

¿Cómo se percibe la educación inclusiva en un colegio de alta exigencia académica?

How is inclusive education perceived in a school with high academic demands?

M^a Fernanda Valdebenito Meza - Alexis Araya Cortés
Universidad Central de Chile

RESUMEN

En los últimos años en Chile, se han implementado políticas educativas con enfoques diversos que han coexistido de manera simultánea; por un lado, el de *accountability* y, por otro, el de derechos, que promueve una educación inclusiva. En este contexto, el propósito del presente artículo es conocer la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva en aulas de un colegio particular pagado de alta exigencia académica de la región de Coquimbo. El estudio tuvo un carácter cualitativo con un diseño descriptivo, y se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a nueve profesores. El análisis de contenido reveló que los docentes perciben que es posible implementar la educación inclusiva en un colegio con alta exigencia académica, siempre y cuando se den las condiciones necesarias; no obstante, no hay consenso sobre si esto pudiese afectar el rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

Contacto:
fernanda.valdebenitoo@gmail.com
alexis.araya@ucentral.cl

Palabras clave: educación inclusiva, diversificación de la educación, rendimiento escolar, *accountability*

ABSTRACT

In Chile, in recent years, there have been coexisting educational policies with different approaches. On one hand, there's the accountability approach, and on the other, there's the rights-based approach, which promotes inclusive education. In this context, the purpose of this article is to understand teachers' perception of inclusive education in classrooms at a high-academic-demand private paid school in the Región de Coquimbo. The study was qualitative, with a descriptive design, and it was conducted through semi-structured interviews with nine teachers. Content analysis revealed that teachers perceive it is possible to implement inclusive education in a high-academic-demand school, provided that the necessary conditions are met. However, there is no consensus on whether this could affect performance in standardized tests.

Keywords: inclusive education, diversification of education, school performance, accountability

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento de la inclusión a nivel mundial comenzó con diversas políticas, entre las cuales puede destacarse la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948; esta se reafirmó en la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU en 1989. Durante la década de los 90 del siglo pasado, se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, la cual concluyó con la aprobación de la Declaración Mundial de Educación para Todos, destacando el acceso equitativo a la educación como uno de los elementos clave para el desarrollo humano (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO], 1990). Posteriormente, en 1994, la Declaración de Salamanca y su

marco de acción establecieron las condiciones necesarias para que estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) participaran en el sistema educativo regular (Sánchez et al., 2008).

En el caso de Chile, el camino a la educación inclusiva comenzó en el año 1990 con el Decreto Supremo de Educación 490/90, que posibilitó que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada alumno integrado (Figueroa, 2022). Durante las siguientes dos décadas continuaron los avances legislativos en el área, pero el cambio que ha generado un impacto más significativo se da en 2015 con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), que busca reducir las desigualdades y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en el acceso y permanencia en la trayectoria escolar, eliminando mecanismos y prácticas de discriminación y exclusión que operaban hasta ese momento en el sistema educativo (Blanco y Duk, 2019).

La Ley de Inclusión se encuentra bajo el enfoque de derechos; sin embargo, en paralelo a esta mirada, en el país se ha potenciado el enfoque de responsabilidad escolar por medio de modelos de *accountability*, los cuales se caracterizan por responsabilizar a las escuelas por los resultados de aprendizaje de los estudiantes y por la entrega de retroalimentación para que los profesores puedan mejorar sus prácticas. Estos modelos introducen los principios del mercado y la competencia en educación, generando pruebas estandarizadas basadas en lo establecido por el currículum, las cuales buscan otorgar información sobre la calidad de las escuelas y entregar herramientas para que optimicen sus recursos (Pascual y Rodríguez, 2018).

En Chile, actualmente existen dos evaluaciones estandarizadas a nivel nacional que son parte del *accountability*. La principal es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que es una prueba censal aplicada en diferentes niveles educativos. La segunda es la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que se aplica a los estudiantes egresados de la educación media que quieran acceder a la educación superior. A los postulantes se les ordena según su puntaje obtenido a fin de seleccionar a quienes

son aceptados en las plazas disponibles de cada carrera (Pascual y Rodríguez, 2018).

En la actualidad no se han demostrado efectos positivos del *accountability* aplicado en educación. Sin embargo, se han encontrado consecuencias negativas para la inclusión, la segregación y la calidad de vida de docentes y directivos, puesto que este modelo ha generado la categorización, objetivando y mercantilizando a las personas y aumentando la capacidad de las autoridades de controlar y supervisar los procesos educativos (Pascual y Rodríguez, 2018).

Claramente, ambos enfoques de políticas públicas en Chile tienen objetivos diferentes, uno orientado a la calidad y el otro a la equidad. Esto también ha generado una tensión respecto del rol que cumple el Estado en la educación, ya que uno se enfoca en la evaluación y el otro en garantizar el derecho a la educación. En cada uno de los modelos, los docentes también tienen propósitos distintos; por ejemplo, en uno es trabajar sobre la base de los estándares de aprendizaje, lo que incluso ha generado vicios en su implementación para lograr mejores resultados (Falabella y De la Vega, 2016), y el otro busca potenciar el desarrollo profesional docente en las nuevas competencias que se requieren para responder a contextos más inclusivos.

Para avanzar hacia una educación inclusiva basada en las políticas públicas chilenas que apuntan al enfoque de derechos, se requiere generar transformaciones que penetren todos los componentes del sistema educativo (Echeita et al., 2016). Como un actor central de estas transformaciones se encuentran los profesores, ya que se considera que este gremio es un agente de cambios relevante en el área y que con su propio empoderamiento se deberían lograr efectos en los procesos de innovación (Pascual y Rodríguez, 2018). Por lo tanto, las modificaciones en las escuelas y en las prácticas educativas para educar en la diversidad pasan directamente por una versatilidad en los profesores y en todos los profesionales que inciden en ella (Blanco y Duk, 2019).

Los estudios sobre las percepciones de los docentes sobre ambos enfoques de políticas educativas en Chile demuestran cierto grado de

incomodidad en el gremio. Por un lado, en relación al *accountability*, consideran que no pueden tomar decisiones sobre cómo liderar las clases, ya que deben preparar a los estudiantes para las pruebas estandarizadas, sobre todo en las asignaturas y niveles en los que deben rendirlas. En algunos casos, incluso, se genera estrechamiento curricular para centrar los recursos y materiales del colegio en los contenidos del currículum en el que serán evaluados, perdiendo la posibilidad de promover una educación más integral (Pascual y Rodríguez, 2018).

Por otro lado, en relación con la inclusión, los estudios demuestran que los profesores están a favor de una educación inclusiva, pero consideran que no cuentan con las herramientas para dar respuestas a la diversidad (Sanhueza et al., 2012); o muestran una actitud positiva frente a la filosofía de la educación inclusiva, sin embargo, tienen reserva sobre la posibilidad de hacerla efectiva en la práctica. Además, se ha demostrado que las actitudes de los docentes frente a la inclusión también varían según las diversas necesidades que presenten los alumnos (Rappoport y Echeita, 2018).

El foco de interés se encuentra en conocer las percepciones de los docentes sobre la inclusión en sus aulas, en el contexto específico de un colegio particular pagado de alta exigencia académica de la región de Coquimbo, puesto que este tipo de establecimientos educativos, a lo largo de su trayectoria, se han concentrado en el enfoque de responsabilidad escolar *accountability*, buscando tener resultados elevados en las diferentes pruebas estandarizadas para demostrar su alta exigencia escolar y su buena calidad educativa.

En la actualidad existen distintas investigaciones sobre la percepción de los docentes en relación con la educación inclusiva, pero son escasas en el contexto particular de los colegios de alta exigencia académica. Por lo tanto, la información recogida en la presente investigación permitirá ampliar el campo de conocimiento sobre el tema a fin de poder realizar las intervenciones pertinentes para mejorar estas percepciones y promover desde el profesorado una educación más inclusiva. La educación inclusiva para la escuela

privada en Chile, al parecer, sigue siendo una tarea pendiente, no solo en el ámbito pedagógico, sino también en los ámbitos éticos y políticos (Figueroa, 2022).

De acuerdo a la literatura y los antecedentes expuestos, el objetivo general de la presente investigación es conocer la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva en aulas de un colegio particular pagado de alta exigencia académica de la región de Coquimbo. Para lograrlo, primero se busca identificar la percepción de los docentes sobre la diversificación del currículum y la generación de apoyos curriculares para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. En segundo lugar, describir la percepción de los profesores sobre los recursos de los que dispone el colegio para el desarrollo del proceso de educación inclusiva. En tercer y último lugar, describir las percepciones de los docentes sobre la relación entre exigencia académica y la inclusión en sus aulas.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Diferenciación entre integración e inclusión

Los conceptos de *integración* e *inclusión* escolar muchas veces son tomados como sinónimos y confundidos. Sin embargo, se refieren a procesos con características e implicancias diferentes. La integración escolar tiene como objetivo conseguir que los estudiantes que estaban fuera de las escuelas regulares entraran a estas, sobre todo los niños con NEE (Echeita, 2013). En cambio, la inclusión abarca a todos los estudiantes y no solamente a aquellos con capacidades diferentes (Castro y Rodríguez, 2017). En otras palabras, la integración se enfoca en insertar a los estudiantes que poseen un diagnóstico y la inclusión busca incorporarlos a todos. Respecto de este último punto, se retoma la esencia fundamental de resignificar la escuela como un espacio que acoja a todos los estudiantes, sin importar las características o dificultades de aprendizaje que posean, incluyendo diferencias disímiles de orden pedagógico, social y físico (Nieto-

Bravo et al., 2022). La educación inclusiva propone nuevos retos de responsabilidad en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos (Delgado et al., 2022).

Desde la perspectiva de la integración, se considera que la responsabilidad del éxito de este proceso es de los profesionales especialistas, ya que estos entregan apoyos individuales a los estudiantes fuera del aula. Por el contrario, la inclusión desarrolla el trabajo colaborativo con toda la comunidad educativa, promoviendo la coenseñanza entre los profesionales; por ende, los apoyos se dan a los estudiantes dentro del aula y tienen una perspectiva institucional (Castro y Rodríguez, 2017). Particularmente, el fin de este equipo es crear metas comunes para lograr el aprendizaje de los estudiantes desde un enfoque inclusivo (Rodríguez y Ossa, 2012) y con énfasis en la reciprocidad para generar un proceso conjunto de construcción de conocimiento (Aránguiz et al., 2020). Ambas perspectivas se diferencian en la manera de gestionar y entregar los apoyos a los estudiantes que lo necesiten.

La integración considera que las diferencias en el aprendizaje se deben a las características propias de los estudiantes y para responder a ellas se deben realizar adecuaciones curriculares particulares. Por otro lado, la inclusión considera que las diferencias en el aprendizaje son una oportunidad para mejorar el sistema educativo (Castro y Rodríguez, 2017) y son producidas por barreras ambientales que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado (Murillo y Duk, 2011), por lo tanto, se eliminan a través de la flexibilización del currículum (Castro y Rodríguez, 2017). En la misma línea, Sánchez y Duk (2022) señalan que una estrategia valiosa que responde a la diversidad es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este sentido, el modelo debe comprenderse como una propuesta abierta en constante desarrollo, susceptible de ser adecuada y enriquecida en función de las condiciones del contexto. Por su parte, Posey (2021) considera al DUA como una guía del esquema de experiencias de aprendizaje para satisfacer de manera proactiva las necesidades de todos los estudiantes.

En síntesis, los conceptos de integración e inclusión no son sinónimos, ya que apuntan a objetivos diferentes en el sistema educativo; además, catalogan la diferencia entre los estudiantes desde perspectivas distintas. A continuación, se profundizará en la conceptualización de la inclusión y se especificará qué se entiende por educación inclusiva.

2.2. Educación inclusiva

La inclusión es un concepto que abarca diferentes acepciones. En términos educativos, la inclusión se entiende como un proceso a través del cual se puede atender a la diversidad de las necesidades del alumnado, promoviendo su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje y en su entorno social y cultural, minimizando la exclusión (UNESCO, 2005). Para lograrlo, el sistema educativo apunta a reducir los mecanismos que generan discriminación, exclusión o cualquier tipo de barrera en el acceso, participación, desarrollo y aprendizaje de cualquier persona, y a favorecer el rendimiento y la valoración de las diferencias, el diálogo de saberes y de culturas, la flexibilización y contextualización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la expresión y la resolución de conflicto, entre otros (UNESCO, 2004).

Como plantean Booth y Ainscow (2002; 2015), la educación inclusiva consiste en un conjunto de procesos que tienen como objetivo eliminar o minimizar las barreras que afectan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. Para lograrlo, el currículo se debe flexibilizar y, de esta manera, poder atender a todos los educandos de manera simultánea. La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Algunas medidas que favorecen la educación inclusiva son aplicar adecuaciones significativas, adecuaciones de acceso, practicar co-enseñanza, desarrollar actividades de multinivel, realizar evaluaciones basadas en estándares individuales, capacitar al profesorado, trabajar cooperativa y colaborativamente y reducir la cantidad de estudiantes por aula (Sanhuesa et al., 2012).

Desde la perspectiva de Echeita (2017), la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de discapacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta índole; se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto de ese “todos”, tengan oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos.

En Chile, se promulgó el decreto 83/2015 para regular la diversificación de la enseñanza y responder a las características y necesidades de todos los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015). En este documento se manifiestan las estrategias para dar respuesta a la diversidad y se recomienda el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Cuando la planificación DUA no genera los efectos esperados en algún estudiante, se realiza la evaluación diagnóstica individual descrita en el decreto 170/2010 para identificar si presenta alguna NEE y si requiere una adecuación curricular individualizada, es decir, un cambio en los diferentes elementos del currículo, que pueden ser adecuaciones de acceso o de los objetivos de aprendizaje (MINEDUC, 2017).

De acuerdo a Sanhueza et al. (2012), junto con lo anterior, para lograr una educación inclusiva es fundamental que los establecimientos educacionales cuenten con los recursos y las medidas necesarios para poder implementarlos. Entre los recursos que se consideran relevantes para la educación inclusiva están la capacitación, los materiales necesarios, las habilidades indispensables, tiempo suficiente y que esta sea posible en todas las etapas. En este sentido, Slee (2012) responsabiliza a todos los actores impulsándonos a buscar nuevas formas de pensar y de actuar para producir cambios efectivos que superen las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en

la educación, no solo individualmente, sino promoviendo una escolaridad comunitaria.

3.3 El enfoque de derechos y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad

En Chile, las políticas públicas en educación han comenzado a desarrollarse con base en dos enfoques diferentes. Por un lado, potencian el enfoque de responsabilidad escolar del modelo *accountability* y, por otro, se busca establecer que la educación es un derecho básico. A continuación, se analizará las principales diferencias entre ambos enfoques.

Con relación al objetivo de ambas perspectivas, por un lado, el *accountability* tiene como meta mejorar y asegurar la calidad educativa, por medio de una gestión escolar que toma decisiones basadas en un sistema de evaluación del desempeño escolar mediante pruebas estandarizadas, cuyos resultados son públicos. En este sentido, la calidad es entendida como consensuada y estandarizada (Falabella y De la Vega, 2016). Por otro lado, el propósito del enfoque de derechos es garantizar la inclusión y la equidad escolar por medio de la eliminación de la discriminación en todos los planos del sistema educativo, estableciendo las normas mínimas y mejorando la calidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2008). Ambos enfoques tienen objetivos diferentes, uno orientado a la calidad y el otro a la equidad.

El rol del Estado es diferente en ambos enfoques, sin embargo, en el sistema educativo chileno estos distintos papeles deben complementarse. Por un lado, en *accountability*, el Estado delega la gestión de los establecimientos escolares a servicios públicos y privados y toma un rol de evaluador (Falabella y De la Vega, 2016). En cambio, en el enfoque de derechos, el rol del Estado es reconocer y respetar los derechos humanos de los estudiantes, garantizando el acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto por

los derechos humanos en la educación (UNICEF, 2008). El rol del Estado en ambos enfoques es distinto, sin embargo, en la realidad educativa chilena deben complementarse, equilibrando la regulación del mercado y estableciendo la educación como derecho básico.

El papel de los docentes en ambos enfoques es generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que sean contextualizadas y de calidad para los estudiantes. Sin embargo, hay matices que varían en ambas perspectivas. Por un lado, en *accountability*, el principal objetivo es trabajar sobre la base de los estándares de aprendizaje, los cuales son evaluados en las pruebas estandarizadas (Falabella y De la Vega, 2016). Por el contrario, con el enfoque de derechos se busca potenciar el desarrollo profesional docente a partir de las nuevas competencias que se requieren en espacios más inclusivos de aprendizaje.

Ambos enfoques, que parecieran ser tan diferentes, en nuestro país han comenzado a coexistir en el sistema educativo por razones políticas; este es el contexto en el que se desarrollan los proyectos de los establecimientos educacionales. Específicamente en Chile, la educación inclusiva ha sido introducida por medio del enfoque de derechos en las políticas públicas, el cual ha tenido que comenzar a coexistir con el *accountability*, que tiene objetivos diferentes o incluso contrapuestos. Los establecimientos educacionales actualmente deben apuntar, por un lado, a la inclusión de todos los estudiantes y, por otro, al buen desempeño en las evaluaciones estandarizadas del modelo *accountability*, lo que debe generar nuevas formas de enfrentar la labor educativa en las aulas y en los establecimientos.

3. MÉTODO

La presente investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo (Lincoln y Guba, 1985; Denzin y Lincoln, 2011; Flick et al., 2004), que reconoce la existencia de realidades múltiples que fluctúan según las diferencias de cada individuo y sus realidades (Valles, 2014). Se utilizó un enfoque cualitativo de investigación, puesto que busca

comprender la realidad social a través de los ojos de las personas estudiadas, para así conocer la percepción que estas tienen sobre su entorno (Bonilla y Rodríguez, 1997). En otras palabras, su propósito es comprender e interpretar cómo las personas construyen el contexto que los rodea, qué hacen o qué les sucede (Angrosino, 2012; Monje, 2011; Serbia, 2007). Asimismo, la investigación se enmarca en un diseño fenomenológico, puesto que busca obtener información sobre la perspectiva de los participantes, explorando, describiendo y comprendiendo las ideas en común que tienen los individuos sobre un determinado fenómeno. Para lograrlo, se trabaja directamente con las declaraciones de los sujetos (Hernández et al., 2014).

El trabajo investigativo se realizó en un colegio particular pagado ubicado en la comuna de La Serena, región de Coquimbo, Chile, que se declara de alta exigencia académica. Los participantes fueron seis profesoras de enseñanza básica, cuatro profesoras de enseñanza media y un profesor del mismo ciclo, quienes fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En la Tabla 1 se presentan en detalle las características de los participantes del estudio.

Tabla 1
Características de los participantes

Formación inicial	Nivel en el que se desempeña	Género	Formación complementaria	Edad en años	Años de trabajo docente
Profesora de Educación Básica	Ciclo básico	Femenino	Traducción de Inglés y Francés	48	27
			Mención en Lenguaje y Comunicación	33	10
			Mención en Historia y Geografía	50	25
			Psicopedagogía Magíster en Desarrollo Cognitivo	56	20
			Sin formación complementaria	27	4
Profesor de Estado en Historia y Geografía		Femenino	Magíster Educación	37	15
		Masculino	Sin formación complementaria	31	8
Profesora de Filosofía y Religión	Ciclo media	Femenino	Espiritualidad Franciscana	47	16
Profesora de Educación Básica		Femenino	Mención en Lenguaje y Comunicación	45	23

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

Como técnica para la recolección de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Las entrevistas son conversaciones en las que se intercambia información entre un entrevistador y un entrevistado, sobre la base de preguntas y respuestas que buscan construir en conjunto significados sobre un tema (Hernández et al., 2014). En este sentido, la entrevista es vista como un relato de sucesos narrados

por la misma persona que lo ha experimentado y desde su punto de vista (Flores, 2013). Se elaboró un guion de entrevista, que fue validado por 3 expertos académicos de educación superior con vasto conocimiento en investigación educativa e inclusión.

Se contactó a cada participante a través de correo electrónico, adjuntando un resumen de la investigación. Posteriormente, las entrevistas se realizaron en diferentes modalidades, algunas de manera presencial y otras *online*, mediante la plataforma Zoom. En ambos casos, las entrevistas fueron grabadas y transcritas manualmente. Con respecto a los aspectos éticos, se utilizaron consentimientos informados a todos los participantes. En estos documentos se les explicaban los objetivos del estudio, los procedimientos y la voluntariedad de su participación. Además, se aseguró el resguardo de su información personal, situación que durante el análisis y presentación de los resultados fue considerada para garantizar el anonimato de cada participante.

Se realizó un análisis de contenido (Valles, 2014; Flores, 2013; Catalán, 2021), en el cual se agruparon las respuestas de los participantes por categorías y subcategorías en una matriz de análisis. Luego, los datos se codificaron para tener una descripción más completa de estos, eliminando la información irrelevante. Se realizó una codificación abierta, comparando unidades de análisis con el fin de descubrir categorías relevantes para el planteamiento del problema. Finalmente, se realizó la interpretación de las unidades de texto según las subcategorías (preguntas), y la presentación de resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). A partir del análisis de datos, en la Tabla 2 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas en el estudio.

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Descripción
Condiciones para la inclusión	Capacitación	Conjunto de actividades destinadas a que los docentes conozcan, profundicen o actualicen sus conocimientos y destrezas para desempeñarse en una actividad.
	Tiempo	Escasez de horas lectivas o no lectivas para llevar a cabo una acción.
	Reflexión docente	Capacidad de los profesores de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas; puede ser de manera individual o colectiva.
	Recursos	Escasez de recursos concretos para llevar a cabo una acción.
	Trabajo en equipo	Actividad realizada por un conjunto de personas para lograr un objetivo en común. Cada uno lleva a cabo tareas individuales para conseguirlo.
Educación inclusiva	Respeto a las individualidades	Reconocer y valorar que todos los individuos tienen características diferentes.
	Currículo inclusivo	Modificaciones curriculares para atender a la diversidad de estudiantes respondiendo a sus características y necesidades.
	Pruebas estandarizadas	Instrumentos de evaluación que miden las capacidades de los estudiantes. Estas se aplican a un grupo grande de estudiantes; por ejemplo, a nivel educativo de todo un país. No se consideran las características personales de los educandos.
Resultados de aprendizaje	Aprendizaje significativo	Logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, consiguiendo que internalicen los contenidos y habilidades.

Durante todo el proceso indagatorio, se consideraron los criterios de rigor científico cualitativos de credibilidad y conformabilidad, fundamentados por Noreña et al. (2012). El primero, busca evidenciar el fenómeno o experiencia estudiada tal y como es percibida por los sujetos, permitiendo que los resultados de la investigación

tengan estrecha relación con lo observado. El segundo, consistió en garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los entrevistados, transcribiendo los relatos fielmente a partir de las grabaciones realizadas.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan las categorías inductivas de los relatos obtenidos en las entrevistas, que reflejan resultados sobre la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de un colegio particular pagado de alta exigencia académica. Las categorías en cuestión son las siguientes: condiciones para la inclusión, inclusión educativa y resultados de aprendizaje.

4.1. Condiciones para la inclusión

Los docentes entrevistados coinciden en que no cuentan con los recursos necesarios para poder implementar una educación inclusiva en su institución de trabajo. Esto se debe a que consideran que han realizado escasas capacitaciones sobre diversificación curricular y apoyos curriculares; además, concuerdan en que las que han desarrollado han sido poco significativas y han tenido un escaso impacto en sus prácticas pedagógicas. En relación con este aspecto, consideran que requieren mayor capacitación en metodologías y estrategias inclusivas para implementar en las aulas con sus estudiantes.

Otro de los recursos necesarios para poder desarrollar una educación inclusiva es el tiempo. Al respecto, los docentes concuerdan en que el tiempo no lectivo es una barrera para poder desarrollar una educación inclusiva, ya que no les alcanza para poder realizar planificaciones diversificadas y requieren de tiempo extraordinario para poder cumplir con su trabajo administrativo. En relación con el tiempo de aula, los profesores consideran que es relativa su efectividad para entregar los apoyos que los estudiantes requieren, puesto que

depende de factores contextuales que muchas veces se escapan de sus posibilidades. También agregan que es importante, al momento de planificar la clase, considerar estos tiempos.

Adicionalmente, los docentes plantean que no tienen el tiempo suficiente para poder compartir con otros colegas y realizar en conjunto una reflexión pedagógica sobre sus clases y sobre las estrategias que están utilizando para que todos sus estudiantes aprendan. Esta es considerada una necesidad para los profesores.

“Tiempo, tiempo, de todas maneras, la educación se da un tiempo y ese tiempo es nuestro límite y quisiéramos hacer tantas cosas en ese tiempo; ese tiempo está subdividido en otros tiempos; entonces, los tiempos son, creo, que la barrera más grande que tenemos, porque además tenemos que ocupar ese tiempo en buscar cosas que antes no hacíamos, buscar materiales, o crear más bien material que antes no teníamos, o crear esas actividades diversas, esas actividades que vamos a hacer paralelas o alternativas; es una gran barrera, nos falta tiempo”. (Profesora 1)

“Dependiendo de cómo se dé la clase y cómo estén los niños, porque todo depende si están desbordados, si están tranquilos; entonces yo creo que hay hartos factores que influyen”. (Profesora 2)

“Me encantaría poder tener más tiempo para planificar y para comentarlo con alguna colega... no, lo hago más bien en tiempo extra, okay, porque el tiempo que tenemos para planificar es súper corto”. (Profesora 1)

Otro de los recursos fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva son los materiales de los que dispone el colegio para entregar apoyos y diversificación curricular. Los profesores tienen diferentes miradas; por un lado, algunos consideran que el colegio no brinda ningún tipo de material ni recursos para poder implementar en sus clases; sin embargo, otro grupo considera que sí se entrega material, pero que no está bien organizado para su uso. Independientemente de estas miradas, los profesores plantean que se requiere mayor

cantidad de recursos materiales y tecnológicos para realizar mejores prácticas inclusivas.

“(risas) ... materiales... uy... no he visto muchos materiales en verdad. que entregue el colegio, como que va todo en las ideas de una misma”. (Profesora 2)

“He ido descubriendo materiales en mi área, en el área de las matemáticas, que es lo que me ha tocado trabajar, he visto material concreto súper bueno, pero no está organizado”. (Profesora 5)

“Materiales concretos, auditivos, donde los estudiantes puedan trabajar con otro enfoque los contenidos de la asignatura”. (Profesora 5)

Como último recurso que los docentes consideran fundamental para poder desarrollar una educación inclusiva en su colegio está el trabajo colaborativo. Esta práctica se implementaría principalmente con el equipo de especialistas que posee la institución, con el propósito de que en conjunto puedan generar apoyos pedagógicos adecuados para los estudiantes y que, además, los miembros de este equipo puedan entregar orientaciones y realizar acompañamientos tanto en la planificación de las clases como en su implementación. Esto se debe a que consideran que los docentes no tienen las competencias necesarias en el ámbito de la inclusión.

“Tener un equipo para poder nosotros ayudar ... un equipo que trabaja con los niños y con la profesora en el aula; entonces trabaja psicóloga, psicopedagoga, profesora y se trabaja en conjunto, entonces la profesora no se siente sola; pero hay veces que nosotras estamos solas en el aula y nosotras tenemos que decidir, nosotras muchas veces somos las juzgadas. Nosotros necesitamos especialistas que nos ayuden, que nos den estrategias para ayudar a los niños que tengan algún problema en el aprendizaje y para incluirlos, para que ellos no se sientan excluidos; muchas veces ellos se sienten excluidos porque muchas veces los compañeros van mucho más avanzados que ellos”. (Profesora 3)

4.2 Educación inclusiva

Los entrevistados plantean que existen barreras y beneficios para el desarrollo de la inclusión en el establecimiento educativo. El principal provecho de la inclusión es el respeto a las individualidades, adaptando las estrategias metodológicas a las necesidades de los estudiantes.

“Ver a los estudiantes como cada uno con su talentos y que uno pueda impulsarlos desde esa base, la base que tiene cada uno;... ese ser humano se va a sentir valorado por lo que es y no que tiene que ser como los demás, sino que cada uno avanza a un ritmo que le corresponde; es bastante difícil y dura la tarea... se trata de que tú tienes estas características porque tú eres un ser humano único y tú tienes estas otras características porque también eres un ser humano único, cada uno tiene lo suyo”. (Profesora 5)

Por otra parte, se manifiesta una de las barreras identificadas por los profesores, que es la falta de normalización de la diversidad en la sociedad en general. Otra de las barreras planteadas se relaciona principalmente con lo pedagógico y es que los docentes consideran que el currículum nacional es poco inclusivo, puesto que es demasiado extenso.

“La idea es que todos estemos capacitados y todos tengamos la conciencia de las diferencias, como algo natural y no como algo especial; yo creo que eso sería una barrera, no verlo como algo tan especialmente dirigido a esos niños, que se vea como algo más normalizado”. (Profesora 6)

“A nosotros como profesores nos faltan las herramientas para poder atender a estos chicos que tienen dificultades en el aprendizaje”. (Profesora 3)

Dentro del sistema educativo se encuentran las pruebas estandarizadas, las cuales también son consideradas una barrera para el desarrollo de la inclusión, ya que los docentes manifiestan que estas son poco inclusivas por ser iguales para todos los estudiantes del país, sin tomar en cuenta características individuales. Por lo tanto, los

entrevistados plantean que estas también deberían diversificarse. Frente a estas pruebas, hay profesores que plantean que, con el desarrollo de la inclusión, se podrían ver afectados los puntajes de este tipo de evaluaciones, disminuyendo las posiciones en los *rankings*. Sin embargo, otros docentes consideran que el desarrollo de una educación inclusiva no debería afectar los puntajes ni el *ranking*, ya que se miden habilidades y estas pueden ser desarrolladas por los estudiantes de diversas maneras.

“Y sí va a afectar porque, pero no lo digo negativamente, obviamente no estaríamos dentro del *ranking*”. (Profesora 1)

“Yo creo que no debería afectar, porque el niño de alguna forma va a adquirir la habilidad con una u otra estrategia que uno pueda incorporar dentro de la sala; uno va a dar la posibilidad de que desarrollen esa habilidad”. (Profesor 6)

Los profesores consideran que es posible desarrollar una educación inclusiva junto con una alta exigencia académica, pero señalan que para ello se requiere de adecuaciones curriculares, de un trabajo colaborativo con los profesionales internos del colegio y naturalizar la diversidad.

“Con un equipo bien cohesionado, con un equipo cohesionado, o sea, no trabajando sola, yo creo que mucho mejor con especialistas, pero sí trabajar trabajando muy codo a codo con tu paralelo... porque ahí surgen las ideas; el trabajo colaborativo sin duda que aporta mucho a eso, porque ahí estamos generando ideas y vamos haciendo sinergia; la reflexión pedagógica es fundamental, o sea, es que no sé por qué no ocurre en los colegios”. (Profesora 5)

4.3 Resultados de aprendizaje

Los docentes consideran que el desarrollo de una educación inclusiva trae múltiples beneficios para el aprendizaje de los estudiantes. Entre

estos se encuentra que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a la educación, brindándoles a todos la posibilidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje y de desarrollarse integralmente, respetando las diferencias individuales de cada uno. Para garantizar la participación y el aprendizaje de todos, y con el objetivo de realizar actividades de aplicación y conexión con la vida diaria, los profesores plantean talleres, dinámicas variadas, salidas a terreno, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, entre otras opciones.

“Otorgar estrategias diversas, ehh... que respondan a los distintos estilos de aprendizaje de los chicos”. (Profesor 6)

“Para mí, estar educando y enseñando para desarrollar lo que verdaderamente hay que desarrollar;... es muy importante que establezcan relaciones de lo que están aprendiendo, que lo conecten con otras cosas, que lo conecten con la vida diaria, que lo conecten con su vida académica, con su vida cotidiana, establecer esas conexiones; desde mi punto de vista son fundamentales y para eso necesitas tiempo, porque si haces esas conexiones se generan más conexiones también neuronales, se generan más redes neuronales, porque no es una cosa aislada, sino que las estás conectado con otras... Y eso mismo ocurre en el cerebro, se establecen redes; entonces, si uno trabaja con que ya pasé las fracciones y listo, ya pasé sumas de fracciones, ya pasé... ahora ya estoy haciendo con amplificación... no sé, estoy hablando como que son puras cosas abstractas, ¿y cuándo lo aterrizas a la vida cotidiana?, ¿para qué hacer algo que es por rendir una nota?, ¿o estoy enseñándoles también a comprender que eso significa mucho más que eso, que incluso tiene relación cuando estás fraccionando algo con otros ámbitos numéricos...?”. (Profesora 5)

Asimismo, entre los beneficios se destaca el logro de los objetivos de aprendizaje, el adaptar el currículum según las características de los estudiantes y una relación positiva de los estudiantes con el colegio, permitiéndoles disfrutar de los aprendizajes, respetando sus individualidades y, de esta manera, potenciar sus aprendizajes. En

relación con este punto, se menciona como desventaja que se puede generar discriminación entre pares.

“Con respecto a que vamos, vamos, pasemos contenidos, pasemos, que tenemos que seguir avanzando con el currículum o tenemos que pasar el libro de comprensión lectora, porque tenemos que pasar tales habilidades, pero en realidad no las trabajamos bien, porque tenemos que terminar el libro; podríamos ir mucho más lento, si a lo mejor tendríamos que empezar a trabajar más en los niños que van aventajados, cómo abrir esta sala de clases y que sea, a la vez, que estemos todos entrelazados en el aprendizaje, pero con una... estoy hablando, estoy haciendo una utopía de esto”. (Profesora 1)

“Hay niños que todavía miran mal, ehh... no empatizan mucho con el compañero que tiene alguna dificultad”. (Profesora 1)

Los profesores plantean una mayor cantidad de beneficios que de desventajas en el desarrollo de una educación inclusiva. Entre los beneficios destacan una mayor igualdad en el logro de los objetivos de aprendizaje, el respeto a las individualidades de los estudiantes y de sus aprendizajes, el adaptar el currículum según las características de los estudiantes y los beneficios en la relación de los estudiantes con el establecimiento, todo lo cual les permite disfrutar de los aprendizajes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta investigación ha permitido realizar una descripción de las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en aulas de un colegio particular pagado de alta exigencia académica de la región de Coquimbo. El análisis puede ser dividido en tres grandes áreas:

En primer lugar, en relación con la percepción de los profesores sobre la diversificación curricular y a la generación de apoyos para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, por un lado, consideran que no tienen los conocimientos necesarios para poder implementar estas

estrategias, puesto que han tenido escasas capacitaciones en el área y las que han desarrollado han sido poco significativas. Además, han tenido un escaso impacto en sus prácticas pedagógicas al interior del aula. Esto concuerda con lo evidenciado por estudios anteriores que plantean que los docentes no cuentan con las herramientas para dar respuestas a la diversidad (Sanhueza et al., 2012). Esta constatación es crítica si se busca implementar una educación inclusiva, puesto que, como lo plantea la UNESCO (2005), para poder llevar a cabo la inclusión debe promoverse la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes, independiente de cuán diversos puedan ser; por ende, cabe cuestionarse cómo podrían los docentes trabajar de manera inclusiva si consideran que no tienen los conocimientos necesarios para hacerlo.

Por otro lado, los docentes plantean que el desarrollo de estas estrategias trae múltiples beneficios para el aprendizaje de los estudiantes, ya que todos pueden participar de la educación regular con normalidad, lo que permite que todos tengan la posibilidad de lograr los objetivos de aprendizaje y desarrollarse integralmente, en un contexto de respeto y valoración de las diferencias individuales. Para conseguir este fin, consideran que es necesario trabajar con actividades diversas, de aplicación y de conexión con la vida diaria, lo cual coincide con los resultados de investigaciones previas en las que se evidencia que los profesores poseen una visión positiva de la filosofía de la inclusión. Además, esta percepción del profesorado va de la mano con la necesidad de establecer estrategias para poder reducir las barreras de participación y de aprendizaje de los estudiantes, para que así todos puedan lograr los objetivos educativos (Sanhueza et al., 2012). Es llamativo que entre las estrategias mencionadas por los profesores del estudio para hacer frente a la diversidad no se haga alusión al Diseño Universal para el Aprendizaje, que es la orientación básica y primaria para este fin que plantea el MINEDUC (2015).

En segundo lugar, en relación con la percepción de los profesores sobre las condiciones de que dispone el colegio para el desarrollo del proceso de educación inclusiva, los docentes coinciden en que requieren

una mayor cantidad de recursos para poder implementarla en sus aulas, entre los cuales se encuentran capacitaciones sobre el tema, tiempos principalmente no lectivos para poder realizar planificaciones de clases diversas, materiales y el diseño ordenado de su utilización, y trabajo colaborativo con otros docentes y especialistas. Esta última práctica es la que más se reitera en los relatos de los docentes, puesto que consideran que carecen de las competencias fundamentales para desarrollar una educación inclusiva y que junto con el equipo de especialistas podrían generar apoyos pedagógicos adecuados para los estudiantes. Además, señalan que los miembros de este equipo podrían entregar orientaciones y realizar acompañamientos tanto en la planificación de las clases como en su implementación. Lo anterior es apoyado por investigaciones previas que indican que los docentes consideran que no cuentan con las herramientas para dar respuestas a la diversidad (Sanhueza et al., 2012). Asimismo, Castro y Rodríguez (2017) plantean que la educación inclusiva debe ser trabajada a nivel institucional y que es fundamental el trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa y la promoción de la co-enseñanza.

En tercer y último lugar, los profesores perciben como posible la relación entre exigencia académica y educación inclusiva en sus aulas, pero señalan que se requiere de adecuaciones curriculares y de un trabajo colaborativo e interdisciplinario con los profesionales internos del establecimiento. Además, valoran esta opción, puesto que consideran que existe una mayor cantidad de beneficios que desventajas en el desarrollo de una educación inclusiva. Entre los beneficios destacan una mayor igualdad en el logro de los objetivos de aprendizaje, el respeto a las individualidades de los estudiantes y de sus ritmos de aprendizaje, el adaptar el currículum según las características de los estudiantes, y una mejora de la relación de los estudiantes con el colegio, lo que les permitiría disfrutar de los aprendizajes.

Los docentes expresan diferentes opiniones sobre las pruebas estandarizadas, que son un elemento clave en los colegios de alta exigencia académica. Algunos consideran que podrían disminuir

los resultados favorables en estas pruebas, que son poco inclusivas, lo que afectaría la posición del colegio en los *rankings*. Sin embargo, otros educadores plantean que no debería afectar los puntajes ni el *ranking*, ya que estas evaluaciones miden habilidades y estas pueden ser desarrolladas por los estudiantes con diversas estrategias.

En resumen, los docentes en un colegio de alto rendimiento académico tienen la percepción de que la educación inclusiva podría tener un impacto positivo en el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, también reconocen que podría inducir consecuencias negativas en los resultados de las pruebas estandarizadas, lo cual afectaría la reputación de la institución, ya que estos colegios se promocionan como centros de excelencia académica, medida en nuestro país a través de dichas pruebas. Además, los profesores consideran que el colegio no cuenta con los recursos ni las políticas necesarios para implementar una educación inclusiva de manera efectiva. Para lograrlo, se requeriría una colaboración estrecha con especialistas del establecimiento, así como capacitaciones más completas en el área y la disponibilidad de materiales, recursos y tiempo para trabajar en la diversificación y los apoyos curriculares.

Resulta interesante contrastar los resultados de esta investigación con los hallazgos de Figueroa (2022), quien examinó a estudiantes de colegios particulares acerca de los procesos de inclusión y exclusión. En este sentido, los estudiantes consideraron de gran importancia la cercanía, el diálogo, la confianza y el vínculo emocional, tanto con los profesores como entre sus compañeros, para el desarrollo de procesos inclusivos. Sin embargo, estos aspectos no se reflejaron en el discurso de los profesores en este estudio, aunque sean fundamentales y constituyan la base para la construcción de procesos inclusivos, los cuales se asocian a la cultura y al marco de los valores inclusivos (Booth et al., 2015).

De acuerdo a uno de los últimos informes de la UNICEF (2023), existen diversos nudos críticos que dificultan el proceso de educación inclusiva y/o generan barreras que producen condiciones de inequidad, exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades en el

sistema educacional. Uno de los principales nudos es que las políticas sobre educación inclusiva no han llegado con la misma fuerza a los establecimientos particulares pagados en Chile, por lo que se desconocen sus mecanismos de postulación y criterios de selección para aquellos niños, niñas y adolescentes (NNA) que poseen NEE, y también la manera cómo se realiza la inclusión escolar y la calidad de la educación inclusiva que reciben estos estudiantes. Tampoco hay datos suficientes para estimar el tamaño de este grupo de NNA.

Tomando en consideración que este estudio se llevó a cabo en un establecimiento educativo específico y con una muestra reducida de profesores, los resultados reflejan únicamente las percepciones de los participantes y no se puede realizar una generalización completa de estos hallazgos a todos los colegios de alta exigencia académica. Por lo tanto, es necesario identificar los pasos siguientes para realizar nuevas investigaciones, mejorar las condiciones de este tipo de establecimiento, y comenzar a implementar una educación inclusiva de manera efectiva.

Se sugiere que, para ampliar este estudio, se incluya en la muestra al personal del equipo de apoyo, quienes tienen un mayor conocimiento y experiencia en la diversidad presente en el establecimiento educativo. Esto permitiría obtener una visión más completa y diversa de las necesidades y desafíos específicos que se deben abordar para desarrollar una educación inclusiva. Además, se requiere incorporar a las familias, debido a que urge estudiar sistemáticamente la inclusión de las diferencias en un espacio educativo compartido y escuchar los significados que han construido las y los apoderados, quienes perciben que sus hijos e hijas no están siendo incluidos (Bravo, 2020).

Otra interesante proyección del estudio sería incluir a más colegios particulares pagados de alta exigencia académica y de diferentes regiones del país. En concordancia con el nudo crítico identificado por la UNICEF (2023), es necesario profundizar y responder a diversas interrogantes sobre el acceso, permanencia y apoyos que este tipo de colegio brinda a la diversidad de estudiantes o a aquellos que presentan alguna NEE. Además, conocer cómo se desarrolla

la cultura inclusiva al interior del establecimiento. Un estudio con enfoque mixto basado en un diseño secuencial sería muy pertinente para abordar esta problemática incorporando todas sus perspectivas.

Por último, se requiere proporcionar a los docentes capacitaciones adicionales en el área de la educación inclusiva. Estas capacitaciones deben abordar tanto los aspectos teóricos como las estrategias prácticas para diversificar el currículo y brindar apoyos individualizados a los estudiantes que lo requieran. Otro aspecto clave es garantizar que los establecimientos cuenten con los recursos necesarios para implementar una educación inclusiva. Esto implica no solo recursos, como materiales didácticos adaptados, sino también recursos humanos y tiempo dedicado específicamente a la planificación, ejecución y monitoreo de prácticas inclusivas.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Aránguiz, J., Navarrete, K. y Soto, C. (2020). *Enfoque de co-docencia que predomina en el aula común en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles* [tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. Repositorio UDEC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/925>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in school*. CSIE. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17276>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2780>
- Bravo, N. (2020). Atención a la diversidad en escuelas privadas: ¿racionalidad técnica o inclusión escolar? *Revista ESPACIOS*, 41(28), 148-154. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p12.pdf>
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y la co-enseñanza*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educativa cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena.
- Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C. y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(5), 18-35. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845002/28071845002.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas [ponencia]. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*. Salamanca, España. <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Figueroa, C. (2022). *Inclusión/exclusión en un colegio particular pagado desde la experiencia de los estudiantes* [tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/65358>
- Flick, U., Von Kardorff, E. y Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. SAGE Publications.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18461>

- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2023). *Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Serie Educación y Derechos del Niño n.º 2, Educación Inclusiva. <https://www.unicef.org/chile/media/8321/file/Nudos%20.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 08 de junio de 2015. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Lincoln, S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto 83/2015*. MINEDUC. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2122>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía práctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Murillo, J. y Duk, C. (2011). *Documento de estudio. Módulo II. Escuelas Inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. Programa de Diplomado en Inclusión Educativa*. Centro de Altos Estudios Universitarios OEI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18154>

- Nieto-Bravo, J., García-Manosalva, E. y Muete-Forero, N. (2022). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), 260-277. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. UNESCO. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16992/Temario_abierto_educacion_inclusiva_manual2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1995). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*, Salamanca, España. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education to education for all*. UNESCO. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18062>

- Pascual, J. y Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un estudio sociocrítico sobre innovación educativa y control de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>
- Posey, A. (2021). Universal Design for Learning (UDL): A teacher's guide. *Understood*. <https://www.understood.org/en/articles/understanding-universal-design-for-learning>
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos claves en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé* [tesis de magíster, Universidad del Bío-Bío]. REPOBIB. <http://repopib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2135>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sánchez, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300013&lng=pt&tlng=es.

- Serbia, J. (2007). *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. Universidad de Lomas de Zamora.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Valles, M. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 3 de julio 2023

