



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Andrades-Moya, Jonathan; Cornejo Espejo, Juan; Pérez-Álvarez, Eugenio
Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 44, 2021, pp. 164-182
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.010>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243169780011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar

Jonathan Andrades-Moya^a, Juan Cornejo Espejo^b y Eugenio Pérez-Álvarez^c
Universidad Católica del Maule, Talca^{ac}. Universidad del Bío-Bío, Chillán^b. Chile.


Recibido: 28 de septiembre 2020 - Revisado: 04 de noviembre 2020 - Aceptado: 09 de noviembre 2020


RESUMEN


En Latinoamérica, la inclusión educativa es un desafío emergente que busca subsanar las deficiencias de equidad y calidad en las relaciones socio-escolares, entre otros aspectos. Una expresión de esas deficiencias es la desinformación de los futuros profesores. Por este motivo, el presente artículo propone describir los conocimientos que tienen estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Matemática y Computación y Pedagogía en Ciencias de la Universidad Católica del Maule, Chile, en relación a la inclusión educativa. Como estrategia metodológica, se optó por un estudio cualitativo de casos múltiples, aplicando un cuestionario diagnóstico a 169 estudiantes. Dentro de los principales hallazgos, se evidenció un alto grado de desconocimiento por parte de los futuros profesores tanto de los marcos normativos/legislativos que rigen la inclusión escolar, como nociones básicas sobre esta, a saber, conceptualización, agentes participantes y educación – derechos humanos. Se plantea la necesidad de reformular su formación incorporando cursos sobre inclusión educativa y temas afines.

Palabras clave: Formación inicial de profesores; inclusión escolar; necesidades educativas especiales.

*Correspondencia: jonathan.andrades@alu.ucm.cl (J. Andrades-Moya).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-5371-9412> (jonathan.andrades@alu.ucm.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6436-0908> (jcornejo@ubiobio.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-1295-8692> (eugenio.perez@alu.ucm.cl).

Pedagogy students and their knowledge on school inclusion

ABSTRACT

In Latin America, educational inclusion is an emerging challenge that seeks to remedy deficiencies in equity and quality in socio-school relations, among other aspects. An expression of these deficiencies is the disinformation of future teachers. For this reason, this article proposes to describe the knowledge that students of Pedagogy in Basic General Education, Pedagogy in Mathematics and Computing and Pedagogy in Sciences of the Catholic University of Maule, Chile, have in relation to educational inclusion. As a methodological strategy, a qualitative study of multiple cases was chosen, applying a diagnostic questionnaire to 169 students. Among the main findings, a high degree of ignorance was evident by future teachers, both normative and legislative frameworks that govern school inclusion, as well as basic notions about it, namely, conceptualization, participating agents and education - human rights. There is a need to reformulate their training incorporating courses on educational inclusion and related topics.

Keywords: Initial teacher training; school inclusion; special educational needs.

1. Introducción

La inclusión escolar ha ido consolidándose como una temática de importancia en políticas educativas de países latinoamericanos (Carro-Olvera, Lima-Gutiérrez y Carrasco-Lozano, 2018; Infante, 2010) y europeos, como España (Martos-García y Valencia-Peris, 2016). Esto la ha transformado en una materia con gran relevancia social (Mejías y Cano, 2016) y en una de las perspectivas pedagógicas más influyentes en los diversos sistemas educativos (Martos-García y Valencia-Peris, 2016). No obstante, no todos los discursos apuntan hacia un mismo significado sobre inclusión escolar, producto de las diferentes dimensiones que presenta (Arboleda, 2019; Jiménez, 2001; Ocampo, 2016).

Como resultado de lo anterior, se han desarrollado una serie de interpretaciones y/o definiciones sobre esta (Sampedro y McMullin, 2015; Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018). Empero, en este artículo se entenderá la inclusión escolar como un proceso continuo y en constante revisión, el cual se preocupa por transformar el sistema educativo y, en consecuencia las instituciones, para privilegiar un aprendizaje de calidad y la participación de todos quienes las conforman (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2009; Sampedro y McMullin, 2015).

La relevancia de este tema se hace evidente en los numerosos estudios que la abordan. Algunos de estos se enfocan en: a) liderazgo directivo y buenas prácticas educativas (Fernández y Hernández, 2013); b) políticas, reformas y/u orientaciones sobre inclusión escolar (Gómez y Fernández, 2018; Mendoza, 2017; Verdugo et al., 2018); c) la percepción de diferentes actores educativos sobre la inclusión (López, Martín, Montero y Echeita, 2013); d) actitud, quehacer y formación docente sobre esta (Infante, 2010; Muñoz, López y Assaél, 2015; Sanhueza, Granada y Bravo, 2012); e) interculturalidad, inmigración e inclusión escolar (Jiménez-Delgado, Jareño-Ruiz y El-Habib, 2016; Mejías y Cano, 2016; Poblete y Galaz, 2017); f) experiencias de estudiantes sobre inclusión (Albornoz, Silva y López, 2015; Martos-García y Valencia-Peris, 2016); g) necesidades educativas e inclusión (García-Barrera, 2017; Pérez y Hernández, 2018); h) propuestas teóricas y/o metodológicas que favorecen la inclusión (Carro-Olvera et

al., 2018; De la Cruz y Matus, 2017; Lata y Castro, 2016; Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018; Messiou, 2013; Molina, 2015; Navarro y Hernández, 2017); e i) la inclusión escolar y tecnologías como las TIC (Rodríguez y Arroyo, 2014), video-tutoriales (Rodríguez-García, Hinojo y Ágreda, 2017) y videojuegos (Sampedro y McMullin, 2015).

Aun cuando hay una gran variedad de temas objeto de investigación, existen pocos enfocados directamente a la formación de profesores. O sobre las percepciones que tienen estudiantes de pedagogía respecto a la inclusión. Esto es contradictorio con la teoría, ya que, ciertos estudios indican que un alto porcentaje de éxito de las prácticas inclusivas depende de los profesores (Arboleda, 2019; Barrio de la Puente, 2009; Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla y Montánchez, 2018; Dias, 2017; Infante, 2010; Slee, 2012). Por lo que no solo es importante el desempeño profesional que alcancen, sino que, su formación debe estar vinculada estrechamente con saberes inclusivos (Slee, 2012). No obstante, en Chile, pocas universidades han incorporado a su currículo asignaturas sobre inclusión escolar.

Un ejemplo de este grupo de instituciones es la Universidad Católica del Maule (UCM), la cual inició en el año 2018 un proceso de innovación pedagógica que considera el desarrollo de una asignatura denominada “Desarrollo humano en inclusión educativa”, que inicialmente ha sido impartida por Pedagogía General Básica; Ciencias; y Matemática.

En vista de estos antecedentes, se ha planteado como propósito del estudio describir los conocimientos que tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Matemática y Computación y Pedagogía en Ciencias de la Universidad Católica del Maule, Chile, en relación a la inclusión educativa. Con el fin de recolectar información, se aplicó un “Cuestionario de diagnóstico” a 169 estudiantes, siendo analizado desde los supuestos y principios del análisis de contenidos cualitativos.

Otro punto a considerar, es que el cuestionario no solo consideraba preguntas sobre inclusión educativa, sino, también de exclusión, integración educativa, formación de profesores y aprendizaje, disidencia sexual, género e interculturalidad. Empero, en este artículo solo se abordarán las preguntas sobre inclusión.

2. Marco teórico

No es ajeno a la historia humana la tendencia por diferenciar a las personas dividiéndolas por clases, razas, etnias u otras características. Como América Latina que “se caracteriza por los altos niveles de iniquidad, exclusión y fragmentación social” (Booth y Ainscow, 2000, p. 7). Esto afecta la educación y las prácticas escolares, al replicarse los problemas de la sociedad en las escuelas (Chávez, 2017; Trucco e Inostroza, 2017).

Lo expuesto conlleva a que no todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades para aprender, lo cual contradice uno de los argumentos base de la Declaración de Salamanca de 1994 “todos los niños [...] tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos” (UNESCO-MEC, 1994, p. viii). Por ello la inclusión se ha tornado un eje de estudio frecuente, ya que, procura garantizar una educación de calidad para todos y todas (Albornoz et al., 2015; Booth y Ainscow, 2000; López et al., 2013; Molina, 2015; Sanhueza et al., 2012; UNESCO, 2016, 2017).

En la Declaración de Salamanca se encuentran una serie de directrices sobre cómo lograr la transformación de sistemas educativos clásicos, a sistemas integradores. Además, señala que las escuelas integradoras deben propiciar que todos los niños y las niñas aprendan de manera conjunta, sin exclusión (UNESCO-MEC, 1994).

Es así como los conceptos *necesidades educativas especiales* (NEE) e integración fueron aceptados por una parte de las comunidades educativas (Tamayo, Carvallo, Sánchez, Be-

soaín-Saldaña y Rebolledo, 2018). Ahora bien, cada uno tiene sus implicaciones específicas. Por una parte, las NEE hacen referencia a estudiantes que presenten dificultades parciales o permanentes, de tipo física, psicológica, social u otra, para acceder al aprendizaje en comparación con sus compañeros (Jiménez, 2001). Por otra parte, la integración se basa en la adopción de diversas medidas para acoger a esos estudiantes con necesidades. Sin embargo, las necesidades siguen siendo de los alumnos y alumnas (Barrio de la Puente, 2009) y las distinciones se hacen notar, ya que, al estudiante con NEE se le intenta “normalizar” (Rieser, 2012) a través de apoyos extras, como equipos de especialistas.

Por lo tanto, según Rieser (2012), el alumnado debe cambiar para poder ser considerado por el sistema. En consecuencia, volvemos a enfrentarnos a mecanismos de colonización (Ocampo, 2016) en los cuales el estudiante con NEE debe adaptarse voluntaria o involuntariamente, replicando el fenómeno de la asimilación (Totoricagüena y Riaño, 2016). Es decir, la forma en que grupos de culturas minoritarias adoptan la mayoritaria.

Lo antes expuesto, junto a otras razones, condujo a un cambio conceptual y discursivo, pasando de la integración, hacia la inclusión. Cambio que tuvo incidencias en las políticas educativas, las que modificaron su postura integradora o asociada a la discapacidad (Avendaño y Díaz, 2014), por una posición inclusiva. Esto implica la vinculación de todo el estudiante que lo necesite, tengan o no discapacidad (Arboleda, 2019; Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017; Barrio de la Puente, 2009; Infante, 2010; Rieser, 2012; Rojas y Armijo, 2016; Slee, 2012; Tamayo et al., 2018). Por tanto, la inclusión hace referencia al derecho fundamental que niños, niñas y jóvenes tienen a la educación (Slee, 2012).

Sin embargo, muchas veces los argumentos sobre inclusión tienden a camuflarse bajo otros conceptos (Jiménez, 2001), confundiéndose con las NEE y la integración (Barrio de la Puente, 2009; Jiménez, 2001; Rieser, 2012; Rojas y Armijo, 2016; Slee, 2012). Esta confusión, intencionada o no, puede provocar secuelas, ya que como que la etiqueta “NEE” “[...] está suponiendo un lastre tanto para los propios estudiantes a quienes hace referencia, como para los avances que tratan de hacerse en línea con la inclusión educativa” (García-Barrera, 2017, p. 734).

En efecto, tanto la preocupación como los recursos materiales y económicos se han destinados más a estudiantes con NEE y no a los demás (García-Barrera, 2017). También Ainscow (2015) respalda lo anteriormente dicho, expresando que en los últimos años la atención parece haberse fijado más en estudiantes con discapacidades y/o con NEE. Incluso cuestiona el hecho de llamarles alumnos o alumnas de integración, en lugar de nuestros o nuestras estudiantes (Ainscow, 2015). De igual manera, Messiou (2013) hace presente su preocupación al observar que las NEE se han transformado en el mayor propósito de la inclusión educativa.

En efecto, hablar de inclusión como integración o NEE afecta en temas como: el derecho a la educación (Slee, 2012), la participación (Rojas y Armijo, 2016) y el aprendizaje de la democracia (Slee, 2012). Además de contraponerse con perspectivas teóricas relevantes, como la emanada del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015). Es así, que tener claridad sobre el concepto, implicancias, características u otros temas de inclusión es una tarea necesaria.

2.1 Consideraciones sobre inclusión

El Índice de Inclusión contribuye a que las escuelas autoevalúen sus procesos y caminen sobre la senda inclusiva, desde 3 dimensiones a considerar: cultura, política y práctica (Booth y Ainscow, 2015). Además se nombran varios conceptos que hacen alusión a la democracia. Lo cual es coincidente con lo señalado por Slee (2012), quien expresa que las escuelas deberían optar por la enseñanza-aprendizaje de la democracia, favoreciendo así la inclusión.

En virtud de lo anterior, se puede inferir que la democracia y la inclusión están directamente relacionadas. Esta idea se apoya en lo señalado por [Ocampo \(2016\)](#), quien expresa que los proyectos políticos no deben caer en el reduccionismo y deben optar por prácticas democráticas que transformen a la sociedad, ya que, una sociedad democrática es al mismo tiempo inclusiva. No obstante, y según [Jiménez \(2001\)](#), las políticas tienden a camuflar el concepto de inclusión, utilizando discursos sobre educación que se mantienen bajo los márgenes de lo políticamente correcto. En corolario, es necesario llevar el quehacer pedagógico hacia la reflexión crítica ([Arboleda, 2019](#)) para que así, los actuales y futuros docentes no tengan una visión centrada en el déficit ([Infante, 2010](#)) y se desconecten de las dinámicas clasificatorias y estigmatizantes que han adoptado ([Rojas y Armijo, 2016](#)).

Un último punto a considerar respecto de la democracia, es la participación. Esta puede considerarse como: a) uno de los valores a ser enseñados ([Fernández y Hernández, 2013](#)); b) un eje práctico que garantice su aplicación ([Blanco, 1999](#); [Booth y Ainscow, 2000](#)); c) una forma de involucrarse activamente ([Albornoz et al., 2015](#)); o d) un elemento a ser considerado dentro de las políticas ([Norwich, 2008](#)). Según estas premisas, la participación no solo es el hecho de incluir o *integrar* a estudiantes marginados a los sistemas educativos, sino una forma de enfrentar las barreras de la desigualdad, de la inequidad y de la fragmentación social. Inclusive de sumar esta colectividad al conjunto de investigaciones que puedan desarrollarse ([Ferrada, et al., 2014](#)). Esto implica, que el actual y futuro profesorado, debe estar preparado en estas materias.

Es necesario señalar que no tan solo es responsabilidad del cuerpo docente, los diversos centros educativos también deben realizar cambios tanto en sus organizaciones internas, recursos, uso de estrategias de diagnóstico, de trabajo conjunto, plan de acción, entre otros ([Arnaiz, 2004](#)), como de privilegiar aulas inclusivas en que todo el estudiantado converja y no sea segregado según la necesidad que tenga ([Alcaraz y Arnaiz, 2020](#)). Junto a estas consideraciones, también se suma el evitar las actitudes o percepciones contrarias a la inclusión ([González, Cortés y Mañas, 2020](#)). La nocividad de estas, radica en que el estudiantado con necesidades educativas especiales solo sea asociado a aulas y docentes especializados ([González et al., 2020](#)). De esta forma, la educación inclusiva sería trasladada al plano discursivo.

2.2 Formación docente

El docente tiene un rol importante en la inclusión ([Infante, 2010](#)). Por tanto, se deben contemplar cambios sustanciales en la profesión y formación docente ([Slee, 2012](#)). Según [Infante \(2010\)](#), la formación docente debiese contemplar: a) el desarrollo crítico y capacidad de reflexión sobre el concepto de inclusión; b) competencias que permitan la adaptación del currículo y prácticas pedagógicas; c) análisis crítico de sistemas de inclusión y de exclusión; y d) un aporte interdisciplinario y no exclusivamente de la educación especial.

Junto con lo anterior, la formación docente no debería abordarse desde la homogeneización ([Barrio de la Puente, 2009](#); [Infante, 2010](#); [Ocampo, 2016](#); [Rojas y Armijo, 2016](#)). Tampoco debiese ser tratada desde la transformación de lo anormal en normal ([Jiménez, 2001](#)), ni mucho menos desde la construcción de un “otro” ([Infante, 2010, p. 289](#)) que se escapa de los estereotipos.

En síntesis, una formación docente inclusiva debiese preocuparse por el cumplimiento de derechos fundamentales ([Fernández y Hernández, 2013](#); [López et al., 2013](#); [Norwich, 2008](#); [Poblete y Galaz, 2017](#); [Sanhueza et al., 2012](#)) y de la contemplación reflexiva de los marcos legislativos nacionales, como la Ley de Inclusión Escolar propuesta por el Ministerio de Educación ([MINEDUC, 2015](#)) e internacionales como los de la [UNESCO \(2016\)](#). Asimismo, formar docentes en y a través de un plano inclusivo ([Moríña y Cotán, 2017](#)), ya que, muchas veces

solo se piensa en la formación docente como una adaptación curricular y no en las prácticas del profesorado universitario (Moriña y Cotán, 2017), las cuales en ciertas ocasiones se distancian del plano inclusivo.

2.3 Inclusión escolar en Chile

En América Latina se han llevado a cabo una serie de encuentros, debates y/o políticas en relación con la inclusión (UNESCO, 2016), provocando que esté presente en las mesas de discusiones de diversos gobiernos. Chile, no ha estado al margen de los debates, sumándose a iniciativas que buscan sustentar la educación bajo perspectivas inclusivas. Esto se puede evidenciar en la implementación, promulgación y/o modificación de políticas que buscan normar las prácticas de las escuelas (Muñoz et al., 2015) en relación a la satisfacción de la diversidad de características que presenta el estudiantado.

En Chile, se generó la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, promulgada el 29 de mayo del 2015. Esta se sustenta en diversos principios que regulan el sistema educativo chileno como, por ejemplo: suprimir la discriminación arbitraria; alcanzar progresivamente la gratuidad de la educación; eliminar los sistemas de admisión; regular las condiciones de repitencia, cancelación de matrícula; prohibir la expulsión de los estudiantes por razones socioeconómicas y/o familiares; y promover las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE (MINEDUC, 2015). En consecuencia, se procura la consecución de bases inclusivas, pero con ciertos ejes problemáticos.

Estos ejes, provocan que en muchos casos la inclusión se relacione, de forma exclusiva, con los estudiantes con discapacidad o con NEE (Ainscow, 2015; López et al., 2013; Norwich, 2008). Lo cual, además de enfocarse en procesos hegemónicos de “normalidad”, limita la inclusión. Por ese motivo es necesario erradicar esa limitación, para avanzar hacia una noción global, en la que todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades para desarrollarse óptimamente (López et al., 2013).

Sin duda es un camino complejo y extenso, el cual irá sufriendo adaptaciones que permitirán avanzar hacia la consecución de los actuales ideales o estándares educativos. Sin embargo, estas metas no podrán ser alcanzadas, sin la valiosa contribución del profesorado. Por esta razón, y según los antecedentes ya expuesto, es de vital importancia centrarse en la formación docente. En consecuencia, el investigar *a priori* los conocimientos que tiene el estudiantado de pedagogía, brinda una base teórica interesante que puede servir, ya sea para orientar a nuevas investigaciones, para la toma de decisiones o para apoyar posturas teórico/políticas que expresan la necesidad de contemplar la formación inclusiva en las carreras de pedagogías.

3. Método

El presente artículo adoptó una metodología de investigación con enfoque cualitativo (Flick, 2007) basado en un cuestionario (Bisquerra et al., 2009) de preguntas abiertas, las cuales fueron aplicadas a estudiantes de primer año de tres carreras de educación de la UCM.

3.1 Contexto-participantes

La Universidad Católica del Maule es reconocida por el Estado y perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUSH) (CNED, 2019). Es una institución privada, acreditada y clasificada como autónoma (CNED, 2019), lo que le otorga mayor libertad en temas de financiación, innovación, entre otros. La UCM cuenta con carreras de diversas áreas. Entre estas, 10 carreras de educación sumando un total de 678 estudiantes de primer año, matriculados al primer semestre del año 2018 (CNED, 2019; Universidad Católica del Maule, 2019).

Del total de carreras de educación, solo tres cuentan con el currículo innovado, y por tanto, cursaron el ramo: “Desarrollo humano e inclusión educativa”. Estas son: a) Pedagogía en Ciencias con mención en Biología, Física, Química; b) Pedagogía en Matemática y Computación; y c) Pedagogía General Básica (sedes Talca y Curicó). En efecto, los participantes son 169 estudiantes de primer año de estas tres carreras, cuya distribución es: 116 pertenecientes a Pedagogía en Educación General Básica; 25 de Pedagogía en Matemática y Computación; y 28 de Pedagogía en Ciencias. El rango de edad aproximado es de 18 a 21 años, provenientes de zonas urbanas y rurales, cuyos estratos sociales son de clase media y baja, en su mayoría.

3.2 Instrumento

Para la recolección de información, se aplicó un cuestionario de corte cualitativo que tenía como propósito conocer las ideas, nociones, conocimientos, representaciones y valoraciones que tenían los estudiantes sobre la inclusión educativa.

El cuestionario fue elaborado ad hoc y constaba de 35 preguntas o aseveraciones. Del total, 14 se centraban en inclusión educativa que es el objeto de reflexión del artículo. La elaboración ad hoc del instrumento, ya se ha observado en un estudio similar al presente, en el que se evaluó la formación de futuros docentes frente a temas como convivencia y violencia escolar en contexto español (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010).

3.3 Procedimiento

En cuanto al procedimiento, se deben considerar dos puntos: 1) fue aplicado por uno de los investigadores del equipo de pesquisa, que no tiene ninguna relación con los estudiantes, ni de tipo académico o personal; 2) se realizó de forma previa al inicio del curso “Desarrollo humano e inclusión educativa” en las dependencias de la UCM. En efecto, el cuestionario fue aplicado de manera presencial y voluntaria, al inicio del segundo semestre del primer año de las carreras de pedagogía seleccionadas. La duración aproximada fue de 40 minutos.

Con respecto al análisis de la información proveniente de los cuestionarios, se optó por el análisis de contenidos cualitativos de acuerdo a la comprensión de Philipp Mayring, quien lo comprende: “como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000, p. 4).

Este tipo de análisis implica un proceso sistemático, ordenado e interpretativo de los datos que supone el cumplimiento de una serie de pasos de desarrollo deductivo – inductivo, el cual llega a la construcción de categorías de análisis. Los pasos en cuestión son los siguientes:

a) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. En el estudio en cuestión, este corresponde a la óptica y/o conocimientos de estudiantes de las tres pedagogías.

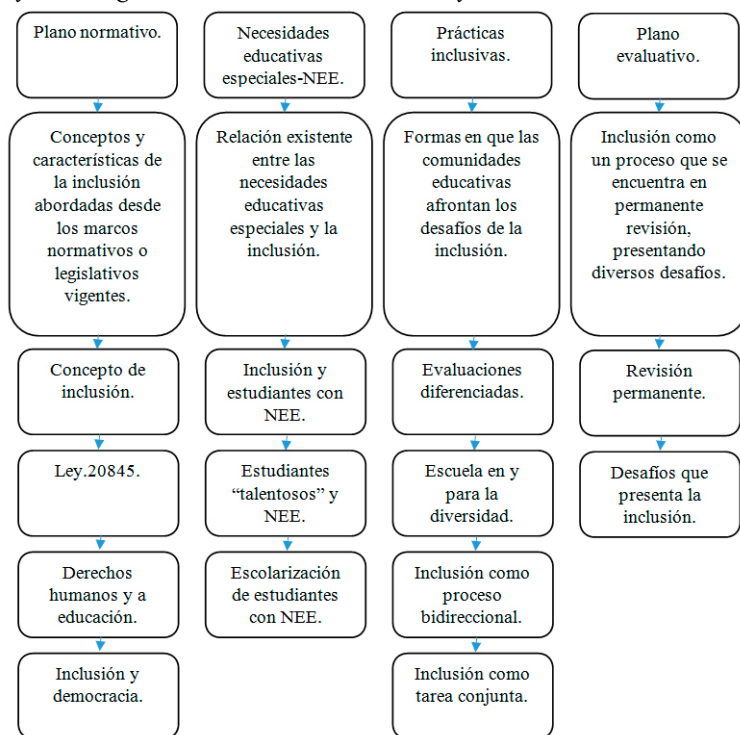
b) Desarrollo del preanálisis. En el estudio la selección y ordenamiento de las preguntas y respuestas respectivas alusivas a inclusión educativa.

c) Definición de unidades de análisis. Estas se obtuvieron a través de la conjugación de características en común de las preguntas realizadas. Estas son: inclusión y marcos normativos; inclusión y NEE; inclusión y prácticas educativas; e inclusión, proceso de revisión y desafíos.

d) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. El análisis se efectuó en cada una de las 14 preguntas relacionadas con la inclusión. De estas se extrajeron diversas categorías y subcategorías (ver figura 1) que permitieron obtener las unidades de análisis antes mencionada. El enfoque del análisis se centró en ejes como: la opinión con mayor tendencia, qué respuestas fueron las más cercanas a la teoría o cuáles se alejaban de ella.

Figura 1

Categorías y subcategorías con las cuales se construyeron las unidades de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

e) Integración final de los hallazgos. Por cada unidad de análisis se especifica la información más relevante identificada en las preguntas. Cada unidad de análisis se conformó de distintas preguntas (ver Tabla 1). Se incluyen extractos de respuestas dadas por estudiantes. Para garantizar su anonimato se ha optado por la siguiente simbología: Primera letra de *estudiante*, más la primera letra de su área de estudio (Básica: B; Matemática: M; y Ciencias: C) más el número del cuestionario que aleatoriamente le fue designado. Por ejemplo, el/la estudiante de Pedagogía básica, cuestionario número 20, se le designa la simbología EB20.

Tabla 1*Preguntas que conforman cada unidad de análisis.*

Unidad de análisis	Pregunta
Inclusión y marcos normativos	1) ¿Qué entiendes por inclusión educativa?; 4) ¿Cuáles son los aspectos centrales que aborda la Ley 20.845 de Inclusión Escolar en Chile?; 5) ¿Qué implica desde el punto de vista de la inclusión educativa el postulado de los organismos internacionales, reiterado en distintas conferencias mundiales, de “educación para todos”?; 14) ¿Cuál es la relación entre inclusión educativa y derechos humanos?; y 34) ¿Qué relación guarda la inclusión educativa con la promoción y defensa de la democracia?
Inclusión y NEE	2) A tu juicio ¿la inclusión educativa alude exclusivamente a los/as estudiantes con NEE o considera a otros grupos presentes en la escuela objeto de exclusión y/o discriminación?; 3) ¿Los/as estudiantes talentosos también deben ser considerados estudiantes con NEE?; y 7) A tu juicio ¿Por qué la escuela común debería permitir el ingreso de estudiantes con NEE o con capacidades físicas diferentes?
Inclusión y prácticas educativas	16) ¿Por qué las evaluaciones escolares deben ser diferenciadas?; 19) ¿Qué se entiende por una escuela en y para la diversidad?; 25) ¿Por qué la inclusión educativa es un proceso bidireccional que compromete tanto al que acoge como al que es acogido?; y 30) ¿Por qué la inclusión educativa es una tarea de toda la comunidad educativa?
Inclusión, proceso de revisión y desafíos	32) ¿Por qué la inclusión educativa es un proceso en permanente revisión que no puede darse nunca por concluido?; y 35) A tu juicio ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la inclusión educativa en el presente y futuro inmediato?

Fuente: elaboración propia.

Nota: Se ha conservado la numeración original del cuestionario.

3.4 Resguardos éticos

Esta investigación adhiere a los principios éticos planteados en la Declaración de Singapur ([World Conference on Research Integrity, 2010](#)) y la Ley 20.120 sobre investigación científica en el ser humano. En cuanto a la confidencialidad y privacidad, la participación de los estudiantes de las tres pedagogías fue voluntaria. Además, se garantizó el anonimato y la confidencialidad, tanto de sus identidades como opiniones.

4. Resultados

Este apartado será organizado a través del análisis de cada una de las unidades mencionadas en el punto 3. Método. A saber: 1) inclusión y marcos normativos; 2) inclusión y NEE; 3) inclusión y prácticas educativas; 4) inclusión, proceso de revisión y desafíos.

4.1 Inclusión y marcos normativos

Esta unidad de análisis está conformada por preguntas (1, 4, 5, 14 y 34) que hacen alusión al concepto de inclusión educativa y a su relación con diferentes marcos normativos.

En cuanto a la pregunta 1 “¿Qué entiendes por inclusión educativa?”, el estudiantado presenta una fuerte tendencia a confundir la inclusión con la integración y NEE. Esto se observa en el siguiente extracto “Entiendo que el establecimiento se adecúa a las necesidades de los niños presentes en el aula, que muestran algún tipo de necesidad especial” (EB96).

Este hallazgo es coincidente con lo planteado por diversos autores ([Ainscow, 2015](#); [Barrio de la Puente, 2009](#); [García-Barrera, 2017](#); [López et al., 2013](#); [Messiou, 2013](#); [Molina, 2015](#);

Rieser, 2012; Rodríguez y Arroyo, 2014; Rojas y Armijo, 2016; Slee, 2012; Verdugo et al., 2018) quienes reportan que en general las comunidades hablan de integración y NEE, más no de inclusión.

La falta de claridad sobre el concepto de inclusión educativa, también se vio reflejado en las preguntas 4 “¿Cuáles son los aspectos centrales que aborda la Ley 20.845 de Inclusión Escolar en Chile?” y 34 “¿Qué relación guarda la inclusión educativa con la promoción y defensa de la democracia?”. Estas preguntas se caracterizaron por ser aquellas con menor porcentaje de resolución. Además, entre las pocas respuestas dadas no se encontraron características relacionadas con la Ley o la democracia. Esto puede observarse en los siguientes ejemplos: “*Diversidad de cultura. Capacidades diferentes*” (EB32); “*el valor de la vida*” (EB14); “*el respeto*” (EB72); “*No sé qué es la ley...*” (EC145). En estos ejemplos representativos se puede observar que las respuestas carecen de cierto sentido, no se enfocan en la pregunta o dan a conocer su desconocimiento.

En relación a la pregunta 5 “¿Qué implica desde el punto de vista de la inclusión educativa el postulado de los organismos internacionales, reiterado en distintas conferencias mundiales, de “educación para todos”?”, el estudiantado mayormente justificó que es el derecho de cada persona el optar a la educación. Algunas frases que lo respaldan son: “*Que todos los niños, independiente de su raza o etnia, religión, discapacidad o enfermedad tienen derecho a tener una buena educación igualitaria y de calidad*” (EB10); “*Que la educación debe ser considerada como un derecho para todas las personas y no se debe excluir a nadie de este proceso*” (EM121); “*Implica que todos tienen derecho a una educación y no debería negárseles por ser diferentes*” (EC146). A modo general, se puede observar que la mayoría de las respuestas hacían alusión a que la educación es un derecho.

Inclusive, las respuestas anteriores se repiten en la pregunta 14 “¿Cuál es la relación entre inclusión educativa y derechos humanos?”, ya que, las personas participantes daban respuestas como: “*La relación es que la educación es un derecho para todos, y la inclusión permite esto*” (EC166), “*Los derechos humanos garantizan la educación para todos, y la inclusión procura que esto se cumpla*” (EM128). Como se observa en estos ejemplos representativos, las respuestas tienden a transformarse en tautologías.

En las respuestas dadas por el estudiantado se pueden apreciar tres tendencias: a) confusión en el concepto de inclusión; b) desconocimiento de marcos normativos/legislativos; y c) uso de tautologías. Estos estudiantes inician un curso sobre inclusión educativa, por lo tanto, en algún momento tendrán la posibilidad de tal aprendizaje. Empero, en Chile muy pocas universidades, institutos de formación profesional u otras instituciones de estudio formal, imparten algún curso relacionado con inclusión. En corolario, si existe tal estado de desinformación al iniciar la carrera de pedagogía, ¿qué grado de conocimiento tendrá el futuro profesorado si no hay formación sobre inclusión?

4.2 Inclusión y NEE

Esta unidad de análisis está conformada por tres preguntas (2, 3 y 7) enfocadas en la relación entre inclusión y NEE.

En cuanto a la pregunta 2 “A tu juicio ¿la inclusión educativa alude exclusivamente a los/as estudiantes con NEE o considera a otros grupos presentes en la escuela objeto de exclusión y/o discriminación?”, se pretende saber la opinión del estudiantado acerca de si la inclusión considera exclusivamente a quienes tienen NEE o no. En virtud de esto, la mayoría expresa que no debiese considerar solo las NEE, pero justifican diciendo que también debe contemplar a las *minorías*. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo: “*No solamente a los estudiantes con NEE, sino que también a los estudiantes que son de otras razas, como también los que son transgénero*” (EM138).

En este extracto el/la estudiante alude a grupos denominados *minoritarios* para fundamentar su respuesta. No obstante, autores como Ainscow (2015), López et al., (2013), Norwich (2008), Rieser (2012) y Slee (2012), expresan que si las escuelas se enfocan en las minorías, entonces no se practica la inclusión, sino, integración. En consecuencia, el estudiantado, posiblemente, asocia la “discapacidad” con las NEE (Jiménez, 2001) y por esa razón, luego justifiquen que se debe considerar a las minorías. Incluso en la pregunta 7 “A tu juicio ¿Por qué la escuela común debería permitir el ingreso de estudiantes con NEE o con capacidades físicas diferentes?”, si bien se encuentran respuestas enfocadas en el derecho a la educación, por ejemplo: “*Todos tienen derecho a recibir educación formal*” (EB13), “*Porque tienen el mismo derecho de estudiar...*” (EM120). Existen otras respuestas que señalan que incluir a estudiantes con NEE es un beneficio para que el resto del alumnado tenga la experiencia de convivir con ellos o ellas. Esto se evidencia en la siguiente respuesta, “*...ayuda en primera instancia al grupo curso a aprender a ser tolerantes y respetuosos con el prójimo...*” (EB5).

En este caso, las NEE están suponiendo un problema que, según García-Barrera (2017), trae consigo prácticas educativas que se escapan del marco inclusivo. Estas pueden perjudicar no tan solo en temas teóricos, sino, también en cuanto a recursos humanos, materiales o económicos. Es decir, los recursos son destinados a cierto grupo de estudiantes y se descuida a otros.

En la pregunta 3 “¿Los/as estudiantes talentosos también deben ser considerados estudiantes con NEE?”, ocurre un fenómeno dicotómico. Es decir, un grupo de estudiantes expresaba que los “talentosos” no debiesen ser considerados, lo cual puede observarse en la siguiente evidencia: “*No, por el hecho de que nacieron con un don o capacidad distinta de la cual puede sacar provecho de ello*” (EB3). Mientras que otro grupo menor decía que sí deberían serlo, pero recurriendo a dos razones: a) considerarlos como apoyo, a saber: “*...a estos estudiantes se les puede aprovechar sus capacidades de una buen manera. Porque puede ser un buen elemento para que ayude a sus compañeros que les cuesta un poco más*” (EB26); y b) considerarlos para que no “retrasar su desarrollo”, véase la siguiente respuesta ejemplificativa: “*Si, pero según la definición de NEE no están dentro del grupo. Creo que necesitan más apoyo para potenciar aún más sus habilidades. El estar con niños que aprenden más lento, frustra su desarrollo, ya que deben adecuarse al ritmo curso*” (EB12). Por lo tanto, se puede ver una dicotomía centrada en el déficit. Es decir, y en palabras de Infante (2010), el profesorado generalmente se enfoca en el déficit para comprender la inclusión, lo cual en sí mismo, se configura como algo excluyente. En efecto, el primer grupo continúa con una visión desde el déficit, mientras que el segundo supera esa visión y se acerca más a la inclusión.

4.3 Inclusión y prácticas educativas

Esta unidad de análisis está constituida por cuatro preguntas (16, 19, 25 y 30) relacionadas con la forma en que los centros escolares y sus comunidades deben afrontar los retos, exigencias, necesidades y requisitos que demanda la inclusión.

Las respuestas a las preguntas anteriores se caracterizan por dos situaciones. En primer lugar, la pregunta 16 “¿Por qué las evaluaciones escolares deben ser diferenciadas?” tuvo un alto porcentaje de resolución y sus respuestas eran bastante atingentes con las actuales demandas sociales. Es decir, abordaban la premisa de que una evaluación debe estar enfocada en atender las características de cada estudiante y asumir posturas con sensibilidad pedagógica y social (Arboleda, 2019). Esto se evidencia en los siguientes ejemplos: “*Porque no todos tenemos las mismas habilidades para responder ante una evaluación*” (EM132). “*Ya que todos tenemos distintas maneras de afrontar problemas, o resolver evaluaciones*” (EB72). “*porque cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje*” (EB6).

En cuanto a las preguntas 19 “¿Qué se entiende por una escuela en y para la diversidad?”, 25 “¿Por qué la inclusión educativa es un proceso bidireccional que compromete tanto al que acoge como al que es acogido?” y 30 “¿Por qué la inclusión educativa es una tarea de toda la comunidad educativa?”, el grado de conocimiento de los estudiantes es sumamente bajo. Encontrándose respuestas como: “Escuela para todos” (EB26); “en limitar a los profesores a realizar ciertas actividades” (EB15); “Se entiende que es una escuela para todos” (EB28); “Que este tanto en la escuela como fuera de ella (sociedad)” (EB38); “Porque al entregar, uno también recibe.” (EC159); “Todos debemos ser conscientes” (EM129).

Estos ejemplos son los más representativos y las respuestas tienden a ser poco coherentes o a formar pleonasmos. Además las respuestas del estudiantado carecían de consideraciones como: la democracia (Slee, 2012); el rol edificador que tienen las escuelas (Arboleda, 2019); el desafío metodológico que deben asumir producto de la pluralidad heterogénea (Barrio de la Puente, 2009; Infante, 2010); transformar las necesidades de los estudiantes, en necesidades de la escuela (Barrio de la Puente, 2009); evitar tendencias homogeneizadoras (Infante, 2010; Rojas y Armijo, 2016); y que las escuelas deben estar en constante autoevaluación para la aseguración de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). En corolario, a pesar de que las respuestas eran más extensas, sus fundamentaciones son poco consistentes con la *praxis*.

Estos resultados permiten comprender que una formación docente inclusiva, al menos, debería considerar temas como: 1) la participación (Booth y Ainscow, 2015; Infante, 2010; Tamayo et al., 2018); 2) los derechos que demanda la inclusión (Arboleda, 2019); y 3) la democracia (Ocampo 2016; Slee, 2012). En efecto, si no se prepara bien a los futuros profesores, se caerá en las mismas conductas nocivas que le quitan espacio a la inclusión y que provocan que la atención sea puesta solo en un grupo de estudiantes (García-Barrera, 2017).

4.4 Inclusión, proceso de revisión y desafíos

Esta unidad de análisis está conformada por dos preguntas (32 y 35) enfocadas en la inclusión como proceso permanente de revisión y los desafíos que esta presenta, respectivamente.

Ahora bien, dentro de las respuestas existe información muy interesante. Por ejemplo, en la pregunta 32 “¿Por qué la inclusión educativa es un proceso en permanente revisión que no puede darse nunca por concluido?”, es frecuente encontrar las NEE como una de las razones del por qué debe estar en permanente revisión. Entre estas se señalan: a) las nuevas NEE que irán apareciendo; b) las nuevas técnicas para abordar las NEE; o c) la completa aceptación de personas con NEE por parte de la comunidad. Esto puede observarse en las siguientes evidencias: “Cada día aparecen nuevas técnicas y formas de llegar a los NEE” (EB7); “Porque somos humanos y cambiamos a través del tiempo, las necesidades de ahora no serán las mismas del futuro ni lo fueron a las del pasado” (EM24); “Porque estamos en una sociedad cambiante que tiene nuevas necesidades con el paso de los años” (EC158); “Porque son muchas las personas con diferentes realidades que llegan a los centros educativos. También porque a veces, un tema no queda bien concluido, siempre tiene una repercusión” (EC142).

Esto, junto a lo dicho en el punto 4.1 y 4.2, permite tener una idea clara acerca que el estudiantado desconoce los planteamientos inclusivos y la reduce a grupos minoritarios o a las NEE. Por lo tanto, si no tienen una adecuada formación, es muy probable que se reporten situaciones similares a las señaladas por García-Barrera (2017) quien expresa que en su contexto, España, las NEE están transformándose en un lastre que acrecienta la exclusión y la segregación.

En relación a la pregunta 35 “A tu juicio ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la inclusión educativa en el presente y futuro inmediato?” aparece un tema intrigante, ya que, algunos estudiantes expresan que debe existir una mayor preparación por parte de los docentes en

estos temas. Es decir, ellos mismos reconocen la carencia de conocimiento en los actuales profesionales de la educación. Esto podría transformarse en un fenómeno constante, ya que, en Chile la gran mayoría de las instituciones formadoras de pedagogos, no imparten cursos relacionados con la inclusión.

Las respuestas dadas por los/las estudiantes permiten realizar una clasificación sobre los posibles desafíos que enfrentará la inclusión. A saber: a) “Lograr en su totalidad que la sociedad en si logre incluir a todos sin discriminar” (EB3); b) “...incorporación de niños extranjeros” (EB6); c) “Generar docentes activos, defensores de la diversidad y de la inclusión...” (EB11); d) “Dar a los docentes y los colegios las herramientas necesarias para hacer esto posible, tener los profesionales adecuados en los colegios” (EB33); e) “Pasar de la tolerancia negativa a la positiva” (EB72); f) “La inclusión educativa en el presente aborda el tema de la comunidad LGBT la inclusión de las personas transgénero, identidad de género” (EM118); g) “Comprender que la inclusión no es solamente integrar a un estudiante que tenga algún problema o necesidad especial...” (EM122); h) “Por sobre todo el incremento de la tasa de migrantes ya que son los niños que pronto tendremos en todas las aulas” (EM124); i) “Dejar de resolver los problemas con desfases de tiempo tan grandes, estar a la vanguardia y prever los problemas, para dejar de tener una educación anacrónica” (EC148).

Estos desafíos presentan un panorama general de las falencias que existen actualmente. Algunas de ellas se han reportado en los puntos anteriores. Empero, no solo se ha detectado desconocimiento en las respuestas de las/los estudiantes. También se han identificado conocimientos sobre características inclusivas como la evaluación. En efecto, sería conveniente identificar los niveles de conocimiento de ciertos temas.

A continuación, se presenta en la Tabla 2 una clasificación de los temas con mayor y menor conocimiento. Además de qué características sobre inclusión no se han detectado en las respuestas de las/los estudiantes.

Tabla 2

Clasificación de temas con mayor o menor nivel de conocimiento.

Nivel de conocimiento bajo	Nivel de conocimiento medio/alto	Características ausentes
<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de inclusión educativa - Diferencia entre inclusión, integración y NEE - Cuerpo normativo sobre la inclusión educativa (leyes, políticas, acuerdos y decretos) - Agentes que debe considerar la inclusión - Educación y derechos humanos - Inclusión y diversidad - Inclusión y democracia 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diferenciada. - Inclusión y su relación con los ritmos y estilos de aprendizaje - Estudiantes con NEE y su derecho a aprender - Adecuación del estilo de enseñanza acorde a las NEE 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre inclusión y participación - Inclusión y democracia - Derecho a la equiparación de oportunidades - Formas de exclusión - Rol formador de las escuelas

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

En el marco teórico se ha reportado el grado de confusión que existe entre los conceptos inclusión educativa, integración y NEE (Por ejemplo: Jiménez, 2001; Rieser, 2012; Slee, 2012). Esta confusión también se ha detectado en las respuestas dadas por las/los estudiantes. Lo cual se transforma en algo lógico considerando que no han cursado la asignatura sobre inclusión. No obstante, hay que considerar que la gran mayoría de los centros formadores de profesores/as no cuenta con asignaturas sobre inclusión. Esto podría significar que la confusión reportada en la teoría y la evidencia empírica brindada en este artículo, podría situarse en una gran parte de las/los docentes en formación.

En tal caso, si no existe una formación inclusiva, entonces no sería extraño que no se logren avances significativos en inclusión. También es probable que las NEE continúen como la principal preocupación (Messiou, 2013). Ante esto la conclusión es evidente: se necesita formar a los/las docentes en estrategias metodológicas y organizativas inclusivas. Esta aseveración no es nueva y se ha reportado desde hace más de una década. En ese sentido se vuelve una idea importante y repetitiva, pero que no ha logrado ser captada por los/las encargadas de dirigir los diversos ministerios de educación. El cuestionamiento es natural ¿Por qué se producen legislaciones que regirán en las escuelas y no se capacita a los involucrados?

La falta de preparación podría ser considerada un reduccionismo político (Ocampo, 2016) y un menoscabo al derecho fundamental de la educación. Según Ocampo (2016) este reduccionismo político vulnera las condiciones democráticas y la calidad de ciudadano. Esto al no preocuparse por temas formativos que influyen en el desarrollo individual del profesorado y, en consecuencia, en el de los estudiantes a quienes prepararán esos profesores.

Otro factor a considerar es que el estudiantado no conoce la relación entre inclusión y democracia (cabe aclarar que no se pretende juzgar el desconocimiento). Reiterando, si las/los futuras/os docentes no presentan una formación inclusiva ¿Cómo podrán propiciar la enseñanza-aprendizaje de la democracia?

Con la democracia se privilegia la participación, entonces: Si una escuela “desea ser” inclusiva ¿no debería permitir que todas/os quienes la conforman participen en las cuestiones político/pedagógicas? Un cuerpo docente que no conoce la relación entre inclusión y democracia, no es inclusivo. La relación entre esos conceptos es bastante estrecha y difícilmente exista inclusión, sin democracia y participación (Ocampo, 2016; Slee, 2012).

Entre las respuestas dadas por las/los estudiantes, existió una tendencia muy notoria a expresar su desconocimiento. En otras palabras, muchos/as estudiantes recurrían a la siguiente respuesta: “No lo sé” (EM124), incluso cuando eran preguntas en que se solicitaba una reflexión. Este punto es menester abordarlo, ya que, según Infante (2010) una de las características de una formación docente inclusiva, es el promover el desarrollo crítico/reflexivo. Con esto se espera que la/el docente sea capaz de realizar análisis sobre situaciones problemáticas. Así podrá buscar los mecanismos necesarios para abordarlas. En efecto, es imperativo que la formación docente no solo incluya la recitación de contenido teórico. También debe considerar el desarrollo o refuerzo de estas u otras capacidades similares.

La formación docente sobre inclusión es un reto sumamente alto, pero necesario. Esta debe considerar una serie de contenidos. Por ejemplo, en la tabla 2 se señalan diversos temas que presentan un nivel de conocimiento bajo y otros que no han sido identificados. Por cada uno de ellos se podría llegar a la misma conjetura anterior. Es decir, si no se forma adecuadamente a las/los futuras/os docentes en esos temas, la inclusión educativa solo será un concepto difícilmente aplicado en la *praxis*.

No obstante, la tabla 2 no solo permite extraer dicho análisis. También contribuye a identificar cuáles podrían ser los posibles temas a abordar en una, o más, asignatura(s) sobre inclusión educativa. Con base en los resultados encontrados, se procederá a realizar un desglose, breve y simple, de los ejes temáticos identificados y el contenido que lo conforma. Con esto no se pretende realizar una propuesta curricular. Empero, puede servir como una base inicial que puede ser complementada, mejorada y/o modificada por estudios posteriores.

Tabla 3

Posibles ejes temáticos para asignaturas sobre inclusión.

Eje temático	Contenido
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración de Salamanca: consideraciones y características generales. - Recorrido desde la integración – NEE – Inclusión.
¿Qué es inclusión escolar?	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del concepto desde la teoría (Por ejemplo, autores como: Tony Booth, Mel Ainscow, Roger Slee, Richard Rieser (u otros autores relevantes)) y desde los marcos legislativos. - Comparación entre los conceptos principales identificados. - Índice de Inclusión (Por ejemplo: Booth y Ainscow, 2015).
Inclusión y conceptos relacionados	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de la integración, NEE, asimilación, entre otros. - Diferencia entre inclusión, integración, NEE, asimilación (u otros conceptos que considere relevante).
Cuerpos normativos	<p>Este eje depende del contexto. No obstante, se podrían señalar las características más importantes de los cuerpos normativos que rijan la inclusión educativa. Por ejemplo: en Chile la Ley 20.845 sobre inclusión escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los cuerpos normativos: detección de ejes problemáticos.
Características de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes deben ser incluidos? Debate sobre inclusión de “estudiantes talentosos”. - “Estudiantes talentosos y NEE”. - ¿Qué es la homogeneización? - Democracia y participación. - Bi-direccionalidad del proceso inclusivo. - Inclusión y derechos humanos.
Inclusión desde las disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión y didáctica. - Inclusión y currículum. - Inclusión y evaluación.
Desafíos de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico sobre inclusión como un proceso en constante revisión. - Debates sobre los desafíos actuales y futuros de la inclusión.

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados.

6. Conclusión

La información obtenida de las/los estudiantes brindan tres ejes claros: 1) falta de conocimiento sobre temas básicos de inclusión (concepto, agentes considerados, entre otros); 2) nivel de conocimiento medio/alto de por qué adaptar evaluaciones y metodologías de enseñanza, atendiendo a la diversidad; y 3) ausencia de características centrales de la inclusión escolar como la participación, relación con la democracia y marcos normativos.

La falta de conocimiento sobre algunos temas no es algo preocupante, si se considera que las/los estudiantes aún no han recibido formación en inclusión. No obstante, llama la

atención que en temas como evaluación y didáctica (referente a metodologías de enseñanza) exista un conocimiento medio/alto. Ante esto se origina la pregunta ¿a través de qué fuentes se informan los/las estudiantes, respecto a estos temas?

Se puede observar un alto grado de sensibilidad por parte del estudiantado respecto a temas como: a) derecho a la educación; b) supresión de la discriminación arbitraria; c) promover las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de estudiantes (MINEDUC, 2015); y d) adaptar el currículum y didáctica a las características del estudiantado.

Este grado de sensibilidad se aprecia en demasía en aquellas preguntas que hacen alusión a derechos humanos, derecho a la educación y, sobre todo, a la vinculación con estudiantes con NEE. No obstante, las fundamentaciones tienden del pleonismo o a tautologías, por lo que se hace necesario que cualquier asignatura relacionada con inclusión (y de manera transversal) refuerce la importancia de la democracia en la inclusión (Slee, 2012) y cómo esta debería ser traducida en prácticas que busquen transformar (Ocampo, 2016) la cultura escolar. De esta forma, la inclusión no quedaría relegada al discurso de lo políticamente correcto (Jiménez, 2001) y se evitaría trasladar su concepto hacia la transformación de lo “anormal” en lo “normal” (Jiménez, 2001). Incluso, ocultarla bajo otros conceptos, confundiéndola con las NEE, discapacidad, integración (Barrio de la Puente, 2009; Rieser, 2012; Rojas y Armijo, 2016; Slee, 2012) o, como se ha apreciado en respuestas dadas por el estudiantado, en un simple juego de tolerar.

La información obtenida a través del cuestionario contribuyó a realizar un esbozo general y sencillo sobre temáticas que podrían ser abordadas en asignaturas sobre inclusión. Si es necesario reconocer que, para desarrollar una propuesta curricular, se requiere de un estudio más profundo. No obstante, el ejercicio realizado no se aleja de los requisitos inclusivos, ya que, se obtiene el esbozo desde las percepciones de los/las estudiantes.

Según lo antes expuesto, se podrían realizar futuros estudios que se preocupen por conocer cuáles son los requisitos que demandan las/los estudiantes para su formación docente. Esto daría lugar a la participación estudiantil y, posiblemente, a la formación de una cultura democrática.

Referencias

- Ainscow, M. (2015). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41(spe), 81-96.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez J., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Arboleda, J. C. (2019). Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora. *Revista Boletín REDIPE*, 8(4), 17-37.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Alcaraz, S., y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320.

- Avendaño, C., y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 45-64.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilà, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S. A.
- Blanco, R. (1999). *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3a ed.). Madrid, España: OEI/FUHEM.
- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Bonilla, N., y Montánchez, M. (2018). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos. *Revistas Espacios*, 39(23), 24-37.
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J., y Carrasco-Lozano, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-30.
- Chávez, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 813-835.
- CNED (2019). *CNED. Base de datos*. Recuperado de <https://www.cned.cl/bases-de-datos>.
- De la Cruz, G., y Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(102), 1-38.
- Dias, P. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 25(94), 7-25.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: Horsori.
- Fernández, J., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 27-41.
- Ferrada, D., Villena, A., Catrquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C., y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en Educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 25(96), 721-742. Doi: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>.

- Gómez, A., y Fernández, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(spe.), 97-104.
- González, B., Cortés, P., y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 6(1), 19-36.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, 1, 287-297.
- Jiménez, E. (2001). El significado oculto del término «necesidades educativas especiales». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-176.
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., y El-Habib, B. (2016). La inclusión educativa y social de las jóvenes de origen inmigrado a través de la educación postobligatoria. *Prisma social Revista de Investigación Social*, (16), 411-449.
- Martos-García, D., y Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLII(1), 159-175.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis: Forum Qualitative Sozialforschung I Forum*. Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/>.
- Mejías, J., y Cano, J. (2016). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1119-1138.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, XXXIX(158), 52-69.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 86-96.
- MINEDUC (2015). *Ley 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*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41(spe.), 147-167.
- Moriña, A., y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Navarro, M., y Hernández, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles educativos*, XXXIX(156), 58-71.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.
- Lata, S., y Castro, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- López, M., Martín, E., Montero, I., y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472.

- Lozano, J., Ballesta, F., Castillo, I., y Cerezo, M. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226.
- Ocampo, A. (2016). *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. Santiago, Chile: Ediciones CELEI.
- Pérez, E., y Hernández, E. (2018). La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(spe.), 77-85.
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 239-257.
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: A commonwealth guide to implementing article 24 of the un convention on the rights of persons with disabilities, Snd Edition*. Londres, Inglaterra: Charlesworth Press.
- Rodríguez, M., y Arroyo, M. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (25), 108-126.
- Rodríguez-García, A. M., Hinojo, M., y Ágreda, M. (2017). Análisis del uso de vídeo-tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones*, (47), 13-35.
- Rojas, M., y Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-11.
- Sampedro, B., y McMullin, K. (2015). Videojuegos para la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (27), 122-137.
- 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.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, Á., y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.
- Toticagüena, M., y Riaño, M. (2016). Aproximación a los conceptos de asimilación, segregación e integración cultural a través de la composición musical. *Revista de educação e humanidades*, 10, 215-228.
- Trucco, D., e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Universidad Católica del Maule (2019). *Matrícula de carreras de pregrado 2018, Admisión*. Recuperado de <http://portal.ucm.cl/admision/matricula-carreras-pregrado-2018>.
- UNESCO (2016). *Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO-MEC (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
- World Conference on Research Integrity. (2010). *Singapore Statement*. Recuperado de <https://wcrif.org/documents/327-singapore-statement-a4size/file>.