



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Auto-adscripción inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar

Castro Rubilar, Fancy; Ossa Cornejo, Carlos; Castañeda Díaz, María Teresa; Castro Rubilar, Juana Irene
Auto-adscripción inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 2, 1-21, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170950016>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260216>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Auto-adscripción inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar

Inclusive Self-Ascription and Empathy in Secondary Schools, with or without School Integration

Auto-atribuição inclusiva e empatia nas escolas secundárias, com ou sem integração escolar

Fancy Castro Rubilar
Universidad de Bio BIO, Chile
fcastro@ubiobio.cl

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260216>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170950016>

Carlos Ossa Cornejo
Universidad de Bio BIO, Chile
Cossa@ubiobio.cl

María Teresa Castañeda Díaz
Universidad de Bio BIO, Chile
mcastane@ubiobio.cl

Juana Irene Castro Rubilar
Universidad de Bio Bío, Chile
jcastro@ubiobio.cl

Recepción: 21 Octubre 2021

Revisado: 12 Enero 2022

Aprobación: 18 Febrero 2022

RESUMEN:

Dada la importancia que tiene el profesorado en el desarrollo de la inclusión educativa, se realizó un estudio para determinar la existencia o no de relación entre auto-adscripción inclusiva y empatía en docentes chilenos. El estudio consideró 556 profesores (as) de establecimientos de educación media municipalizados y particulares subvencionados, con y sin proyecto de integración. Su diseño es no experimental, transeccional y descriptivo-correlacional; los instrumentos utilizados fueron las escalas de Despersonalización de Cambridge (Baron-Cohen, 2004) y Auto-adscripción Inclusiva de Booth y Ainscow (2011). Los resultados indican que existe una débil relación entre las variables auto-adscripción y empatía, sin diferencias entre docentes de educación media de liceos con y sin proyecto de integración. Se concluye que aun cuando a nivel teórico hay cierto vínculo entre actitudes positivas hacia otros, e inclusión social (Avramidis y Norwich, 2004; Subirats, Alfama y Obradors, 2009), no se logró respaldar empíricamente, lo que teóricamente plantean dichos autores.

PALABRAS CLAVE: Educación especial, docente, enseñanza secundaria, integración escolar, sistema educativo.

ABSTRACT:

Given the importance of teachers in the development of educational inclusion, a study was conducted to determine whether there exists any relationship between inclusive self-ascription and empathy in Chilean teachers. The study considered 556 teachers from public and subsidized-private secondary education schools, with and without integration project. It used a non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational design; data was collected by using and the Cambridge Depersonalization Scale (Baron-Cohen, 2004) and the Booth and Ainscow's Inclusive Self-ascription Scale (2011). The results indicate that there is a weak relationship between the variables self-ascription and empathy, without differences between secondary school teachers from public schools with and without integration project. It is concluded that even when at a theoretical level there exists certain link between positive attitudes towards others and social inclusion (Avramidis and Norwich, 2004; Subirats, Alfama and Obradors, 2009), it was not possible to support empirically what these authors propose in their theory.

KEYWORDS: Special education, teachers, secondary education, school integration, educational system.

RESUMO:

Dada a importância dos professores no desenvolvimento da inclusão educacional, foi realizado um estudo para determinar a existência ou não de uma relação entre auto-adscrição inclusiva e empatia nos professores chilenos. O estudo considerou 556 professores de estabelecimentos de ensino secundário municipais e privados subsidiados, com e sem projeto de integração. Seu desenho é não-experimental, transeccional e descritivo-correlacional; os instrumentos utilizados foram as escalas de Despersonalização de Cambridge (Baron-Cohen, 2004) e Auto-adscrição Inclusiva de Booth e Ainscow (2011). Os resultados indicam que existe uma fraca relação entre as variáveis auto-adscrição e empatia, sem diferenças entre os professores da educação secundária nos colégios com e sem projetos de integração. Conclui-se que, ainda quando a nível teórico há um certo vínculo entre as atitudes positivas em relação aos outros e a inclusão social (Avramidis e Norwich, 2004; Subirats, Alfama e Obradors, 2009), não se conseguiu apoiar empiricamente o que estes autores teoricamente propõem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, docente, ensino médio, integração escolar, sistema educativo.

Introducción

La inclusión escolar de niños y niñas con y sin discapacidad es uno de los grandes pasos que está dando la educación en diversas partes del mundo, y Chile no es la excepción. Este desafío surge como un proceso de equiparación de oportunidades para un grupo de personas que ha sufrido grandes exclusiones en muchos ámbitos y prácticamente durante toda la historia de la humanidad. Son los sistemas educacionales los mayormente interpelados a generar condiciones para ser efectiva la inclusión, ello implica desarrollar cambios culturales e individuales de alto alcance en todas las áreas sociales y educacionales donde se desenvuelven las personas.

Se observa un avance por parte del Estado de Chile en generar diversas políticas públicas e iniciativas relacionadas con la inclusión educativa, como lo es la Política Nacional de Educación Especial (2005), y más recientemente el Decreto 83/2015, no obstante, los resultados esperados siguen siendo insuficientes. Existen diversos factores asociados que explican el no logro total de la política, sin embargo, una falla recurrente es la implementación de esta.

Las políticas educacionales, traducidas en programas dirigidos a la formación de niños, niñas y jóvenes, la gestión educacional y la cultura escolar son factores decisivos para generar procesos de inclusión escolar. En este sentido el estudio realizado indagó, específicamente, en la disposición que poseen los docentes para desarrollar la inclusión educativa, a partir de la siguiente interrogante: *¿existe relación entre la auto-adscripción inclusiva y la empatía de los profesores de establecimientos escolares municipales y particulares subvencionados, con y sin proyecto de integración?* Lo que se desprende es que los componentes claves de esta pregunta son la auto-adscripción inclusiva y la empatía, ello permitió despejar la incógnita desde la representación que construyen los y las docentes de los establecimientos estudiados expresadas en las respuestas dadas.

En este contexto, se indagó sobre lo que expresan los sujetos a nivel individual y para ello se estableció como propósito principal saber si existe relación entre la auto-adscripción inclusiva y la empatía en profesores y profesoras de establecimientos de educación subvencionada municipal y particular, con y sin proyecto de integración de la Provincia de Ñuble. En lo objetivos específicos se buscó determinar el coeficiente de empatía y la auto-adscripción inclusiva en profesores de establecimientos de educación media subvencionados, con y sin proyecto de integración; y examinar la relación de las dimensiones de auto-adscripción inclusiva y las dimensiones de coeficiente de empatía en los profesores estudiados.

En coherencia con los objetivos, la investigación se enmarca en la metodología cuantitativa, que contempla en su diseño, propósitos descriptivo-correlacionales de alcance no experimental transversal en uso de instrumentos estandarizados de recolección de datos. A partir de la pregunta de investigación se desprenden dos variables de interés: “empatía” y “auto-adscripción inclusiva”. La primera fue observada como variable sintética a través de la aplicación de la Escala de Despersonalización de Cambridge (Baron-Cohen, 2004). La segunda se define como la autopercepción de la inclusión (Booth y Ainscow, 2011). La población objetivo del presente estudio consideró a profesores y profesoras de enseñanza media que se desempeña en

establecimientos educacionales subvencionados tanto municipales como particulares, con y sin Proyectos de Integración Escolar de la Provincia de Ñuble.

Fundamentación y discusión teórica del tema

La inclusión educativa se constituye en un indicador relevante para entender la evolución de un establecimiento escolar, puesto que conlleva a repensar el proceso educativo en la perspectiva de lograr de manera efectiva el desarrollo de una escuela más inclusiva frente a la diversidad humana (Manosalva, 2002). Los esquemas de organización burocráticos orientados a una enseñanza homogénea para estudiantes considerados homogéneos resultan de limitada efectividad frente a la creciente diversidad de estudiantes en los centros educativos (López, Echeita y Marin, 2010). Por tanto, lo que se espera es que las culturas profesionales de los centros transiten del modelo practicante solitario en una burocracia rígida, a una escuela red abierta a la colaboración sistemática con el entorno (Fernández Enguita (2002), citado por estos autores).

Los avances institucionales no serán suficientes en relación con la inclusión educativa sino se consideran los valores educativos y sociales, asociados a la práctica educativa (Echeita 2009, citado por López et al (2010). Las disposiciones individuales que se expresan en la docencia permiten evidenciar prácticas que pueden ser facilitadoras, así como también entorpecedoras de la inclusión. En este sentido, la auto-adscripción inclusiva conlleva un compromiso con los valores particulares que representa el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no se está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces dice Booth y Ainscow (2011) la búsqueda de la inclusión puede representar la conformidad de manera predominante o el cumplimiento de las instrucciones.

La inclusión requiere de componentes apoyadores como la empatía, este concepto denota la capacidad que tenemos las personas para “sumergirnos” y coparticipar en la experiencia subjetiva, cognitivo emocional, de otro que está ante nosotros, según Sánchez Bodas (2010). Es la posibilidad de acercarse a un poder “ver” el mundo como lo “ve” el otro, y cuando decimos “ver” o “ve”, se refiere a la percepción que se estructura ante y con el mundo.

Empatizar como entendimiento, comprensión y comprensión de la experiencia de otro es una capacidad innata, que se posee desde que se nace, que compartimos con todas las especies vivas. Desde los roles profesionales, particularmente, del docente se hace necesario elaborar modos de respuesta a la “experiencia empatizada”, modos que aporten al crecimiento del vínculo hacia un encuentro de conciencias. Esto porque puede emplearse para ayudar o para causar daño, para acompañar el autoconocimiento o para manipular. Fernández-Pinto, López-Pérez, Márquez (2008, p.294-295) señalan que pueden existir personas que sean más hábiles en la adopción de perspectivas, pero que tengan más dificultades en la resonancia emocional que otras, o viceversa. Incluso, existirán personas con mayor facilidad para la resonancia emocional positiva que para la resonancia emocional negativa. Por ello, estiman que es importante señalar que la empatía que experimente una persona en un momento dado no va a depender exclusivamente de los antecedentes inmediatos de tal emoción, sino también, y de forma fundamental, de la disposición a empatizar que tal persona tenga. Asimismo, existe otra serie de variables disposiciones que median en el proceso empático. Algunas de ellas son la intensidad emocional, la emocionalidad y la regulación emocional del individuo.

Entender la empatía y la auto adscripción inclusiva constituye en los docentes, y en el contexto de la escuela manejar variables de carácter más subjetivas que inciden en los procesos de inclusión, estas variables podrían explicar en parte algunas de las causas de las barreras para el aprendizaje y la participación, ocurridas, generalmente, en la interacción docente-estudiante. La inclusión educativa presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el profesor como agente relevante y clave de este proceso, como ya se ha señalado, puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas (Granada et al., 2013). Las actitudes del profesor, acerca de la inclusión educativa, entendidas como “el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE” (p.16). Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso, del mismo modo, una actitud negativa minimizará las oportunidades de

aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas, Granada et al (2013), ejemplo es cuando, “se aprecia un clima de poca tolerancia e inadecuada atención a los niños incluidos, los cuales son percibidos como un problema” (Díaz H., O. y Franco M., F., 2008). Idol (2006 en Granada et al, 2013) señala como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y hacia la inclusión.

Es vital preparar con anticipación a los y las docentes para que el futuro de la educación inclusiva no sea incierto (Castillo, C. 2015). Al respecto la mesa técnica de Educación Especial (Infante (coord.) 2015), señala: “la educación inclusiva requiere de profesionales de la educación, sensibles a las diferencias y con competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos homogéneos” (p.44). Para ello se requiere avanzar a un sistema educativo inclusivo, que conlleve la resignificación de la profesión docentes y cambios sustantivos en los modelos y currículo de formación inicial, como lo indica esta mesa técnica.

Las opciones de participación en el sistema educativo regular de los niños y niñas con discapacidad, se observa una intención de reconocer la existencia de aquellos, pero no necesariamente de modificar las pautas socioculturales de la escuela. Como plantea Robles (2000) se segrega aún en la posibilidad de construir la aceptación de la diversidad, ya que incluso en el concepto inclusión se puede hablar de exclusión, debido a que ambos factores no están en una gradiente absoluta sino en una relación dialéctica; de este modo, un niño o niña con discapacidad o con necesidades particulares para aprender tiene el deber de (según las opciones de participación del decreto de integración escolar) adecuarse a las exigencias del currículo del establecimiento, y si no lo logra, recibir apoyos “especializados” en un espacio “especializado”.

Se debe optar, a juicio de Manosalva (2002), por un cambio en el paradigma para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional), reorganizar el sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así también se deben eliminar barreras estructurales, sociales y organizacionales que obstaculizan el adecuado proceso de integración escolar en los establecimientos educativos (Lissi, Salinas, y Torres, 2001).

En este sentido, la Política Nacional de Educación Especial (2005:45), que propone “hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”, aporta, según Infante (2007), a dejar atrás los planteamientos homogeneizadores de la educación y la concepción de déficit ligada a las prácticas en educación especial.

Por su parte la Ley General de Educación (LGE, 2009) define la educación y la enseñanza con énfasis en el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la tolerancia y el respeto a la diversidad (artículo 4). Se establece como deber del Estado de Chile velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa mediante el diseño de políticas compensatorias o de discriminación positiva para eliminar situaciones de exclusión producto de las diferencias económicas, sociales, étnicas o territoriales, entre otras.

La creación de políticas educacionales para la integración o inclusión por sí sola no son suficientes, puesto que según López et al (2012) “la traducción local de la política de integración se realiza desde un modelo médico con énfasis clínico, en el que las posibilidades de aprendizaje – y, por ende, la “educabilidad”- de los estudiantes con NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y de la cultura de origen”. Es más, para Graham y Jahnukainen (2011), citado por López et al., “el peligro de la construcción de la categoría NEE es que el fracaso escolar se explica desde el diagnóstico de discapacidad” (p.277). La crítica se hace más profunda cuando Graham y Jahnukainen (2011) señalan, que “las políticas educativas que fijan una subvención adicional por niño diagnosticado con NEE no hacen más que aumentar el diagnóstico de NEE, incluso, el sobre diagnóstico” (p.277).

En términos de diversidad, la composición de la población en Chile se ha ido transformando, fundamentalmente, por el acelerado ingreso de extranjeros de variadas nacionalidades al territorio nacional.

Según cifras de diciembre del 2016, son 470 mil extranjeros han elegido a Chile como su destino para vivir, lo que representa el 2,8% del total de la población. El 75% de los migrantes provienen de países de América del Sur. Se estima que ha habido un 123% de crecimiento del asentamiento de extranjeros en Chile entre 2005 y 2014, según el anuario de inmigración del Departamento de Extranjería de 2015.

Lo anterior, permite visualizar que en la próxima década seguirá incrementándose esta cifra debiendo ser una variable importante de considerar en el sistema educacional chileno, especialmente (Infante, 2007, p.10).

La inclusión educativa que ha diseñado el Estado de Chile se ha centrado principalmente en tres ejes: la Educación Especial, la Educación Intercultural y la Educación General (Infante 2007).

Desde el punto de vista estructural, la educación especial en Chile, como primer eje de la inclusión, ha experimentado una serie de cambios en las últimas dos décadas, entre los que cuentan: aumento significativo de la subvención para estudiantes con discapacidad, incremento en la cobertura de integración de niños y jóvenes al sistema educacional regular, elaboración en normativas expresadas en leyes y decretos. En relación con la cobertura a establecimientos regulares integración de niños con necesidades educativas especiales se puede observar significativos avances.

Estos avances conllevan considerar cambios profundos en las culturas escolares (Ainscow, 1995: Thomas y Loxley, 2001) en López (2010), indican que la inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas (p.260).

En el segundo eje se ha enfatizado acerca de la necesidad de desarrollar políticas desde el Estado que favorezcan el desarrollo de las comunidades indígenas. Para ello se creó el Programa de Desarrollo Integral de las Comunidades Indígenas (Orígenes), producto de un acuerdo entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), a partir del 2001 y tuvo una duración de seis años. En tanto, el Ministerio de Educación junto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) se elaboró en un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (MINEDUC, 2005) pertinente a los niveles de 1° a 6° año básico, el programa tenía como propósito desarrollar un proceso de construcción de conocimiento entre la escuela y la comunidad. Al 2007, existían 160 escuelas con PEIB, de las cuales 86 eran municipales y 74 particulares subvencionadas.

En el tercer eje de la inclusión está dirigido a la educación general, particularmente al interior del sistema de educación general básica, el Ministerio de Educación construyó una modalidad de asistencia técnica para aquellas escuelas que presentaban bajos resultados en las mediciones de aprendizaje nacionales, significativos índices de reprobación y altas tasas de deserción escolar, las que fueron denominadas escuelas prioritarias. Esta modalidad fue descrita como un apoyo intensivo por parte de las instituciones externas (facultades de educación de las universidades, centros académicos y fundaciones o corporaciones educacionales) en desarrollo de metodologías de enseñanza y perfeccionamiento docente en las áreas de lenguaje y matemáticas para el primer ciclo básico.

No obstante, estos apoyos y avances en materia de educación inclusiva se aprecian aún que falta involucramiento de directivos y docentes en el manejo y control de situaciones que afectan el clima escolar, así lo refleja en parte la Encuesta Nacional sobre prevención, agresión y acoso escolar (2012). La mitad de los encuestados (49%) declara que los directivos y docentes no perciben las situaciones de acoso escolar, sin embargo, el 75% señala que intervienen cuando estas son percibidas. Los establecimientos en que se centra la más alta frecuencia de agresión escolar son los municipales (38%).

La realidad de una escuela conflictuada pone en evidencia la necesidad de generar transformaciones en la cultura de la escuela, algunas estrategias dicen relación como señalan en su estudio Figueroa y Muñoz (2014) la necesidad de favorecer una cultura de la autoevaluación (...), en la medida que implique la exploración de nuevas vías para llevar los valores inclusivos a la práctica y a las políticas. Asimismo, facilitar espacios de metacognición y concientización compartida en cada comunidad educativa, resulta una buena medida

para pensar e implementar transformaciones fundamentales en nuestro sistema educativo, en aras de una educación plural, dialógica e inclusiva (p.18).

Cada uno tiene su propio concepto o significado para la inclusión, señala Booth y Ainscow (2011:34), pues conceptos complejos como la inclusión no pueden ser capturados en una sola frase. Por ello, estiman que el examen de las implicancias prácticas de la inclusión puede llevar a un mayor consenso que discusiones teóricas que están separadas de la acción práctica.

Algunas de las características que promueven Booth y Ainscow (2011:34), es que ven la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Aumentar la participación, señalan, de todo el mundo implica el desarrollo de los sistemas educativos y las condiciones para responder a la diversidad de manera que todo el mundo sea sensible a la diversidad valorando a todos por igual.

Las resistencias de los docentes en estos temas muestran que existen diferencias entre ellos acerca de la integración escolar y su implementación, Tenorio, S. (2005). La integración es un fenómeno que no cuenta con una comprensión única, ni es estimado de igual manera por todos, para algunos docentes la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse a la práctica con éxito, con muchos costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional.

Los discursos elaborados por los y las docentes en relación con la diversidad revelan aspectos claves de la disposición que poseen acerca del tema. En Muñoz, López y Assael (2015) distinguieron tres perspectivas que dan cuenta de ello: la individual, la dilemática y la interactiva.

Con respecto a la perspectiva individual, esta centra las respuestas a la diversidad y las explicaciones del fracaso escolar en las características individuales de los niños y sus familias. Estos autores lograron evidenciar “lo arraigado de los principios del modelo médico/rehabilitador en la cotidianidad del quehacer docente, lo que se traduce en que la mayoría de las intervenciones se ubican en esta posición” (p.76). En tanto, en la perspectiva dilemática, que podría ser explicada según este estudio a partir de las contradicciones presentes en las concepciones de una política denominada híbrida. Ello ocasionaría “la dificultad que tienen los docentes para disponer de un lenguaje inclusivo para referirse a sus estudiantes, porque se ven obligados a utilizar etiquetas aun cuando se destaquen las habilidades, capacidades y potencialidades de estos” (p.77). La perspectiva dilemática, en el contexto nacional, está determinada por las condiciones en que opera la inclusión en la escuela, una de las dificultades es la falta de tiempo para realizar una planificación colaborativa, sumando a la presión de por responder a las pruebas estandarizadas.

La tendencia es que predominen en la práctica docente la perspectiva individual y dilemática, aun cuando valoran la perspectiva interactiva esta no se hace efectiva por la falta de espacios de reflexión colectiva sobre la práctica, según el estudio de Muñoz et al. (2015).

Para López, Echeita y Marin (2010) la explicitación de las concepciones en el profesorado es un camino por donde seguir avanzando. Del mismo modo, consideran que es necesario contrastar permanentemente dichas concepciones con la evidencia que se puede obtener en los propios centros escolares respecto a las posibilidades de transformación de las capacidades para aprender y del efecto de las prácticas que implementan los docentes a diario en la promoción de una educación de calidad para todos.

La evaluación de los diez años de Educación para Todos (2000), donde quedó de manifiesto que en muchos aspectos la educación era menos inclusiva, en términos globales, de lo que era en la época de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990). Paradójicamente, un nuevo factor que emerge, como efecto de los procesos de globalización e internacionalización, es la movilidad de las personas dentro y entre los países que ha hecho que la diversidad humana sea cada vez más evidente. En este sentido señala Booth (2000) la necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, no ha sido nunca tan importante como en la actualidad. Existen al menos cinco elementos que obligan a pensar un nuevo enfoque, rol y ámbito de la Educación Especial: el movimiento de educación para todos; el reconocimiento

de los niños como sujetos de derecho; una mayor conciencia de dar respuesta a la diversidad en la educación; el concepto de necesidades educativas especiales y los movimientos de la integración e inclusión.

Los procesos de integración se han centrado más en la atención individualizada de los estudiantes integrados que en la transformación de la cultura y práctica de las escuelas que se dirija hacia la atención de todos los estudiantes. Si entiende que inclusión significa hacer efectivos el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación para todos, se deben eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes en cualquier nivel del proceso escolar.

El foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación en general y de las instituciones educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, ya sea por necesidades y características personales como estudiantes con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, entre otras. Por cuanto, el desarrollo de escuelas inclusivas conlleva un cambio profundo de actitudes y prácticas que van desde la adscripción personal a la cultura institucional, asumiendo una educación centrada en el sujeto estudiante y su diversidad.

Metodología empleada

El estudio contempla un diseño de investigación no experimental, transeccional, descriptivo, correlacional.

Los instrumentos para la recolección de datos son instrumentos estandarizados y corresponden a la medición de dos variables fundamentales: “Empatía” y “auto-adscripción inclusiva”; la primera es una adaptación de la Escala Despersonalización de Cambridge (Baron-Cohen, 2004), que permite determinar el coeficiente de Empatía y consta de 39 preguntas, estos ítems son evaluados en una escala tipo Likert de cuatro valores categóricos: Total desacuerdo, Mediano desacuerdo, Mediano acuerdo y total acuerdo; por su parte, el cuestionario para la auto-adscripción inclusiva se inspira en el Índice de Inclusión Educativa de Booth y Ainscow (2000) y consta de 55 preguntas, de las cuales 10 explican las conductas y creencias de colaboración que se dan entre los integrantes de la comunidad escolar, 9 explican las conductas y creencias sobre el desarrollo de valores como respecto, participación y no violencia, 8 de ellas miden la valoración e implementación de normas y acciones que promuevan la colaboración, la justicia y la accesibilidad, 6 explican las acciones y procedimientos escolares que permitan coordinar acciones de apoyo para los alumnos, generar respeto a la persona y evitar la violencia, por otro lado, 9 preguntas explican la planificación y gestión de contenidos y estrategias que permitan el conocimiento y valoración de temas relevantes de la sociedad y la cultura, por último, las 8 preguntas restantes miden las acciones pedagógicas que promueven el logro de aprendizajes colaborativos, críticos y significativos para todos los estudiantes. Al igual que el instrumento para la empatía, los ítems son evaluados mediante una escala tipo Likert de cuatro valores categóricos: Nunca, Algunas veces, Muchas veces y Casi siempre.

La investigación define un universo total de 2319 profesores y profesoras de enseñanza media pertenecientes a 21 comunas de la provincia de Ñuble, que ejercen en establecimientos municipales y particulares subvencionados, divididos en dos estratos: con y sin proyecto de integración. De este universo se seleccionó una muestra de 556 profesores y profesoras, los que tras la estratificación fueron seleccionados proporcional y aleatoriamente.

El procesamiento de la información se realizó empleando el Software PSPP, que es una aplicación libre para el análisis de datos. Proporciona funcionalidades básicas como: frecuencias, tablas cruzadas, comparación de media; regresión lineal, fiabilidad, reordenamiento de datos, pruebas no paramétricas, factor de análisis entre otras características.

Análisis de la información

Análisis inferencial

Como los datos no siguen una distribución normal y se encuentran en escala de Likert, para el análisis de correlación se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, donde la variable corresponde al puntaje total obtenido por el encuestado.

TABLA 1
Correlaciones generales de la muestra total entre las variables auto adscripción inclusiva y empatía

		Empatía	Auto-adscripción
Empatía	Correlation Coefficient	1,000	,278**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	552	552
Auto-adscripción	Correlation Coefficient	,278**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	552	552

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nota: El nivel de significancia indica la presencia de correlación, entre la variable empatía y auto adscripción, sin embargo, su valor es 0.278, indica que la relación entre las variables es baja.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El nivel de significancia indica la presencia de correlación, entre la variable empatía y auto adscripción, sin embargo, su valor es 0.278, indica que la relación entre las variables es baja.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2
Correlación entre auto adscripción inclusiva y empatía en colegios sin proyecto de integración.

		Auto-adscripción	Empatía
Auto-adscripción	Correlación de Pearson	1,00	,19
	Sig. (2-colas)		,020
	N	150	150
Empatía	Correlación de Pearson	,19	1,00
	Sig. (2-colas)	,020	
	N	150	150

Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla N°2 el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,19$, lo que significa que la relación entre auto-adscripción y empatía en los colegios sin proyecto de integración es muy débil.

Por su parte, el coeficiente de correlación al cuadrado obtenido es $r^2 = 0,0361$, lo que significa que la variable empatía es explicada solo en un 3,6% por la variable auto-adscripción.

TABLA 3
Correlación entre auto-adscripción inclusiva y empatía en colegios con proyecto de integración.

		Auto-adscripción	Empatía
Auto-adscripción	Correlación de Pearson	1,00	,25
	Sig. (2-colas)		,000
	N	406	406
Empatía	Correlación de Pearson	,25	1,00
	Sig. (2-colas)	,000	
	N	406	406

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N°3 muestra que el coeficiente de correlación obtenido es $r=0,250$, lo que significa que la relación entre las variables es débil. Por su parte, el coeficiente de correlación al cuadrado es $r^2=0,0625$, lo que indica que el 6,2% de la variable empatía es explicada por la variable auto-adscripción. Los colegios con proyecto de integración muestran una relación mayor entre las variables que en los colegios sin integración, siendo en ambos casos correlaciones débiles.

TABLA 4
Correlación entre auto-adscripción inclusiva y empatía en hombres

		Auto-adscripción	Empatía
Auto-adscripción	Correlación de Pearson	1,00	0,300
	Sig. (2-colas)		,004
	N	91	91
Empatía	Correlación de Pearson	0,300	1,00
	Sig. (2-colas)	,004	
	N	91	91

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N°4 muestra que el coeficiente de correlación obtenido entre auto-adscripción y empatía es $r=0,300$, lo que significa que existe relación entre las variables, aun cuando es una relación débil. Por su parte, el coeficiente de correlación al cuadrado obtenido es $r^2=0,090$, lo que indica que solo el 9 % de la variable empatía es explicada por la variable auto-adscripción.

TABLA 5
Correlación entre auto adscripción inclusiva y empatía en mujeres

		Auto-adscripción	Empatía
Auto-adscripción	Correlación de Pearson	1,00	0,360
	Sig. (2-colas)		,000
	N	406	406
Empatía	Correlación de Pearson	,25	1,00
	Sig. (2-colas)	,000	
	N	406	406

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N°5 muestra que el coeficiente de correlación obtenido entre auto-adscripción y empatía es $r=0,300$, lo que significa que existe relación entre las variables, aun cuando es una relación débil. Por su parte, el coeficiente de correlación al cuadrado obtenido es $r^2=0,090$, lo que indica que solo el 9% de la variable empatía es explicada por la variable auto-adscripción.

Análisis Descriptivo

TABLA 6
Comparación de medias por tipo de establecimiento
en la variable auto-adscripción y en la variable empatía.

Tipo de establecimiento	N	X
Municipales	294	132.98
Particular subvencionado	262	134.24

Fuente: Elaboración propia.

Auto-adscripción. Prueba del Levenne para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,909$ lo que permite determinar que la muestra es homogénea.

Sig. de T. =0,41 lo que significa que no hay diferencia estadística significativa entre las medias de los establecimientos analizados por cuanto la significación implica un $P<0,05$.

TABLA 7

Tipo de establecimiento	N	X
Municipales	294	77,79
Particular subvencionado	262	77,72

Fuente: Elaboración propia.

Empatía. Prueba de Levenne para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,088$, lo que significa que los grupos son homogéneos.

Sig. de T. =0,931, lo que implica que no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas entre los grupos.

Como se puede observar en las Tablas N° 6 y N°7 la media estadística de auto-adscripción inclusiva obtenida por los y las docentes.

La media estadística de auto-adscripción inclusiva obtenida por los docentes pertenecientes a liceos con proyecto de integración fue: = 133,78 y en liceos sin proyecto de integración fue de = 133,03, se aplicó la prueba de Levenne para determinar la homogeneidad de las muestras, cuyo N para los establecimientos con proyecto era de 406 docentes y para los establecimientos sin proyecto un N de 150 docentes. El P obtenido es $P=0,715$, que indicaba que los grupos eran homogéneos. Al aplicar la prueba de significación de T, se obtuvo un $T=0,684$, lo que indicaba que no existían diferencias significativas entre las medias analizadas.

La media estadística del coeficiente de empatía obtenida por los docentes pertenecientes a liceos con proyecto de integración fue: =77,66 y en liceos sin proyecto de integración fue de = 78,03, se aplicó la prueba de Levenne para determinar la homogeneidad de las muestras, cuyo N para los establecimientos con proyecto era de 406 docentes y para los establecimientos sin proyecto un N de 150 docentes. El P obtenido es $P=0,03$, que indicaba que los grupos eran homogéneos. Al aplicar la prueba de significación de T, se obtuvo un $T=0,685$, lo que indicaba que no existían diferencias significativas entre las medias analizadas.

TABLA 8

Comparación de medias entre establecimientos con proyecto de integración y sin proyecto de integración en la variable auto adscripción y en la variable empatía.

	N	X
Establecimientos con proyecto	406	133,78
Establecimientos sin proyecto	150	133,03

Fuente: Elaboración propia.

Auto-adscripción. Prueba de Levenne para determinar la homogeneidad de los grupos, el P obtenido es $P=0,715$, lo que indica que los grupos son homogéneos y que se puede aplicar la significación de T.

Sig de T= 0,684, indica que no hay diferencias significativas entre las medias.

TABLA 9

	N	X
Establecimientos con proyecto	406	77,66
Establecimientos sin proyecto	150	78,03

Fuente: Elaboración propia.

Empatía. Prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,03$, lo que significa que los grupos son homogéneos.

Sig de T= 0, 685, indica que no hay diferencias estadísticas significativas entre las medias de los grupos.

TABLA 10

Comparación de medias por sexo en las variables de auto adscripción y en la variable empatía.

Sexo	N	X
Masculino	89	133, 60
Femenino	114	135,47

Fuente: Elaboración propia.

Auto-adscripción. Prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,513$, lo que indica que los grupos son homogéneos y que por tanto se puede aplicar la prueba de significación de T.

Sig. de T= 0, 460, indica que no hay diferencias estadísticas significativas entre las medias de los grupos para la variable auto-adscripción.

TABLA 11

Sexo	N	X
Masculino	89	75,97
Femenino	114	79,16

Fuente: Elaboración propia.

Empatía. Se aplicó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,465$, lo que indica que los grupos son homogéneos y que por tanto se puede aplicar la prueba de significación de T.

Sig de T= 0, 014, lo que indica la existencia de diferencias estadísticas significativas entre las medias de los grupos para la variable empatía.

TABLA 12

Comparación de medias por ubicación geográfica de los establecimientos rurales y urbanos en las variables auto adscripción y en la variable empatía.

Ubicación geográfica	N	X
Urbano	412	133,86
Rural	144	132,74

Fuente: Elaboración propia.

Auto-adscripción. Se aplicó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,019$, que indica que los grupos no son homogéneos y que por tanto no es recomendable calcular T.

TABLA 13

Ubicación geográfica	N	X
Urbano	412	77,81
Rural	144	77,62

Fuente: Elaboración propia.

Empatía. Se aplicó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las muestras, el P obtenido es $P=0,449$, que indica que los grupos son homogéneos.

Sig. de T= 0, 839, lo que significa que no hay diferencias estadísticas significativas entre las medias de los grupos rural y urbano para la variable empatía.

Discusión

La H1 “existe relación entre la auto-adscripción inclusiva y el coeficiente de empatía en profesores y profesoras de establecimientos de educación municipal y particular subvencionado, con y sin proyecto de integración de la Provincia de Ñuble” se aprueba parcialmente, por cuanto, existe relación entre las variables auto-adscripción inclusiva y el coeficiente de empatía en docentes de educación media de liceos municipalizados y particular subvencionados, sin embargo, dicha relación es débil.

Los datos para probar esta hipótesis se obtuvieron a través de escalas Likert, que no siguieron una distribución normal, por tanto, para establecer la relación entre las variables auto-adscripción inclusiva y el coeficiente de empatía, se debió utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, donde la variable corresponde al puntaje total obtenido por el encuestado. El coeficiente de correlación obtenido a un nivel de significancia del 0,01 fue 0, 278, que indica la presencia de correlación entre las variables, sin embargo, el valor obtenido muestra que la relación entre ellas es baja.

H2 “Existe relación entre la auto-adscripción inclusiva y el coeficiente de empatía en docentes de educación media de liceos municipalizados y particular subvencionados”, se rechaza por cuanto no existen diferencias estadísticas significativas entre las medias de los establecimientos municipales y particular subvencionados.

H3 “Existen diferencias en la auto-adscripción inclusiva y en el coeficiente de empatía en los docentes de educación media de liceos que presenten proyecto de integración respecto de aquellos docentes de liceos que no presenten proyecto de integración”, se rechaza, por cuanto no existen diferencias en la auto-adscripción inclusiva y en el coeficiente de empatía en docentes de educación media de liceos que presentan proyecto de integración respecto de aquellos docentes de liceos que no presentan proyecto de integración. No obstante, los colegios con proyecto de integración muestran una relación mayor entre las variables que en los colegios sin integración, siendo en ambos casos correlaciones débiles.

Para determinar la existencia o no de diferencias en la auto-adscripción inclusiva y la empatía en docentes de establecimientos con y sin proyecto de integración se procedió a calcular las medias estadísticas de la auto-adscripción inclusiva y la empatía en los docentes de liceos con y sin proyecto de integración. Luego, de calculadas las medias estadísticas de ambas variables se procedió a aplicar la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de los grupos. En ambos casos, el P obtenido indicó que los grupos eran homogéneos y que, por tanto, era posible aplicar la prueba estadística de significación de la diferencia de las medias T, y en los dos casos el resultado de T nos indicó la no existencia de diferencias significativas entre las medias analizadas.

H4 “Existe diferencia significativa en la auto-adscripción inclusiva y en el coeficiente de empatía entre docentes varones y docentes mujeres en los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados”,

se rechaza esta hipótesis por cuanto aplicada la Sig. de T entre las medias estadísticas masculino femenino no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Conclusiones

En virtud de los resultados obtenidos en este estudio es posible indicar que los dos instrumentos aplicados, para medir las variables auto-adscripción inclusiva y el coeficiente de empatía en docentes de educación media de liceos municipalizados y particular subvencionados, arrojaron una relación débil. Ello se podría explicar, en parte, porque el instrumento para medir la auto-adscripción inclusiva tiene como propósito medir aceptación y disposición de la inclusión escolar; en tanto, el instrumento sobre el coeficiente de empatía fue diseñado como instrumento diagnóstico en grupos específicos (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004).

La medición de la inclusión es un proceso sin fin para Booth y Ainscow (2011:34), puesto que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Estos mismos autores, sostienen que cada uno tiene su propio concepto o significado para la inclusión, pues al ser conceptos complejos como la inclusión no pueden ser capturados en una sola frase.

En alguna medida, lo anterior, revela que con la aplicación de los instrumentos empleados en este estudio no es suficiente para captar la concepción de inclusión, pero sí permitieron establecer que no se encontraron diferencias estadísticas significativas, en relación con la auto adscripción inclusiva y el coeficiente de empatía, entre las medias de docentes de educación media de establecimientos municipales y particular subvencionados. Es decir, los y las docentes independientes de la dependencia administrativa reaccionan de manera similar frente a la inclusión, entendidas esta como “el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE” (Granada et al, 2013, p.16) y la empatía. Vale decir, que la empatía que experimente una persona en un momento dado no va a depender exclusivamente de los antecedentes inmediatos de tal emoción, sino también, y de forma fundamental, de la disposición a empatizar que tal persona tenga (Fernández-Pinto, López-Pérez, Márquez, 2008, pp.294-295). Asimismo, se encontró que no existen diferencias en relación con estas variables en docentes de educación media de liceos que presentan proyecto de integración respecto de aquellos docentes de liceos que no presentan proyecto de integración. El proyecto de integración, cuyo propósito es el de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas de carácter permanente o transitorio” (MINEDUC, 2012). Ello se puede explicar porque al momento del estudio (2013) los establecimientos estaban recientemente incorporando proyectos de integración, por lo tanto, no había diferencia con los que ya lo tenían.

Igualmente, se estableció que no existe diferencia significativa entre docentes varones y docentes mujeres en los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados. Estas posibilidades de contraste no arrojaron que unos u otros adhirieran a la inclusión o mantuvieran un nivel diferente de empatía con los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En efecto, la inclusión educativa presenta una complejidad que puede ser comprendida si se considera al profesor como agente relevante y clave de este proceso, puesto que puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas (Granada et al (2013). La política educacional inclusiva debe contar con la adhesión de los y las docentes para lograr la integración socioeducativa de los niños, niñas y jóvenes en el aula.

Limitaciones del estudio

Aun cuando la literatura señala que existen algunas relaciones entre actitudes positivas y preocupación hacia los demás y disposición a aceptar procesos de inclusión de personas con características de diversidad (Avramidis y Norwich, 2004; Subirats, Alfama y Obradors, 2009), los resultados encontrados no parecen tan esclarecedores. Si bien se logra establecer una relación entre las variables auto-adscripción inclusiva y empatía, esta es débil, por lo que no es seguro de si es una relación directa o existiría una tercera variable que surja

como mediadora. Por otro lado, se pueden explicar estos datos debido a ciertas debilidades metodológicas de los instrumentos, por cuanto ambos cuestionarios requieren de una alta sinceridad en sus respuestas, y, por otro lado, la Escala de Despersonalización, aun cuando es una manera de evaluar empatía, podría generar una interpretación errónea en quienes la responden, puesto que se ha utilizado en grupos con discapacidad.



Confin
fotografía
Patricia Bonjour

BIBLIOGRAFÍA

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, (25), 25-44.
- Baron-Cohen, S. y Weelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. doi: <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Traducción y Adaptación de Yolanda Muñoz e Ignacio Figueroa, 3ª edición. Santiago de Chile: CSIE-FCF.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools. Manchester: CSIE
- Carletti, G. (2005). Nuevas alternativas en educación especial: La integración desde la gestión escolar. En IV Congreso Internacional de Educación Especial, San Luis, Argentina. Católica de Chile.
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 1-33. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Castro-Rubilar F. et al (2017). Validación de la escala de auto-adscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa* 23, 105-113, Núm.2, doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Comisión de Expertos (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la Comisión de expertos, Ministerio de Educación de Chile, septiembre.
- Decreto 83 de 2015 [Ministerio de Educación]. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Junio de 2015. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Decreto 201 de 2008 [Ministerio de Relaciones Exteriores]. Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. 17 de septiembre de 2008. Consultado el 25-10-2017 en <http://bcn.cl/1uwna>. doi: <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2008.8.252>

- Díaz H., O. y Franco M., F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, (12), 12-39. Recuperado el 28-6-2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155002.pdf>
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Fernández, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 43-58. Recuperado el 20-10-2017 de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art2.pdf>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008) Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298: [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2017] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012> ISSN 0212-9728
- Figueroa C., I y Muñoz M., Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=204994305>
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2016). Dinámica de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>
- Fondo Nacional de la Discapacidad–Selene (2000). Sistematización del proceso de integración educativa de alumnos con NNE derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares. Santiago, Chile. Documento Online. <http://www.fonadis.cl> (recuperado 20-10-2017).
- Foutoul, M. B., y Fierro, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 101-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>.
- Fundación Chile (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Informe elaborado en el marco de la licitación 592-17 LE12 (Ministerio de Educación). Recuperado en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf> doi: <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Infante J, M. (2007). Inclusión Educativa en el Cono Sur: Chile. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007, UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf
- Infante, C. (2015). (coord.) Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial. Santiago de Chile, Informe Mesa Técnica de Educación Especial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16993/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 20422 de 2010 [Ministerio de Planificación]. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Consultada el 25-10-2017 en <http://bcn.cl/1uvqg>.
- Lissi, M.; Salinas, M; Torres, M. (2001). Los desafíos de la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular. En *Encuentro nacional de psicología y discapacidad: Experiencias y desafíos*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- López, V., Julio, C., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-181. doi: <https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Manosalva, S. (2002). Integración educacional de alumnos con discapacidad. Santiago de Chile: Ediciones Tierra Mía.
- Ministerio de Educación (2005). Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/482/MONO-405.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Educación. Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Molina C., J. J. (2008). Adaptación y validación al castellano de la escala de Despersonalización de Cambridge. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. ISBN-13: 978-84-7801-922-9. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/250/9788478019229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Robles, F. (2000). El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo. Santiago de Chile. Ediciones Sociedad Hoy.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 219-233. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>
- Ruiz-Bernardo, Paola. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Sánchez Bodas (2010) Estudio sobre la empatía. Escuela de Counseling, Conferencia en Blogger.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2013) Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020. Santiago de Chile, (www.senadis.gob.cl) Ministerio de Desarrollo Social.
- Tenorio Eitel, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1) (especial), 823-831. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>