación y el desarrollo de las clases están a la base de la diversidad y experiencias de los estudiantes.	1,2,3,4,5,6
	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	7,8,9,10,11,12
2º Momento: Desarrollo de Clases	El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.	13,14,15,16,17,18
	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	19,20,21,22,23,24,25,26
	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	27,28,29,30
3º Momento: Evaluación	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	31,32, 33, 34
Clima de Aula	La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo	35, 36, 37, 38
	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.	39, 40
Trabajo Colaborativo	Los docentes planifican , revisan y enseñan en colaboración	41, 42, 43, 44
	Los docentes de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	45, 46, 47
	Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	48, 49, 50, 51, 52, 53
	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares	54, 55, 56

Sigue una estructura en forma de Escala Lickert la que fue de “Siempre” a “No Responde” en un rango de 5 opciones. Las puntuaciones para las respuestas se asignaron de 0 a 4 siendo 0 para el rango “No Responde” y 4 para el rango “Siempre”.

Para analizar la validez la adaptación de la escala de apreciación recurrimos a la consulta de jueces expertos que fueron profesionales del Área de la Educación pertenecientes a la Universidad Católica Silva Henríquez, con grado académico de Magíster y/o Doctorado.

Se obtuvo la validación por parte de los jueces consultados, lo que nos permitió aplicar el instrumento. Las principales sugerencias fueron de orden ortográfico y redacción, las cuales fueron acogidas y corregidas.

RECOPIACION DE LOS DATOS

Descripción del proceso de recogida de la información

La aplicación del instrumento y recogida de información en las escuelas se llevó a cabo en el transcurso de dos semanas. Dentro de este periodo se dispuso de la entrega masiva de nuestro instrumento, por lo tanto se dirigió a cada establecimiento que estuviese contemplado en el listado de escuelas municipalizadas de las comunas de San Ramón y de Santiago Centro y con una carta de presentación elaborada por nuestro profesor guía, la cual contenía las explicaciones correspondientes sobre el proceso de recogida de información.

Cuando se inicio nuestro trabajo de campo en una primera instancia se solicitó hablar con algún directivo, tal como inspector o encargado de U.T.P., para así hacer llegar nuestro instrumento a los docentes que ejercen en primero básico. Posteriormente se fueron a recoger los cuestionarios.

Sucedió que en varios establecimientos, de ambas comunas no nos atendieron, mientras tanto que en otras escuelas que sí aceptaron que dejáramos instrumentos, éstos no fueron devueltos, esta situación provocó que nuestra muestra se redujera en una considerable cantidad, sobre todo en la comuna de Santiago Centro.

Cronograma de actividades

Actividades Semanas	Octubre					Noviembre					Diciembre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Revisión INDEX	X	X													
1ª Adaptación INDEX			X												
2ª Adaptación INDEX				X											
Validación de instrumento adaptado						X	X								
Selección de establecimientos						X	X								
Entrega de instrumentos a establecimientos									X	X					
Recopilación de instrumentos											X	X			
Revisión de instrumentos											X	X			
Análisis de datos												X	X	X	

Descripción de las actividades realizadas

- ❖ Revisión INDEX: Este instrumento fue elegido ya que apunta directamente al tema de investigación. Se procedió a su lectura y revisión, considerando la dimensión “C”, referida al desarrollo de prácticas docentes inclusivas, como la más pertinente para la posterior adaptación del instrumento.
- ❖ 1ª Adaptación INDEX: En esta etapa, se seleccionaron las preguntas que se utilizarían en la adaptación del instrumento a aplicar.
- ❖ 2ª Adaptación INDEX: Las preguntas seleccionadas son transformadas en afirmaciones, categorizandolas en momentos (inicio, desarrollo, y cierre de la clase; clima de aula y trabajo colaborativo). Se construye una escala de apreciación basada en el INDEX.
- ❖ Validación de instrumento adaptado: Se hace entrega del instrumento a tres expertos (académicos UCSH), quienes fueron los encargados de validarlo para su posterior aplicación. Este proceso tuvo una duración de 2 semanas.
- ❖ Selección de establecimientos: En etapa se realizó la elección de los establecimientos según su dependencia y comuna, acotando la muestra a establecimientos municipales de las comunas de San Ramón y Santiago Centro.
- ❖ Entrega de instrumentos a establecimientos: Se hace entrega y recepción de instrumentos en los establecimientos detallados a continuación en el cuadro 1 y 2.
- ❖ Recopilación de instrumentos: Se acude a los establecimientos para retirar las escalas de apreciación en las fechas previamente acordadas e incluso posteriores a éstas. Lamentablemente por dificultades de tiempo de algunos docentes, no se pudo contar con la totalidad de la muestra. (ver cuadro 1 y 2)
- ❖ Revisión de instrumentos: En esta etapa a cada criterio se le asigna un puntaje, el cual va de 0 a 4. Luego de sumar la totalidad de puntos obtenidos por cada instrumento se da cuenta de esto por medio de gráficos.

- ❖ Análisis de datos: Aquí se analizan los resultados obtenidos utilizando cuatro criterios arrojados por medio de los gráficos:

100-80 pts. : Logrado

80-60 pts. : Medianamente logrado

60-40 pts. : Por lograr

40- 0 pts.: No presenta práctica docente inclusiva

El análisis que se realizará será de tipo descriptivo y correlacional.

Comuna Establecimientos	San Ramón	
	Instrumentos Entregados	Instrumentos Recibidos
Escuela Básica Karemapu E-545	2	1 recibido 1 nulo
Colegio Aliven	2	2
Centro Educacional Purkuyen	1	1
Escuela Educadores de Chile	2	2
Liceo Municipal Araucanía D-511	1	1
Escuela Nanihue D-533	No reciben instrumentos	—
Sendero del saber D-524	1	1
Escuela Tupahue E-534	2	2
Colegio Villa la cultura F-544	No reciben instrumentos	—
Total de instrumentos	11	10

Comuna Establecimientos	Santiago Centro	
	Instrumentos Entregados	Instrumentos Recibidos
Provincia de Chiloé	2	2
Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra	5	5
Escuela República oriental de Uruguay	2	2
Escuela República de Haití	2	2
Liceo Benjamín Vicuña Mackenna	2	2
Escuela República de Brasil	2	2
Escuela E-12 Irene Frei Cid	2	0
Escuela Libertadores de Chile	2	0
E-19 Escuela República el Líbano	2	0
F-46 Reyes Católicos	2	0
E-50 República de Israel	2	0
D-63 República de Colombia	2	0
F-64 Piloto Pardo	2	0
D-69 República de Panamá	2	0
Colegio Arturo Prat	2	2
Santiago de Chile E-70	2	2
Total de instrumentos	35	19

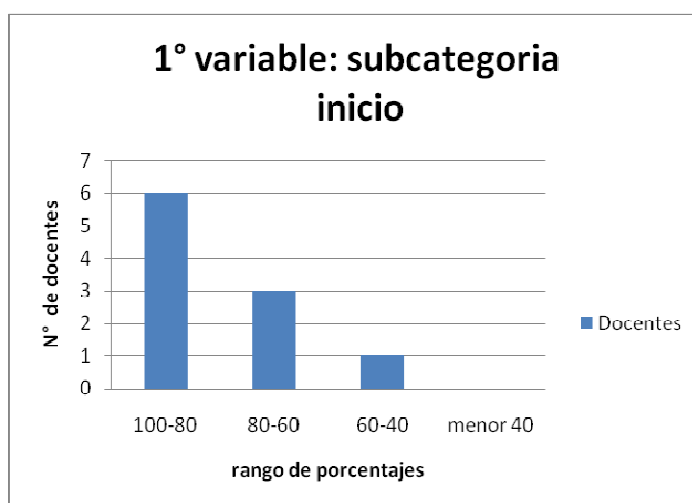
ANÁLISIS DE DATOS POR COMUNA

Análisis de datos de San Ramón

Primera variable: estructura de la clase

- Primera sub – categoría: inicio

Criterios	Rango	N° de docentes
logrado	100-80	6
medianamente logrado	80-60	4
Por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

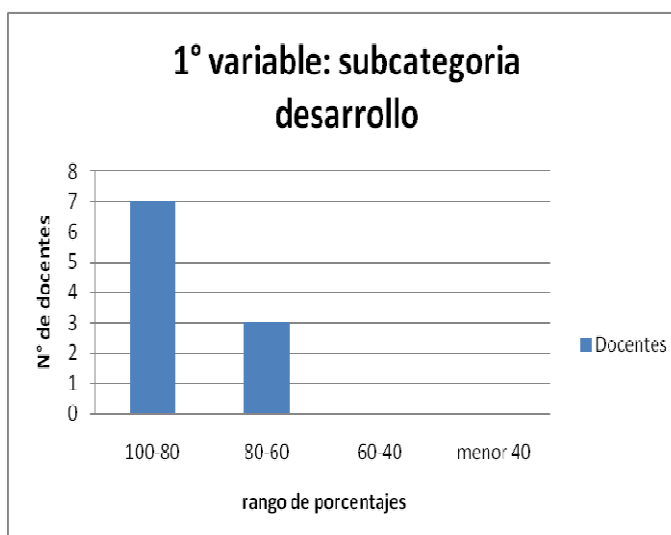
- De la muestra considerada de la comuna de San Ramón el 60% de los docentes planifica sus clases en forma estructurada siendo esta accesible a todos los estudiantes.
- El 40% de los profesores realizan quehaceres educativos medianamente estructurados siendo estos regularmente accesibles a todos los estudiantes.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes tienen en un 100% en cuenta los distintos ritmos con lo que los estudiantes completan sus tareas.
- Se adapta en un 92,5% la metodología de la clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de la y los estudiantes.
- Se comienza en un 92,5% la clase, partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras.
- Se elabora en un 90% las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes.
- En un 77,5% los docentes adaptan los materiales curriculares a los contextos, cultura y experiencias de todos los estudiantes.
- En un 67,5% los docentes utilizan una variedad de actividades como por ejemplo, el debate, la presentación oral, el dibujo, etc.

- **Segunda sub – categoría: desarrollo**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	7
medianamente logrado	80-60	3
por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

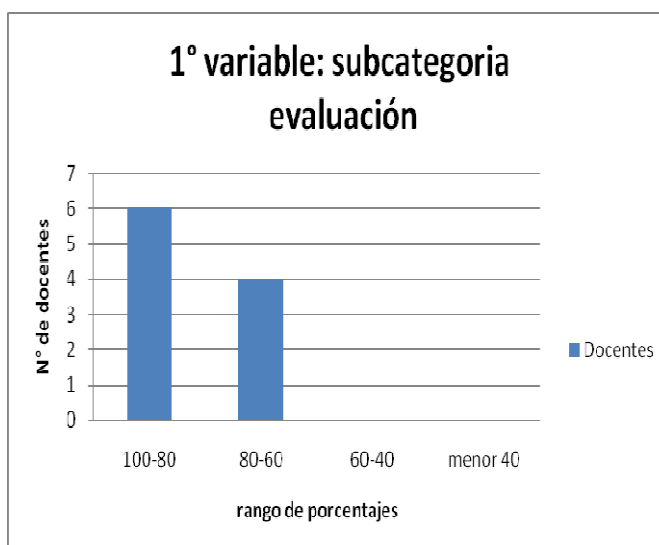
- De la muestra considerada de la comuna de San Ramón el 70% de los docentes desarrollan clases que contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, motivando a los estudiantes a un mayor compromiso de su aprendizaje y del trabajo colaborativo.
- El 30% restante logra medianamente lo antes expuesto.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes motivan en un 97,5% a sus estudiantes para que conozcan opiniones diferentes a las propias y además demuestren respeto y valoración de las opiniones alternativas de los debates que se desarrollan en clases.
- El 92,5% de los docentes ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia. Les proporcionan información clara sobre las expectativas de aprendizaje asimismo se han establecido reglas claras para iniciar, interferir o reanudar un tópico.
- El 90,5% de los docentes fomenta actividades que promueven el desarrollo de la empatía.
- En un 85% los docentes consultan a los estudiantes de la calidad de su clase.
- En un 72,5% favorecen a los estudiantes para que logren una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión de su desempeño mientras lo realiza, y la evolución sobre los procesos y resultados obtenidos.

- Tercera sub – categoría: evaluación

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	6
medianamente logrado	80-60	4
por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

- De la muestra considerada de la comuna de San Ramón el 60% de los docentes a través de la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- El 40% restante logra medianamente lo antes expuesto.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

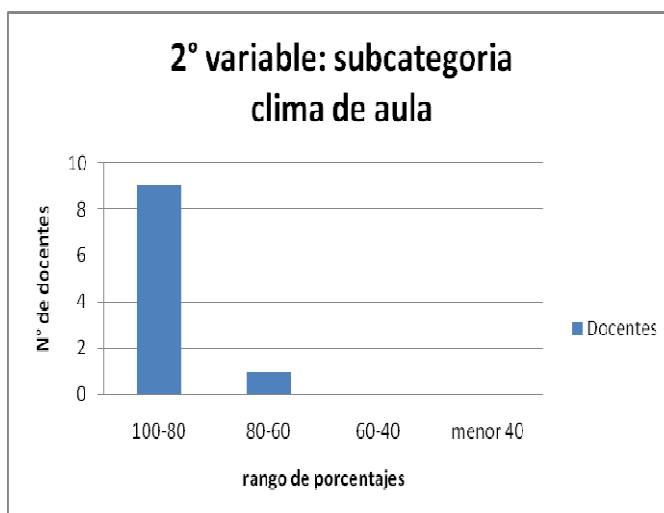
- El 92,5% de los docentes utiliza estrategias de evaluación variadas que permiten mostrar las habilidades de todos los estudiantes, y estos a su vez, entienden porque están siendo evaluados.
- El 82,5% de los docentes hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes para detectar y abordar dificultades específicas.
- El 65% de los profesores piensa que los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

Análisis de datos de San Ramón

Segunda variable: relaciones interpersonales

- Primera sub – categoría: clima de aula

Criterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	9
medianamente logrado	80-60	1
por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

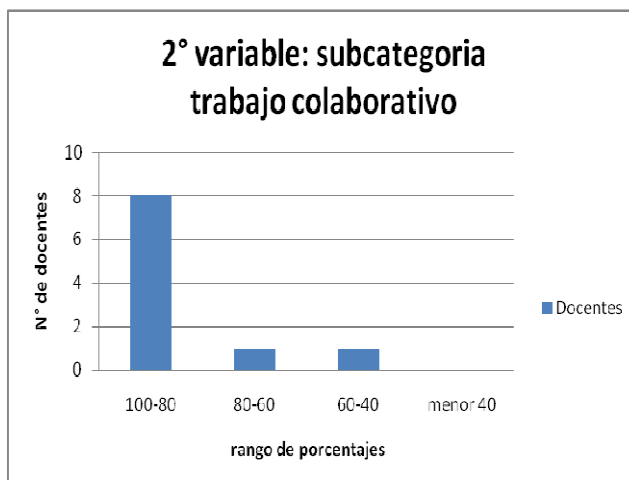
- De la muestra considerada de la comuna de San Ramón el 90% de los docentes en conjunto con los estudiantes generan normas basadas en el respeto mutuo, además de preocuparse por apoyar el proceso de aprendizaje de los educandos.
- El 40% de los profesores realizan medianamente dichos quehaceres educativos.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes en un 97,5% son explícitos y consistentes para aplicar las normas de comportamiento en el aula, cabe mencionar que en torno al mismo porcentaje de logro, involucran a los estudiantes en la conformación de ellas. Además de prestar atención equitativa a todos independientemente de su género, origen social y cultural o características individuales.
- Los docentes involucran en un 92,5% a los estudiantes para que ayuden a resolver dificultades dentro del aula.
- En un 90,5% se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje.
- El 80% de los docentes presta atención a todos los estudiantes de forma equitativa independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales.

- **Segunda sub – categoría: trabajo colaborativo**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	8
medianamente logrado	80-60	1
por lograr	60-40	1
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

- De la muestra considerada de la comuna de San Ramón el 80% de los docentes planifica, revisa y enseñan en colaboración, preocupándose de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, contribuyendo de esta forma a facilitar los deberes de la casa y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- El 1% de los docentes logra realizar medianamente las tareas mencionadas anteriormente.
- Por último podemos apreciar que existe un 1% de los docentes que se encuentran por lograr dichas tareas.

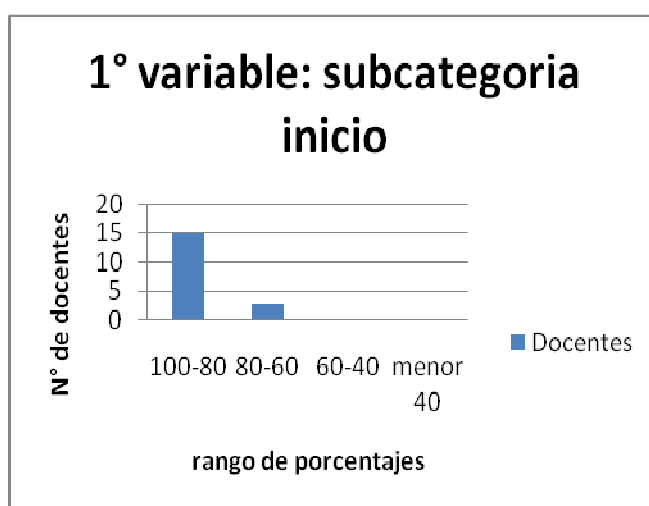
Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes en un 97,5% realizan adecuaciones en función a las recomendaciones recibidas.
- En un 92,5% aceptan comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción o la participación de los estudiantes en las actividades programadas.
- En un 87,5% se establecen directrices claras de cómo debe organizarse y llevar a cabo el trabajo conjunto entre el profesor de apoyo y el de aula igualmente los deberes pedagógicos tienen un objetivo claro.
- En un 72,5% los docentes motivan a los estudiantes para desarrollar responsabilidades respecto a su propio aprendizaje, mediante tareas para la casa, en torno al mismo porcentaje se preocupan de que los educandos puedan completar dichas tareas sin ayuda de los padres y/o tutores.
- En 52,5% de los docentes realizan jornadas deportivas y actividades en las cuales todos puedan participar, independientemente de su nivel de discapacidad.

Análisis de datos de Santiago Centro
Primera variable: estructura de la clase

- **Primera sub – categoría: inicio**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	15
Medianamente logrado	80-60	3
Por lograr	60-40	0
No logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

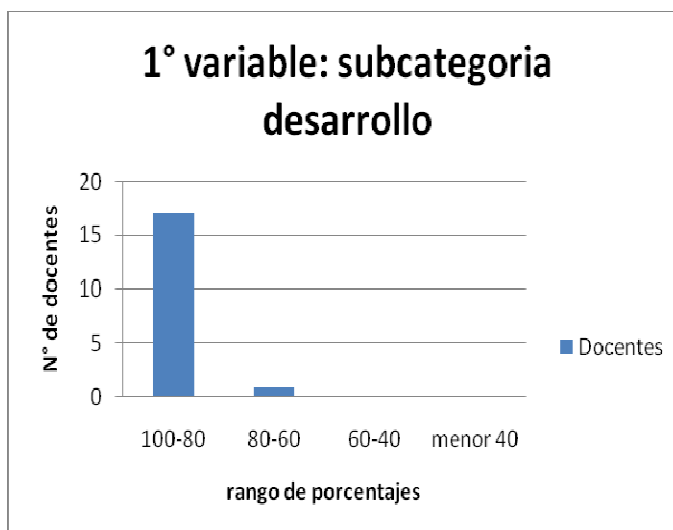
- De la muestra considerada de la comuna de Santiago Centro el 83,3% de los docentes planifica, revisa y enseñan en colaboración, preocupándose de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, contribuyendo de esta forma a facilitar los deberes de la casa y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- El 16,6% de los docentes logra realizar medianamente las tareas mencionadas anteriormente.
- Por último podemos apreciar que existe 0% de los docentes que se encuentran por lograr o no logran dichas tareas.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes en un 97,2% elaboran programaciones y preparan la clase teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes.
- En un 95,8% prestan especial atención a que todos los estudiantes puedan acceder al lenguaje oral y escrito.
- En un 93% se adapta la metodología de la clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.
- Se proporciona en un 68% modalidades alternativas de acceso a las experiencias o la comprensión para aquellos estudiantes que no puedan participar en actividades específicas.

- **Segunda sub – categoría: desarrollo**

Criterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	17
Medianamente logrado	80-60	1
Por lograr	60-40	0
No logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

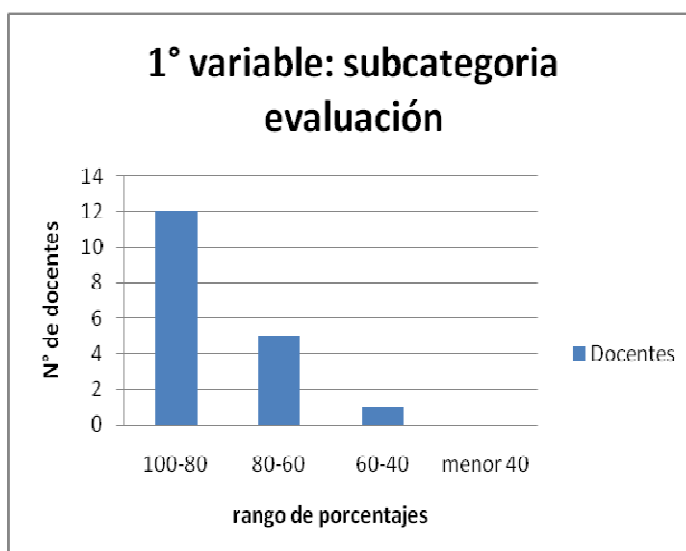
- De la muestra considerada de la comuna de Santiago Centro el 94,4% de los docentes desarrollan clases que contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, motivando a los estudiantes a un mayor compromiso de su aprendizaje y del trabajo colaborativo.
- El 5,5% restante logra medianamente lo antes expuesto.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes motivan en un 93% a sus estudiantes para que conozcan opiniones diferentes a las propias, se evita el clasismo, sexismo, homofobia o las actitudes en contra de las personas, actuando a si como modelos positivos para sus estudiantes, demuestren respeto y valoración de las opiniones alternativas de los debates que se desarrollan en clases y además se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje.
- El 91% de los docentes ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia.
- El 90% de los docentes fomenta actividades que promueven el desarrollo de la empatía entre los educandos independientemente de su cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión.
- El 69,1% de los docentes consulta a los estudiantes sobre la calidad de la clase y de igual forma se les ofrece la oportunidad de elegir entre actividades distintas.

- Tercera sub – categoría: evaluación

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	12
medianamente logrado	80-60	5
por lograr	60-40	1
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

- De la muestra considerada de la comuna de Santiago Centro el 66,6% de los docentes a través de la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- El 27,7% de los docentes logra medianamente lo antes expuesto.
- Y el 5,5% restante está por logra las tareas lo antes expuestas
- Cabe señalar que en el criterio no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

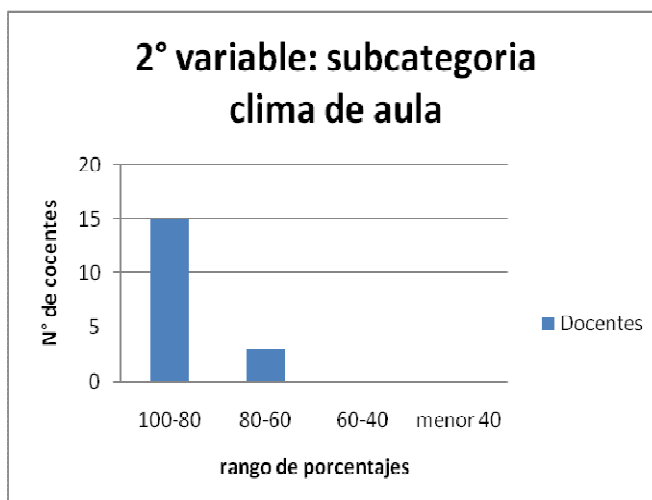
Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- El 92,2% de los docentes utiliza estrategias de evaluación variadas que permiten mostrar las habilidades de todos los estudiantes, y estos a su vez, entienden porque están siendo evaluados.
- En un 84,7% los docentes creen que los estudiantes entienden por qué están siendo evaluados.
- El 79,1% de los profesores piensa que los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes.
- El 77,7% de los docentes hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes para detectar y abordar dificultades específicas.

Análisis de datos de Santiago Centro
Segunda variable: relaciones interpersonales

- **Primera sub – categoría: clima de aula**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	15
medianamente logrado	80-60	3
por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

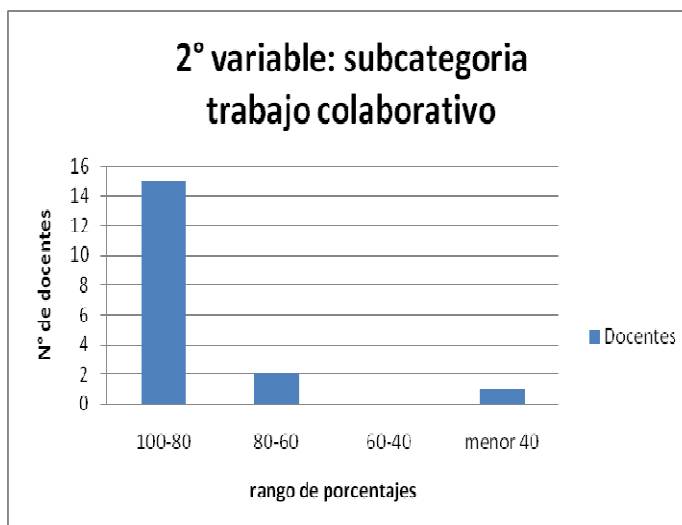
- De la muestra considerada de la comuna de Santiago Centro el 83,3% de los docentes en conjunto con los estudiantes generan normas basadas en el respeto mutuo, además de preocuparse por apoyar el proceso de aprendizaje de los educandos.
- El 16,6% de los profesores realizan medianamente dichos quehaceres educativos.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes en un 95,8% son explícitos y consistentes para aplicar las normas de comportamiento en el aula, cabe mencionar que en torno al mismo porcentaje de logro, involucran a los estudiantes en la conformación de ellas. Además de prestar atención equitativa a todos independientemente de su género, origen social y cultural o características individuales.
- Los docente involucran en un 91,6% a los estudiantes para que ayuden a resolver dificultades dentro del aula, de igual forma en las normas de comportamiento del aula y presta atención a todos los estudiantes de forma equitativa independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales.
- En un 86,1% se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje.
- El 80,5% de los docentes considera que los intentos para eliminar las barreras del aprendizaje y participación, son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes.

- **Segunda sub – categoría: trabajo colaborativo**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	15
medianamente logrado	80-60	2
por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	1



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

- De la muestra considerada de la comuna de Santiago Centro el 83,3% de los docentes planifica, revisa y enseñan en colaboración, preocupándose de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, contribuyendo de esta forma a facilitar los deberes de la casa y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- El 11,1% de los docentes logra realizar medianamente las tareas mencionadas anteriormente.
- Por último podemos apreciar que existe un 1% de los docentes que no lograr dichas tareas.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

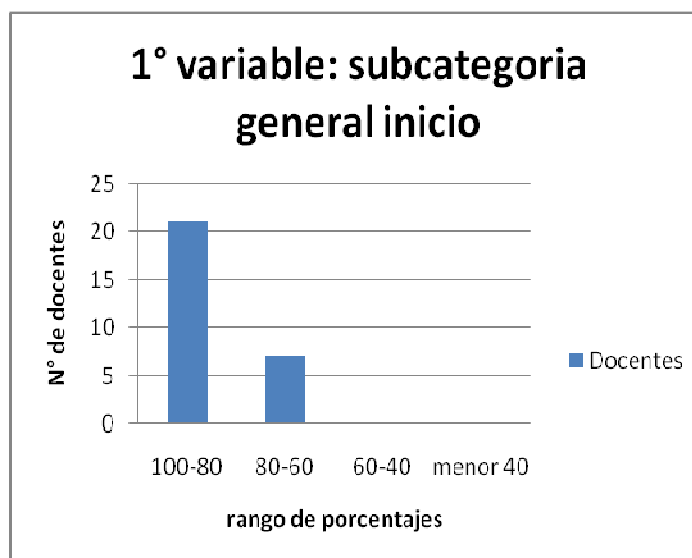
- Los docentes en un 97,2% establecen deberes pedagógicos con objetivos claros.
- En un 90,2% se comprometen en actividades de enseñanza compartida con otros docentes y realizan modificaciones en su docencia en función a las recomendaciones recibidas.
- En un 88,8% aceptan comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucciones o la participación de las actividades programadas.
- En un 87,5% los docentes encomiendan deberes para la casa los cuales se relacionan con las capacidades y conocimientos de todos los estudiantes.
- En 76,3% los docentes involucran a los profesionales de apoyo en las planificaciones y revisión de la programación del aula en su oportuna revisión.

ANALISIS DE DATOS GENERAL

Primera variable: estructura de la clase

- **Primera sub – categoría: inicio**

Crterios	rango	N° de docentes
Logrado	100-80	21
Medianamente logrado	80-60	7
Por lograr	60-40	0
No logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

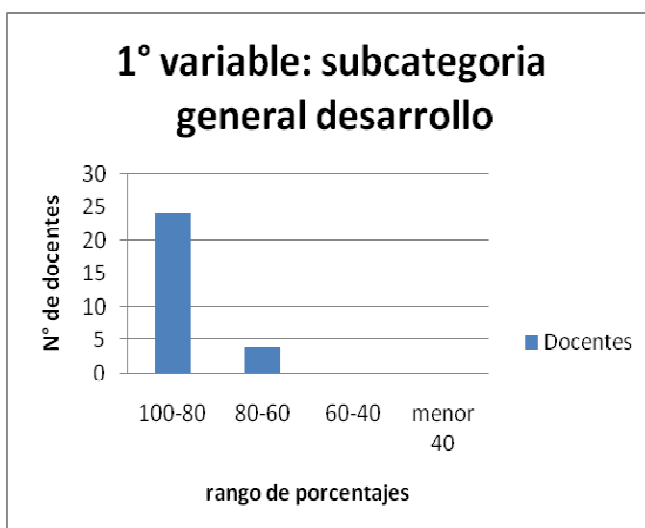
- De la muestra general considerada el 75% de los docentes planifica, revisa y enseñan en colaboración, preocupándose de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, contribuyendo de esta forma a facilitar los deberes de la casa y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- El 25% de los docentes logra realizar medianamente las tareas mencionadas anteriormente.
- Por último podemos apreciar que existe 0% de los docentes que se encuentran por lograr o no logran dichas tareas.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes en un 94,6% elaboran programaciones y preparan la clase teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes y respetan los distintos ritmos de aprendizaje con que los estudiantes completan su tarea.
- En un 89,2% comienzan la clase partiendo de una experiencia compartida que pueda posteriormente ser desarrollada de distinta manera.
- Se proporciona en un 67% modalidades alternativas de acceso a las experiencias o la comprensión para aquellos estudiantes que no puedan participar en actividades específicas.

- **Segunda sub – categoría: desarrollo**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	24
Medianamente logrado	80-60	4
Por lograr	60-40	0
No logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

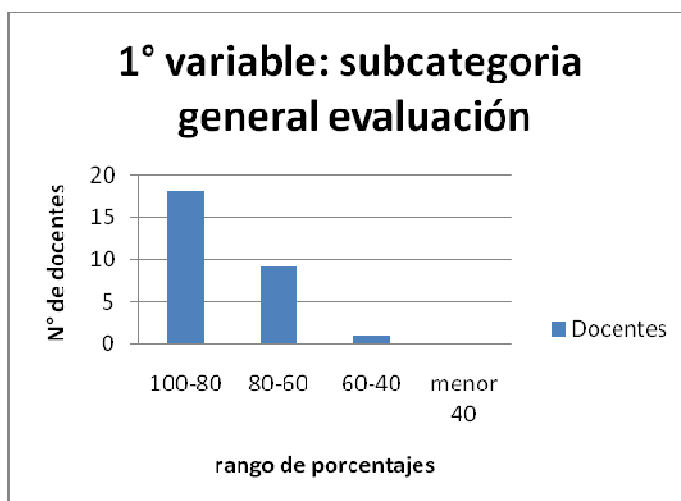
- De la muestra general considerada el 85,7% de los docentes desarrollan clases que contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, motivando a los estudiantes a un mayor compromiso de su aprendizaje y del trabajo colaborativo.
- El 14,2% restante logra medianamente lo antes expuesto.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes motivan en un 94,6% a sus estudiantes para que conozcan opiniones diferentes a las propias y demuestren respeto y valoración de las opiniones alternativas de los debates que se desarrollan en clases y además se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje.
- El 85,7% de los docentes enseñan a los estudiantes las estrategias necesarias para trabajar en forma cooperativa con sus compañeros, de igual manera brindan a los estudiantes posibilidades de hacerse responsables para ayudar a superar las dificultades que experimentan los compañeros durante algunas clases.
- El 78,5% de los docentes considera suficiente el apoyo y andamiaje utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en sus aprendizajes y a permite profundizar en sus conocimientos y en las habilidades que ya poseen.

- Tercera sub – categoría: evaluación

Criterios	Planificación de clases	
Logrado	100-80	18
medianamente logrado	80-60	9
por lograr	60-40	1
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

- De la muestra general considerada el 64,2% de los docentes a través de la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- El 32,1% de los docentes logra medianamente lo antes expuesto.
- Y el 3,5% restante está por logra las tareas lo antes expuestas
- Cabe señalar que en el criterio no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

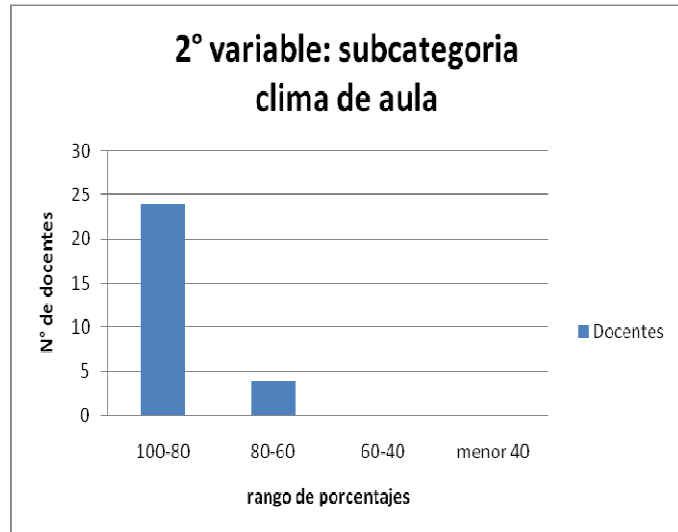
- El 91% de los docentes utiliza estrategias de evaluación variadas que permiten mostrar las habilidades de todos los estudiantes, y estos a su vez, entienden porque están siendo evaluados.
- En un 87,5% los docentes creen que los estudiantes entienden por qué están siendo evaluados.
- El 79,4% de los docentes hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes para detectar y abordar dificultades específicas.
- El 74,1% de los profesores piensa que los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

ANÁLISIS DE DATOS GENERAL

Segunda variable: relaciones interpersonales

- Primera sub – categoría: clima de aula

Criterios	Rango	N° de docente
Logrado	100-80	24
medianamente logrado	80-60	4
por lograr	60-40	0
no logrado	menor 40	0



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

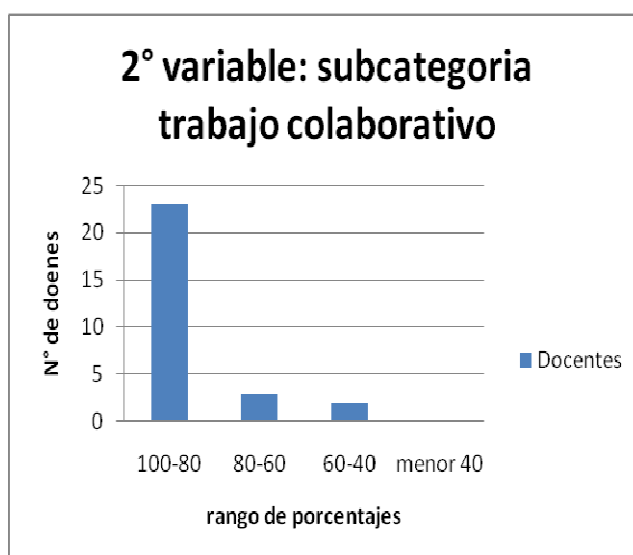
- De la muestra considerada de la comuna de Santiago Centro el 85,7% de los docentes en conjunto con los estudiantes generan normas basadas en el respeto mutuo, además de preocuparse por apoyar el proceso de aprendizaje de los educandos.
- El 14,2% de los profesores realizan medianamente dichos quehaceres educativos.
- Cabe señalar que en los criterios por lograr y no logrado se evidencia un índice de logro 0%.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- Los docentes en un 96,4% son explícitos y consistentes para aplicar las normas de comportamiento en el aula.
- En un 87,5% se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención en el proceso de aprendizaje.
- En un 80,3% los docentes prestan atención equitativa a todos independientemente de su género, origen social y cultural o características individuales.

- **Segunda sub – categoría: trabajo colaborativo**

Crterios	Rango	N° de docentes
Logrado	100-80	23
medianamente logrado	80-60	3
por lograr	60-40	2
no logrado	menor 40	



De acuerdo al análisis realizado podemos decir que:

- De la muestra general considerada el 82,1% de los docentes planifica, revisa y enseñan en colaboración, preocupándose de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, contribuyendo de esta forma a facilitar los deberes de la casa y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- El 10,7% de los docentes logra realizar medianamente las tareas mencionadas anteriormente.
- Por último podemos apreciar que existe un 7,1% de los docentes que esta por lograr dichas tareas.

Logros por pregunta estrictamente descendientes:

- En un 91,9% se comprometen en actividades de enseñanza compartida con otros docentes y realizan modificaciones en su docencia en función a las recomendaciones recibidas.
- En 79,4% los docentes involucran a los profesionales de apoyo en las planificaciones y revisión de la programación del aula en su oportuna revisión.
- En un 66,9% los docentes involucran a todos los estudiantes en jornadas deportivas que incluyen actividades, independientemente de su nivel de capacidad.

**CUADRO DE DOCENTES AGRUPADOS MEDIANTE
PORCENTAJE DE LOGROS**

TABLAS POR MOMENTO.

MOMENTO	San Ramón	Santiago Centro	Total	Porcentaje Logrado
INICIO	6	15	21	75
DESARROLLO	7	17	24	85,7
EVALUACION	6	12	18	64,7
CLIMA DE AULA	9	15	24	85,7
TRABAJO COLABORATIVO	8	15	23	82,1

MOMENTO	San Ramón	Santiago Centro	Total	Porcentaje Medianamente Logrado
INICIO	4	3	7	25
DESARROLLO	3	1	4	14.2
EVALUACION	4	5	9	32.1
CLIMA DE AULA	1	3	4	14.2
TRABAJO COLABORATIVO	1	2	3	10.7

MOMENTO	San Ramón	Santiago Centro	Total	Porcentaje Por Lograr
INICIO	0	0	0	0
DESARROLLO	0	0	0	0
EVALUACION	0	1	1	3.5
CLIMA DE AULA	0	0	0	0
TRABAJO COLABORATIVO	1	0	1	3.5

MOMENTO	San Ramón	Santiago Centro	Total	Porcentaje No Logrado
INICIO	0	0	0	0
DESARROLLO	0	0	0	0
EVALUACION	0	0	0	0
CLIMA DE AULA	0	0	0	0
TRABAJO COLABORATIVO	0	1	1	3.5

TABLA POR VARIABLES:

	Puntaje Adquirido	Puntaje Total	Porcentaje de Logro	Porcentaje Total
*VARIABLE 1	3.288	3.808	86.3	100
**VARIABLE 2	1.927	2.240	86	100

*Variable 1 : Estructura de clases.
**Variable 2: Relaciones interpersonales

ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES

- **Ambas comunas**

Coeficiente de correlación de Pearson: 0,69233

De acuerdo a la correlación de Pearson realizada entre la variable 1: estructura de la clase y la variable 2: relaciones interpersonales, se puede decir que existe una correlación positiva entre dichas variables, resultantes de la unión de totales de ambas comunas.

- **Comuna de San Ramón**

Coeficiente de correlación de Pearson: 0,69567118

De acuerdo a la correlación de Pearson realizada entre la variable 1: estructura de la clase y la variable 2: relaciones interpersonales de la común de San Ramón, se puede decir que existe una correlación directa entre dichas variables.

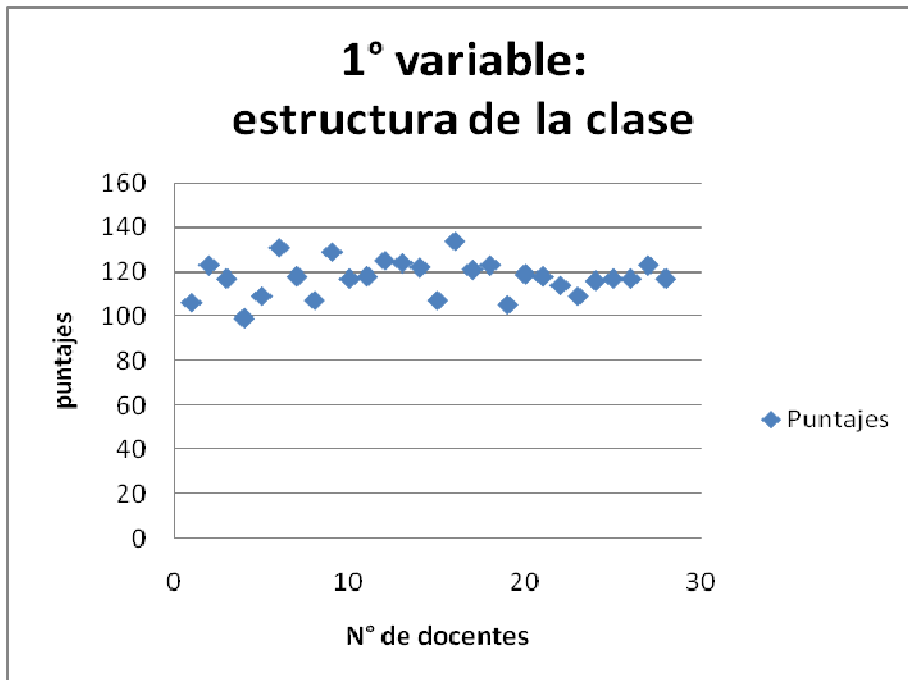
- **Comuna de Santiago Centro**

Coeficiente de correlación de Pearson: 0,77698939

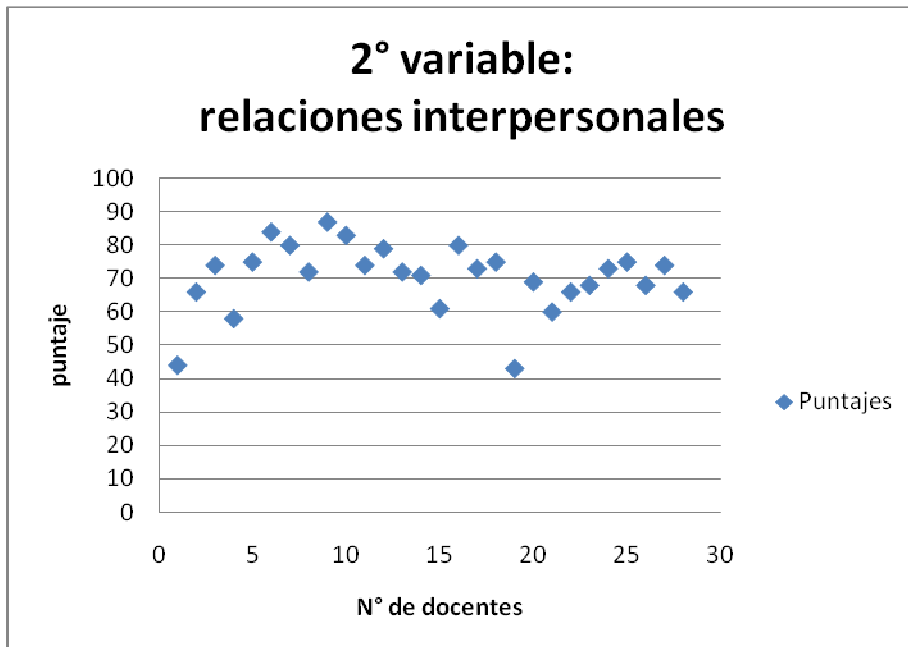
De acuerdo a la correlación de Pearson realizada entre la variable 1: estructura de la clase y la variable 2: relaciones interpersonales de la común de Santiago Centro, se puede decir que existe una correlación directa entre dichas variables.

ANÁLISIS DE DISPERSION

Coeficiente de variación: 7,00%



Coeficiente de variación: 14,65%



CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos recogidos de la aplicación del instrumento a los docentes de la comuna de San Ramón y Santiago Centro podemos exponer que:

Los docentes de la comuna de San Ramón y Santiago centro tienen gran tendencia a realizar prácticas inclusivas de las cuales se evidencia mayor énfasis en el momento de desarrollo de la clase, estando muy por debajo de lo esperado el desempeño en el momento de evaluación de la sesión. Con respecto a las prácticas inclusivas transversales, podemos decir que el clima de aula generado por los docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje, es sustancialmente más sobresaliente que el trabajo colaborativo que entablan tanto con los alumnos como con sus colegas.

En cuanto a la estructura de la clase, podemos decir que efectivamente los docentes realizan planificaciones considerando los distintos momentos esta, focalizando su atención en mayor medida en la elaboración de programaciones, preparando las clases teniendo presente la diversidad de experiencia, de igual manera los distintos ritmos con que los estudiantes completan sus tareas.

Por otra parte cabe mencionar que los docentes se han responsabilizado de hacer valer y respetar la diversidad de los estudiantes. En lo que respecta al desarrollo de la clase han fomentado en gran medida actividades que involucren el debate y la discusión con el fin de promover la empatía hacia la diferencia.

A su vez los docente se han preocupado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de motivar a los estudiantes para hacerlos partícipes de la adquisición y transformación de su aprendizaje, así como también se han preocupado en gran medida de proporcionar información clara desde la cual los educandos puedan instaurar sus expectativas.

Con respecto al proceso de evaluación, cabe mencionar que si bien existe un grupo considerable de docentes que llevan a cabo sus prácticas desde una mirada de apoyo a superar barreras, igualmente existe un alto porcentaje que no utiliza estrategias de evaluación diferenciadas.

La iniciativa de los docentes por involucrar a los estudiantes en la conformación y aplicación de normas claras y explícitas a fomentado la generación de un clima de aula positivo para el proceso de enseñanza – aprendizaje así como también para resolver las dificultades que se pueden presentar dentro de ella.

En lo que respecta al trabajo colaborativo entre docentes, podemos decir que existe gran interés por compartir experiencias exitosas, sin embargo existe una disminución sustancial en lo que atañe a hacer partícipe a los educandos de las

jornadas deportivas que han sido previamente programadas. Por tanto, podemos decir que el trabajo colaborativo se ve con grandes niveles de logro entre colegas, no así entre la relación docente – estudiante.

Además, hemos concluido que en las dos comunas estudiadas, se realizan prácticas pedagógicas que apuntan a las escuelas inclusivas, aceptando la diversidad que ello implica, por ende haciendo las consideraciones que conllevan a que todos los estudiantes se apropien de sus aprendizajes.

Es importante argumentar la labor docente como un eje central en la realización de una educación inclusiva y por lo tanto de calidad, en donde sus prácticas se centren en el niño o niña pero no en las dificultades que presente, sino en lo que es capaz de realizar, acentuando la diversidad de personas con las que se encuentren en el aula, y es ahí en donde se pondrá el énfasis, en desarrollar aprendizajes que puedan ser alcanzado por todos.

Del análisis correlacional de los datos podemos decir que las variables son dependientes, ya que existe directa relación entre la estructura de la clase y las relaciones interpersonales que llevan a la práctica los docentes de la muestra general. Por tanto podemos decir que nuestras variables son dependientes.

Refiriéndonos al análisis general de nuestro instrumento podemos decir que al momento del inicio el 75% de los docentes obtienen la puntuación de logro esperado, así mismo encontramos un 25% de docentes que obtienen que medianamente lo logra, por lo tanto podemos inferir que en ambas comunas y en este primer momento, los docentes no cumplen con las actitudes necesarias para desarrollar prácticas inclusivas.

Dentro del segundo momento un 85,7% de docentes alcanza la puntuación de logro esperado y un 14,2% se encuentra bajo el criterio de medianamente logrado. Consecuentemente cumplen con las estrategias requeridas en una práctica inclusiva.

Al analizar el momento de evaluación podemos decir que el 64,7% de los docentes en esta dimensión se encuentra logrando prácticas inclusivas, el 32,1% medianamente lo logra y un 3,5% por lograr. Por lo tanto, la diversidad de modalidades e instrumentos no son suficientes para alcanzar el rango esperado como práctica inclusiva.

En cuanto al clima de aula existe un 85,7% de docentes que logran ejecutar practicas inclusivas, un 14,2% que medianamente lo logra y en el trabajo colaborativo el 82,1% logra su desarrollo versus un 10,7% que medianamente lo logra. Cabe señalar que existe un 3,5% de docentes que se encuentra en el rango de por lograr y un 3,5% no logrado.

Dentro de la variable 1 (estructura de la clase) el 86.3% de los docentes pudo lograr que sus clases se dieran en función de prácticas inclusivas lo que nos indica que ellos planifican, actúan, desarrollan y utilizan estrategias y modalidades de evaluación atendiendo la diversidad de estudiantes que se encuentran dentro de sus aulas.

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable 2 (relaciones interpersonales) el 86% de los docentes logró que el clima del aula y el trabajo colaborativo fuese realizado de manera inclusiva considerando a todos los estudiantes, sus propias experiencias, involucrándolos en el aprendizaje a través de su activa participación, al mismo tiempo que establecen relaciones de cooperación y colaboración con el equipo de trabajo e involucran la participación de la familia en este proceso, permitiendo a todos los involucrados ser participes en el aprendizaje de los estudiantes aceptando y valorando las diferencias e individualidades de cada uno de ellos.

En base al gráfico de dispersión podemos decir que los puntajes, en lo que respecta a la estructura de la clase, están cercanos unos a otros si esto lo relacionamos con el análisis de datos podemos concluir que los docentes en general tienden a centrarse en el en el rango de logrado (100% a 80%) o medianamente logrado (80% a 60%) en lo que respecta a las practicas inclusivas.

Sin embargo, en el gráfico de dispersión, podemos decir que en las relaciones interpersonales se aprecia mayor distancia entre los puntajes adquiridos. Al relacionar este dato con el análisis de los gráficos podemos inferir que existe una mayoría de docentes que adquiere puntajes entre el (100% a 80%), y una minoría que fluctúa entre los criterios de medianamente logrado, por lograr y no logrado, rango que va desde el 79% a 3,5%.

Dicha dispersión de datos se encuentra influida principalmente por la comuna de Santiago Centro, ya que si bien es cierto esta comuna alcanza los porcentajes de logro más altos es también en donde se presentan resultados de no logrado.

Por su parte en la comuna de San Ramón existe mayor tendencia a realizar prácticas pedagógicas inclusivas de forma unísona.

Del análisis expuesto cabe plantear la siguiente hipótesis correlacional.

H1: A mayor participación de los docentes en proyectos de integración mayor es la manifestación de prácticas docentes inclusivas dentro del aula

CONCLUSION GENERAL.

A la luz de lo investigado, se puede concluir que el ejercicio de las prácticas docentes es el camino para avanzar hacia una cultura abierta a la diversidad y hacia lograr una educación más inclusiva, que genere herramientas para que todas las personas puedan acceder a ella, poniendo el énfasis en como lograrlo y no en las dificultades que pueda presentar un niño, niña o joven ni en las diferencias que todos tenemos.

Ha sido un camino complejo, colmado de dificultades y barreras, en el que por momentos nos hemos sentido desprotegidas y otras tantas desorientadas, pero como no relacionarlo con lo que ha sido este estudio, en el cual problemas de este tipo son con los que muchas veces se encuentran los niños, niñas y jóvenes en las escuelas de nuestro país.

Vemos que todos podemos presentar dificultades en nuestro aprendizaje, más aún cuando las respuestas a estas no son las adecuadas, se desborda la frustración, y la motivación decae, lo palpamos en carne propia. Cuanto más difícil debe ser para quienes además presenta algún tipo de discapacidad.

Por ello la importancia que se dio a las prácticas docentes, ya que a través de ellas se pueden minimizar las dificultades que presentan los alumnos o por el contrario acentuarlas, en el caso que no sean detectadas a tiempo o bien que no se de una adecuada atención.

Este tema atañe transversalmente a todos los docentes de educación, sean o no especialistas en dificultades de aprendizaje, es una manera de aportar a construir una sociedad mas justa, con valores actuales, como lo son, la tolerancia, el respeto, la aceptación de las diferencias, la justicia, etc. Cuestiones tan simples como la dificultad para realizar o resolver un asunto, como lograrlo si no se conoce el modo adecuado de hacerlo, en este caso, es el docente quién a través de un buen ejercicio de su quehacer y con los conocimientos apropiados debe ser el mediador para que el estudiante pueda realizarse, no solo superando la dificultad en si, sino que igualmente dando el mensaje de que es capaz de realizarlo.

De ahí la importancia a conocer como lograr prácticas inclusivas, conocer acerca de la integración y su evolución hacia la inclusión, y estructurar clases tomando en cuenta a todos los niños, niñas y jóvenes, valorando sus diferencias y hacer de estas un reto para el docente, quién deberá a partir de sus conocimientos, generar

estrategias conducente a atender a la diversidad de personas que están en el lugar para aprender y ser alguien en nuestra sociedad. Tarea no menor.

Sugerencias.

Este estudio puede generar orientaciones a los profesores de aula en como realizar las prácticas docentes que favorezcan el aprendizaje de todos sus alumnos, utilizando diversas estrategias que apunten a desarrollar una educación más inclusiva, en el que cada vez sean menos los estudiantes que queden fuera del sistema, generando una cadena que culmina en la exclusión aumentando la brecha de la desigualdad social actual.

BIBLIOGRAFÍA

Arón, A y Milicic, N. (1999). *Clima Social Escolar y desarrollo escolar: Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Narcea.

Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.

Ainscow, M. (2001). *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos*. *Revista de educación*. Nº 327, 69 – 82.

Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora para la educación inclusive: (INDEX for inclusion): Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativo*. Universidad autónoma de Madrid.

Arnaiz Sánchez, P. (2000). *La diversidad como valor educativo*. Valladolid: Grupo Editorial Universitario.

Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de la Educación*. Vol. 6, 58.

Bixcio, C. (2002). *Enseñar a aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Homosapiens.

Blanco, R. Duk, C. (1995). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. En *Perspectivas*, Vol. XXV Nº 2 UNESCO.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación América y el Caribe Nº 48. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

Blanco, R. (1999). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*, en *Desarrollo psicológico y Educación*, Tomo III. Compilación Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. Alianza Editorial.

Blanco, R. Duk, C. (2000). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. UNICEF, UNESCO, HINENI.

Blanco, R. y Duk, C. (2001). *Servicios de Apoyo a la Integración Educativa: Principios y Orientaciones*. FONADIS, HINENI. Santiago.

Balbás, M^a, J. y Jaramillo, M. (1996). *Calidad y flexibilidad frente a segregación como opción educativa*. Madrid: Bordón.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Editorial Edelvivos.

1º congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común. (2002). *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Editorial Espacio, Buenos Aires.

Coll, C. y otros (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Danhke, G. L (1989). *Investigación y comunicación*. México: Mc Graw-Hill.

Díez y Huete Díez Álvarez, A. y Huete Antón, S. (1997). *Educación en la diversidad. Educación Hoy*.

Duk, C. (2000). *El enfoque de la Educación Inclusiva*. Centro de Recursos para la integración - Fundación HINENI – Santiago.

Duk, C. y Hernández, A. (2002). *Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad en Niños con Necesidades educativas especiales*. Fundación Educacional Arauco. Santiago.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S. A.

Fernández S. Pita (1996). *Correlación frente a causalidad*. JANO; (1174): 59-60.

Gimeno, J. (1998). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. (I). Aula de Innovación Educativa.

Giné, C. (1996). *La evaluación Psicopedagógica: un modelo interactivo y centrado en el currículum*. Conferencia Primer Congreso Iberoamericano sobre Educación Especial. Viña del Mar. Chile.

Godoy, M. Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de educación, programa de educación especial – Santiago.

Hernández, R. Fernández - Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª edición. D. F, México: McGraw – Hill.

Illán, N. y García, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Ediciones Aljibe

Kelinger, F. y Lee (2002). *Investigación del comportamiento*. 2ª edición. México. McGraw – Hill pp 13 – 14.

Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *La Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Editorial Alianza.

Martiniano, R. (1994). *Currículum y Enseñanza-Una Didáctica Centrada en proceso*. Madrid: Editorial EOS.

Melillo, A. y Suárez, E. (2003). *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza-(MBE)*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación, (2003). *Orientaciones sobre Proyectos de Integración Escolar*. Santiago de Chile.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción del autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM ediciones.

Pugach, M. C. (1995). On the failure or imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29(2), 212-223.

República de Chile, (1998). *Decreto Supremo de Educación N° 1 Sobre la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Santiago: Autor.

Reino Unido, Comisión Warnock para el Estudio de la Educación especial. (1981). *Informe Warnock*. Londres: Autor.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Santa Fe-Argentina: Homo sapiens.

Senegal, UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación (2000). Dakar: Autor

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid – Editorial Narcea.

Tailandia, UNESCO. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). Jomtien: Autor.

Unicef, Unesco, Hineni, (2001). *Inclusión de los niños con discapacidad en la escuela regular. Ciclo de debates*. UNICEF - Santiago.

UNESCO (1990). *Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París.

UNESCO (1994). Proyecto de marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca.

UNESCO, (2006). *Material de capacitación del MERCOSUR*.

Vidal, J. G. y Manjón, D. G. (1998). *Evaluación de informe psicopedagógico: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Anexo