



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Molina Olavarría, Yasna

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, vol. XLI, 2015, pp. 147-167

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544961010>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

INVESTIGACIONES

Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa.
El caso de la Escuela México*

Special educational needs, elements for a proposal of educational inclusion through a participatory action research. The case of Escuela México

Necessidades educativas especiais, elementos para uma proposta de inclusão educativa por meio de pesquisa-ação participativa. O caso da Escola México

Yasna Molina Olavarria

Programa de Magíster en Educación Mención Gestión y Política Educativa, Universidad Austral de Chile,
Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora Escuela México, Valdivia, Chile.
Teléfono: (56) 63 2218637. Correo electrónico: yasnamusica@gmail.com

RESUMEN

Entendiendo la inclusión educativa desde un posicionamiento amplio y situado en la escuela y que permite un espacio de participación social y de aceptación a la diversidad, el presente artículo describe un proceso de elaboración, ejecución y desarrollo de una propuesta de inclusión educativa, para la comunidad escolar de la Escuela México en la ciudad de Valdivia. Primero se analizan y fundamentan los conceptos de integración e inclusión y su relevancia en la escuela como modelos para entregar respuestas pedagógicas a la diversidad; a continuación se describe la experiencia de elaboración de la propuesta de atención educativa inclusiva. Se utiliza un tipo de metodología cualitativa y el modelo de investigación acción participativa, con este propósito se realizaron cuatro fases, fundamentales durante el transcurso de la indagación, las que corresponden al diagnóstico, diseño de planificaciones inclusivas, aplicación de actividades inclusivas y, finalmente, la evaluación del proceso.

Palabras clave: inclusión, integración, diversidad, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

Understanding the educational inclusion from a wide positioning, situated in the school and which allows a space of social participation and diversity acceptance, the present article describes the elaboration, implementation and development of an educative inclusion proposal for the community of Escuela México in Valdivia city. First, it analyzed and based the concepts of integration and inclusion and its relevance in the school as models to give pedagogic answers to diversity. Then, describes the experience of preparing the proposal of inclusive educational services. In order to reach our purpose four basic stages were performed during the research; diagnostic, inclusive planning design, inclusive activities applications and finally the process evaluation.

Key words: education inclusion, integration, diversity, special needs education.

RESUMO

Entendendo a inclusão educativa desde um amplo e situado posicionamento na escola, o que permite espaço de participação social e de aceitação da diversidade, descreve-se um processo de elaboração, execução e

* Texto desarrollado en contexto del proyecto Fondecyt 1120761, titulado Conocimiento y comunidad escolar: procesos de interpretación de las dinámicas relacionales escolares en la educación básica como configuración cognitiva situada.

desenvolvimento de uma proposta de inclusão educativa para a comunidade escolar da Escola México, na cidade de Valdivia. Primeiro, analisam-se e fundamentam-se os conceitos de integração e inclusão e sua relevância na escola como modelos para fornecer respostas pedagógicas à diversidade; a seguir, descreve-se a experiência de elaboração da proposta de atenção educativa inclusiva. Utiliza-se um tipo de metodologia qualitativa e modelo de pesquisa-ação participativa realizada em quatro fases fundamentais no decurso da indagação, as quais correspondem ao diagnóstico, projeto de planejamento inclusivo, implementação de atividades inclusivas e, finalmente, avaliação do processo.

Palavras chave: inclusão, integração, diversidade, necessidades educativas especiais.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa debiera ser uno de los principales pilares para una educación que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes respetando sus cualidades y características personales. Esta investigación, en particular, tuvo como propósito la elaboración, ejecución y desarrollo de un modelo de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa, para la comunidad escolar de la Escuela México de la ciudad de Valdivia.

La propuesta se elaboró a partir de las percepciones y sugerencias de los propios participantes del estudio, en coherencia con el modelo utilizado para llevar a cabo la indagación; además de sistematizar un proceso participativo, a través de cuatro etapas fundamentales propio de la metodología empleada de investigación acción. Estas corresponden a diagnóstico, diseño de planificaciones, aplicación de actividades inclusivas y evaluación de la experiencia, permitiendo al final de cada fase una reflexión del proceso, favoreciendo de este modo la inclusión de las alumnas que presentan necesidades educativas especiales (en adelante NEE), en el establecimiento en estudio. De esta forma, el estudio permitió ir concretando una experiencia para que pueda servir de modelo a otras iniciativas y políticas inclusivas, que fomenten la acogida de las diferencias, tanto educativas, como sociales, culturales, étnicas y religiosas.

En armonía con lo anterior, el sistema educativo en Chile, a partir de los años ochenta, ha desarrollado una serie de reformas fundamentadas generalmente en mecanismos que dificultan la implementación de prácticas inclusivas en los establecimientos educacionales, tales como descentralización administrativa, subvención a la demanda, pruebas nacionales estandarizadas –cuyos resultados son públicos–, competitividad entre establecimientos, entre otros. El efecto de esta realidad educacional ha sido la desigualdad social en relación a los resultados, además de la profunda segmentación social de las unidades escolares (OCDE, 2004).

Los estudios que se han preocupado de la evaluación de las políticas de “integración escolar” desde los años 90 en adelante (Infante, 2007; López, 2008; López *et al.*, 2014; MINEDUC, 2004) concuerdan en señalar que existe una serie de elementos que no permiten avanzar hacia un sistema educativo que dé respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Estos obstáculos dificultan, evidentemente, los procesos escolares al interior de las escuelas, afectando las metodologías y las prácticas escolares. De esta forma, la escuela debe enfrentarse a uno de los desafíos de la sociedad actual: hacer efectivo el derecho de una educación que responda a las diferencias del alumnado.

En relación al punto anterior, el presente estudio muestra evidencias empíricas de un modelo de inclusión educativa, a partir de las perspectivas de los propios actores de

una comunidad educativa, considerando la inclusión como una oportunidad para que el estudiante pueda desenvolverse en la vida como ser social, donde la escuela entrega los recursos y condiciones a estos para que participen en el conjunto de actividades escolares.

Al reflexionar respecto a las prácticas y experiencias docentes, es donde surge la inquietud de hacer una investigación-acción, que es un modelo dirigido a propiciar los cambios y mejoras educativas. Su principal objetivo se sitúa hacia la transformación y construcción de conocimientos, para lograr ajustes en las propias prácticas, pasando a sustentar el soporte metodológico del presente estudio investigativo.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMA

La educación inclusiva se basa en los mismos fundamentos de la educación regular, asentada en que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Booth, 2000).

Durante más de dos décadas, Chile ha implementado reformas educativas destinadas principalmente a mejorar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos, para mejorar los aprendizajes elementales de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Esta realidad ocasiona que las escuelas lleven sus mayores esfuerzos en relación a las demandas del MINEDUC, que resguarda las mejoras en los resultados de aprendizaje, situación que afecta las dinámicas y prácticas educativas en relación a la valoración de los alumnos, a partir del logro de un determinado contenido de aprendizaje (Pacheco y Mancilla, 2013).

La Ley General de Educación es la primera ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión (Infante, Matus & Vizcarra,), establece la atención preferencial de los alumnos y alumnas que presentan NEE, señalando la importancia de que accedan al currículo nacional, determinando realizar en las escuelas una flexibilización curricular y certificación por competencias. Esta realidad requiere por parte de los docentes una preparación más especializada, propiciando un trabajo articulado y colaborativo entre los profesionales especialistas, implementando, de esta manera, prácticas pedagógicas con la utilización de material concreto, adaptaciones curriculares, entre otros elementos, con el fin de obtener resultados positivos y prácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Foutoul y Fierro (2011) señalan en sus investigaciones que existe una serie de prácticas de discriminación y exclusión, en las aulas escolares, donde los estudiantes no reciben un trato justo por parte de sus profesores, en relación a las oportunidades de aprendizaje y la evaluación. Situación que aumenta la desigualdad social e impacto en la vida de cada estudiante. Por estos motivos, cada unidad educativa debe reflexionar constantemente sobre sus normativas y prácticas escolares, tanto a nivel macro como micro, pues es en la cotidianidad donde se evidencian procesos de exclusión o elementos que obstaculizan una educación participativa y que respete las diferencias e individualidades.

La comunidad escolar donde se realizó el estudio es una unidad de dependencia municipal, de género exclusivamente femenino, cuya matrícula durante el año en que se realizó el estudio fue de 967 alumnas, distribuidas desde pre kínder a octavo año básico. Además, dicho establecimiento presenta un índice de vulnerabilidad de 75,3%. Por otra parte, en la ciudad donde se ubica la escuela existen distintas escuelas municipales que

realizan proyectos de integración escolar, pero son muy pocos los centros pedagógicos que realizan prácticas educativas que acojan a todas las alumnas en sus aulas, sin contar con dichos proyectos y sin realizar exámenes selectivos de ingreso, como es el caso de la Escuela México de Valdivia en la cual se desarrolló este estudio.

Además, existe la necesidad en la comunidad escolar –tanto de profesores, profesionales de la educación, alumnos, padres y apoderados–, de transformar paulatinamente la manera de acoger y responder hacia las necesidades educativas especiales, innovando las prácticas educativas hacia un modelo más inclusivo y participativo, que entregue respuestas a las necesidades educativas de todas y cada una de las alumnas, concibiendo de esta forma que todas tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de oportunidades. Por otra parte, es importante abordar la inclusión educativa desde el punto de vista de las propias estudiantes, conociendo y escuchando sus inquietudes, intereses y percepciones en cuanto a ser ellas mismas las que participen activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en el desarrollo social y afectivo de su entorno escolar. También es relevante conocer y considerar las proyecciones de los padres y apoderados de las niñas que asisten regularmente al establecimiento, tanto de las que presentan NEE como las que no, ya que ellos juegan un rol crucial en la educación de sus hijas.

Es importante en la educación actual avanzar hacia procesos inclusivos a través del trabajo colaborativo y participativo de los implicados, generando redes de apoyo, incorporación de la comunidad, entre otros. De esta manera, se podrá desarrollar el derecho a una educación accesible y equitativa, promoviendo la colaboración y solidaridad.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD *¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN?*

Cuando se habla de integración e inclusión, lo habitual es utilizar estos conceptos como sinónimos, ya que semánticamente tienen significados muy parecidos. No obstante, ambos términos representan realidades muy diferentes, aun cuando los dos vocablos tienen el mismo objetivo: la inserción de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad.

Autores relevantes en el tema, como Ainscow, Booth y Dyson (2006), han distinguido que el concepto de inclusión origina confusiones, por lo tanto es importante clarificar conceptualmente su significado, para poder avanzar en el desarrollo de prácticas inclusivas. Una de las principales confusiones ocurre entre integración escolar e inclusión educativa. La UNESCO aclara el concepto de la siguiente manera: “La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (Unesco, 2005: 14). La integración es el mecanismo que busca realizar la inserción de las personas con NEE, creando mecanismos externos a la educación regular que reciben a los demás niños del contexto escolar. En cambio, en la inclusión, la escuela o unidades educativas se adaptan a las características individuales de los alumnos. Como señala Porras, “La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos, presenten o no algún tipo de necesidad” (2010: 50).

La integración se focaliza en apoyar educativamente a los alumnos con necesidades educativas específicas, para ello se desarrollan innovaciones de apoyos, recursos y profesionales capacitados en el área de la educación especial; en cambio, la inclusión se fundamenta en un modelo donde toda la comunidad educativa y escolar está preparada para acoger la diversidad a través de un proceso socio comunitario:

La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; mientras que la inclusión propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera (Porras, 2010: 50).

En concordancia con lo anterior, la escuela como un lugar de acogida, que brinda oportunidades de desarrollo y aprendizajes a la diversidad, debiese implementar una cultura inclusiva como pilar fundamental para dar respuestas educativas significativas a todos y cada uno de los y las estudiantes, atendiendo a sus particularidades y cualidades, sin hacer distinciones ni adaptaciones curriculares de ningún tipo, como se utiliza en el modelo de integración; sino, por el contrario, proponer un currículo común, donde implícitamente se realicen adaptaciones para los alumnos y alumnas con NEE, primando de esta manera la cultura inclusiva de enseñanza.

3.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA-EDUCACIÓN DE CALIDAD

El concepto de inclusión se origina en la conferencia de 1990 de la UNESCO, realizada en Tailandia, donde se fomentó la idea de una educación para todos como principio y política educativa, fundándose las primicias que van a regir la política práctica en la construcción de una educación inclusiva (Porras, 2010). Con este acontecimiento se inició un proceso de reflexión respecto a la educación inclusiva, donde el principal objetivo es la integración de personas con NEE en las aulas regulares y en la aceptación de las mismas. No obstante, es necesario reformular este proceso de integración y posicionarse con un nuevo enfoque teórico que cimente razonablemente esta nueva perspectiva social, inclusiva y colaborativa de la educación.

En la conferencia de Salamanca, en 1994, se estableció que el objetivo principal de la inclusión es incorporar al sistema educativo un sentido de flexibilidad e introducir las modificaciones necesarias para entregar a los alumnos las orientaciones y requerimientos que cada uno de ellos necesite, y así evitar que el alumno tenga que adaptarse al sistema (Porras, 2010, MINEDUC, 2005).

Parafraseado a la Comisión de Expertos del MINEDUC (2004: 17) “La inclusión significa hacer efectivos para todos; el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación”. La educación inclusiva pretende una transformación de la educación general y de las unidades escolares, para que sean capaces de acoger y dar respuestas educativas a la diversidad de niños y niñas. La inclusión fomenta el hecho de superar cualquier tipo de discriminación y exclusión que se pueda dar en el interior de las aulas escolares, partiendo de que muchos alumnos y alumnas no presentan igualdad de condiciones educativas, y muchas veces no se considera sus características personales.

Para que puedan surgir y desarrollarse escuelas inclusivas, debe haber un cambio profundo en los contextos educativos, partiendo de una realidad centrada en la homogeneidad

a un entorno centrado en la diversidad. “Cuanto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos” (Informe de la Comisión de Expertos, 2004: 18).

Entonces, respondiendo a la visión inclusiva de las nuevas políticas educativas de una era globalizada, es pertinente crear elementos que unifiquen y potencien el trabajo de todos los actores que componen las distintas unidades educativas, generando políticas de calidad y que respondan también a la equidad.

Desde esta perspectiva, la educación general y la educación especial no deberían ser consideradas como realidades separadas, sino que, por el contrario, deben unificarse y generar un trabajo colaborativo para lograr los principios de una educación para todos los niños y niñas. Respondiendo a la diversidad a través de un conjunto de recursos tanto humanos como materiales, acogiendo pedagógicamente las necesidades educativas que presenten los estudiantes en la educación regular.

De acuerdo a estos planteamientos y considerando que la educación es un derecho de todo niño, niña o joven para su desarrollo y el de una sociedad más igualitaria, es importante indagar sobre la aplicación de estos principios en las aulas escolares, y de esta forma favorecer mejoras y propuestas que entreguen a los educandos una formación más justa y equitativa, donde se fomente como principio rector una educación más inclusiva. Así, entonces, la escuela se constituye como un espacio de inclusión social, donde interactúan y comparten distintas personas que aprenden juntos a respetar y valorar la diversidad, e igualmente las características individuales, sociales y culturales.

Por lo tanto, los aprendizajes y desarrollo integral de los estudiantes de las unidades escolares no solo dependen de las necesidades educativas propias e individuales, sino también dependen de las realidades que surgen en la vida diaria de cada escuela, relacionadas con la organización escolar, las estrategias de aprendizaje, los esfuerzos y metas de los docentes, las interacciones entre la familia, los intereses de los niños y niñas en sus propios procesos educativos. En definitiva, la forma y condición de abordar y vivir los procesos de enseñanza y aprendizaje como comunidad.

Por esta razón, el desarrollo de una educación inclusiva implica modificaciones en el propio sistema educativo, que den paso al surgimiento de políticas públicas en torno a este tema, otorgando a los centro escolares los lineamientos teórico-prácticos, a través de estrategias y herramientas que preparen a las comunidades educativas a desarrollar un pensamiento intercultural, para realizar prácticas pedagógicas estratégicas en función de responder a los nuevos retos y desafíos de la educación inclusiva.

4. METODOLOGÍA Y MATERIAL DE ANÁLISIS

4.1. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La metodología de análisis, en concordancia con el problema de la investigación, se sustentó en el paradigma cualitativo y se enmarcó dentro de la Investigación Acción Participativa (Colmenares & Piñero, 2008; Latorre, 1997). La investigación Acción Participativa, busca desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y emancipador para transformar y resolver problemas de una realidad social a través del trabajo constante, colaborativo e interactivo de todos los implicados. Permitiendo relacionar, desde una perspectiva empírica y conductual,

la realidad curricular y práctica de los profesionales de la educación y las percepciones de las alumnas, sus padres y apoderados, frente a la labor pedagógica (Alvarado & García, 2008; Rodríguez & Valdeoriola, 2009).

Por medio del presente estudio, se pretende mejorar una realidad educativa por medio de la reflexión en la acción y la práctica. A través de la reflexión sobre la práctica y la adopción de una posición crítica frente a la realidad educativa, se proyecta tomar conciencia de los problemas existentes y mejorar las prácticas hacia una educación más inclusiva.

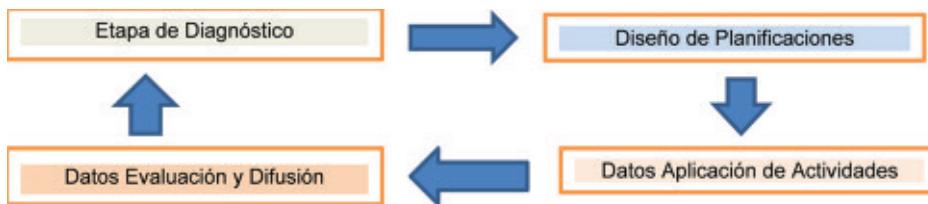
Siguiendo a Rodríguez y Valdeoriola (2009), la investigación acción se inscribe dentro del paradigma socio crítico, cuyo principal objetivo es transformar la realidad, se fundamenta determinadamente en el cambio educativo. Para lograr sus objetivos, la investigación acción se basa en la solución de problemas a través de un proceso cílico que se inicia desde la “actividad reflexiva” a la “actividad transformadora”.

De esta manera, la investigación pretende ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales que suceden en la praxis de la comunidad educativa estudiada. Mejorando, a través de un proceso de reflexión y acción, las experiencias pedagógicas en pos de transformar la comunidad escolar hacia el desarrollo de una educación inclusiva, donde exista una actitud de aceptación, respeto y valoración por las diferencias.

4.2. MATERIAL DE ANÁLISIS

Durante el proceso de análisis se crearon categorías deductivas asociados al tema de la inclusión y las NEE. Como la presente investigación utiliza el paradigma de la investigación acción participativa, se realizaron cuatro etapas o fases principales en el trabajo de campo, propias de este tipo de metodología. Las etapas corresponden a: Diagnóstico, Diseño de Planificaciones y Actividades Inclusivas, Aplicación de Actividades y finalmente la Evaluación y Difusión de los resultados.

Figura 1. Etapas de la Investigación



Fuente: elaboración propia.

En cada una de las etapas se realizó un análisis para generar un momento de reflexión, coherente con la metodología de la investigación (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003).

Realizados los cuatro períodos de la investigación y aplicados los distintos instrumentos para la recogida de datos, los discursos y datos obtenidos de los diferentes informantes claves –profesores, especialistas, alumnas, padres y apoderados–, fueron analizados,

codificados y categorizados. La información aportada por los participantes, se recopiló y transcribió a través de medios digitales, para facilitar la manipulación operativa de las grabaciones de audio. De acuerdo a esto, una vez ordenada la información, se procedió a construir categorías a partir del análisis y lectura lineal para cada una de las entrevistas y talleres. Seguidamente se realizó la saturación teórica, en la cual ya no surgen propiedades o relaciones nuevas en el proceso de análisis (Strauss & Corbin, 2002).

El análisis se correlacionó con el marco teórico, el enfoque de educación inclusiva y los contenidos conceptuales centrales, enmarcados en las dimensiones abordadas en los instrumentos. El presente informe presentará una síntesis de los resultados de cada una de las etapas.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. RESULTADOS ETAPA DE DIAGNÓSTICO

En la etapa correspondiente al diagnóstico, se realizaron talleres a comunidad educativa presentando el tema de la inclusión como una forma de conocer las percepciones de los involucrados sobre las NEE, la inclusión e identificar las características de las prácticas pedagógicas de la Escuela México, para posteriormente realizar una instancia de reflexión con la comunidad educativa, con el propósito de generar propuestas de cambios y transformación, en torno a la diversidad. Seguidamente, se realizaron entrevistas en profundidad a los informantes claves de este estudio, que de manera voluntaria se implicaron en la indagación, como docentes, profesionales especialistas, alumnas, padres y apoderados. Posteriormente, sus discursos fueron analizados, codificados y categorizados a través de la creación de tres unidades hermenéuticas por medio del software Atlas ti, como una manera de facilitar el estudio de los datos, por el volumen de la información emanada de cada grupo de informantes claves. Estas corresponden a: Percepciones profesores y especialistas, Percepciones padres y apoderados y Percepciones alumnas.

5.1.1. *Percepciones Profesores y Especialistas Etapa de Diagnóstico*

El análisis estableció, en el caso de los docentes y profesionales especialistas, 34 códigos que fueron clasificados en tres dimensiones principales: Sistema Educativo, Inclusión y Propuestas. En la dimensión Sistema Educativo, las categorías y subcategorías son las siguientes:

- Faltan Ajustes Curriculares: los docentes señalan que no existen orientaciones o ajustes para responder pedagógicamente hacia las alumnas con NEE, lo que no permite la realización de prácticas inclusivas.
- Exigencias: este componente está directamente relacionado con los resultados académicos que se espera de las alumnas. Existe una serie de exigencias hacia los docentes y las alumnas. La evaluación estandarizada, como el SIMCE, produce una presión e influencia en los docentes al momento de preparar y entregar sus contenidos a las estudiantes.
- Escuela-Familia-Estado: los docentes y profesionales manifestaron que no existe una conexión entre estos tres actores fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad; cada involucrado actúa por separado, la escuela, como responsable directo de la

formación educativa de la estudiante, antepone la integración por sobre la inclusión. En relación a la familia, los profesores y especialistas indicaron que existe falta de apoyo y motivación por parte del hogar.

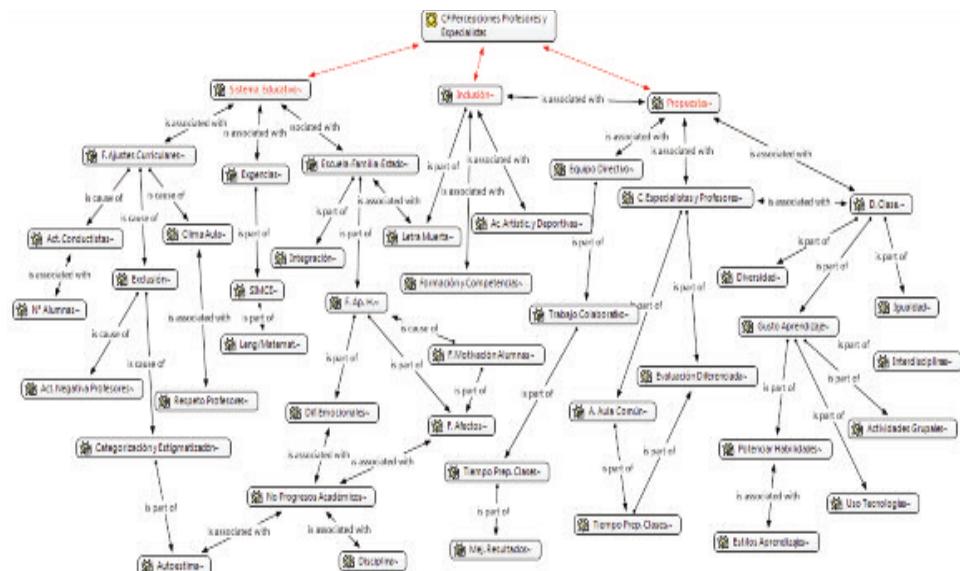
En la dimensión Inclusión, surgen cuatro categorías relacionadas con las percepciones de los docentes y especialistas hacia las NEE y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Dentro de esta dimensión, las subcategorías más relevantes que emergieron son:

- Letra Muerta: aquí aparece claramente la desorientación de los docentes y especialistas para abordar a los alumnos con NEE. Estos manifiestan que existe una realidad en el papel, pero en la práctica no se lleva a cabo.
- Competencias Docentes: en esta subcategoría, surge la formación y competencias docentes frente a las NEE y la inclusión educativa. Los docentes manifestaron la existencia de una ambigüedad del sistema educativo y falta de competencias para abordar el trabajo de alumnos con NEE.
- Actividades Artísticas y Deportivas: esta subcategoría deja claramente establecido que los docentes consideran que las actividades artísticas y deportivas favorecen las prácticas inclusivas, permitiendo a las alumnas expresarse con mayor libertad y cercanía hacia sus profesores, generando situaciones afectivas y de compañerismo entre docentes y alumnos.

En la dimensión Propuestas Inclusivas, surge una serie de subcategorías donde los docentes y especialistas opinan y proponen sus opiniones para el diseño de las actividades y transformación escolar. De esta dimensión, las ideas que emergieron de los discursos son:

- Equipo Directivo: en esta subcategoría los docentes y especialistas manifestaron el rol fundamental del equipo directivo al momento de concretar prácticas pedagógicas inclusivas, refiriéndose a que se propicie y potencie en la unidad educativa el trabajo colaborativo entre profesionales.
- Comunicación Especialistas y Profesores: mejorar la comunicación entre los especialistas y profesores de la comunidad educativa. A través de esta subcategoría se puede establecer la discordancia en el trabajo pedagógico y el apoyo de los especialistas de la escuela, ya que cada uno de los profesionales realiza el apoyo hacia las alumnas de manera aislada e individualista.
- Dinámicas de las Clases: en esta subcategoría emergen distintas propuestas específicas para cambiar y transformar directamente el trabajo en el aula y de esta forma concretar prácticas inclusivas. Los docentes en este caso propusieron considerar en la realización de las actividades los estilos de aprendizaje, potenciar las habilidades como artísticas y deportivas, realizar mayoritariamente actividades grupales con las estudiantes y trabajar hacia una interconexión de las distintas disciplinas de estudio.

Figura 2. Mapa Semántico Percepciones Profesores y Especialistas



Fuente: elaboración propia.

5.1.2. Percepciones Padres y Apoderados Etapa de Diagnóstico

En relación a las percepciones de los Padres y Apoderados, se determinaron 35 códigos y surgieron tres dimensiones principales relacionadas con las NEE y las respuestas pedagógicas que brinda la unidad educativa donde se realizó el estudio, estas corresponden a las siguientes: Escuela y Necesidades Educativas Especiales, Necesidades Educativas Especiales y Propuestas.

En el primer caso se describe cada uno de los códigos que surgen del análisis en relación a la mirada de los apoderados frente a sus percepciones y construcciones de la escuela y las NEE. Tres categorías relevantes que se describen en a continuación:

- **Actitud Profesores:** los apoderados declaran que los docentes suelen presentar cualidades positivas y negativas frente a la entrega de respuestas pedagógicas hacia las alumnas que presentan NEE. En el caso de las actitudes negativas, estas se relacionan con la categorización y estigmatización hacia las alumnas que presentan dichas características.
- Paralelamente, los apoderados señalan que existen en las prácticas docentes actitudes positivas hacia las alumnas, declarando sentir el apoyo que han recibido sus hijas en un determinado momento de su etapa escolar.
- **Lenguaje y Matemática:** los apoderados participantes declararon que la escuela, primordialmente, dirige todo su esfuerzo en potenciar las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática, en desmedro de otras asignaturas donde las niñas pueden presentar habilidades y destrezas, como el área del deporte o las artes.
- **Integración:** en la última subcategoría de esta dimensión, los apoderados dejaron establecido que según sus percepciones, la forma predominante que se utiliza en la escuela para responder a las NEE, es la integración.

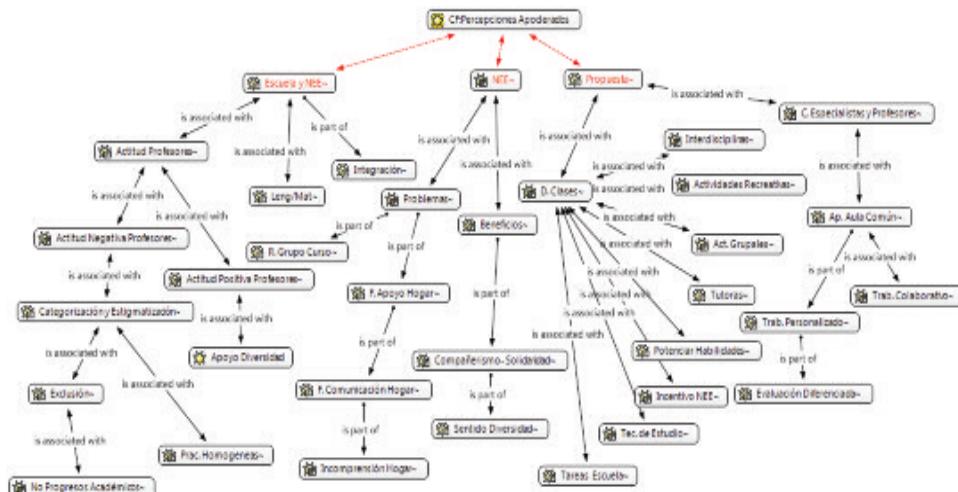
En la segunda dimensión, el principal objetivo es conocer las opiniones y percepciones que tienen los apoderados hacia las NEE, identificando a través de la recolección de los datos si consideran un beneficio o una dificultad contar con alumnas con dichas características en los procesos escolares. De esta fase surgen las siguientes categorías y subcategorías:

- Dificultad: la principal dificultad que perciben los apoderados de contar con alumnas que presentan NEE, es que retrasan al resto del grupo curso en algunas materias y contenidos tratados durante la clase.
- Beneficios: paralelamente, un porcentaje considerable de apoderados manifestó que contar con alumnas con NEE conlleva más beneficios que dificultades, debido a que permite al grupo curso generar el sentido de compañerismo y solidaridad al trabajar y compartir con alumnas de diversas características, habilidades, culturas y creencias.

En el caso de la dimensión Propuestas Inclusivas, se describen las principales ideas que sugirieron los padres y apoderados para lograr una cultura inclusiva de enseñanza. De esta dimensión las categorías y subcategorías son las siguientes:

- Dinámica Clases: los apoderados proponen mejorar la dinámicas de las clases realizadas por los docentes, a través de una conexión de interdisciplinas, donde las alumnas no solo se enfoquen en las asignaturas que van a ser evaluadas por mecanismos externos como el SIMCE, sino que tengan la oportunidad de desarrollar distintas habilidades por medio de actividades recreativas, actividades grupales, trabajar con alumnas tutoras, técnicas de estudio, incentivos para las alumnas con NEE y que las tareas se realicen preferentemente en la escuela, para poder mejorar lazos afectivos y familiares en el hogar.

Figura 3. Mapa Semántico Percepciones Profesores y Especialistas



Fuente: Elaboración Propia.

5.1.3. Percepciones Alumnas Participantes Etapa de Diagnóstico

En relación a las percepciones de las Alumnas participantes de este estudio en la etapa de diagnóstico, se establecieron 40 códigos que fueron clasificados en tres dimensiones principales, estas corresponden a: Hogar, Escuela y Propuestas.

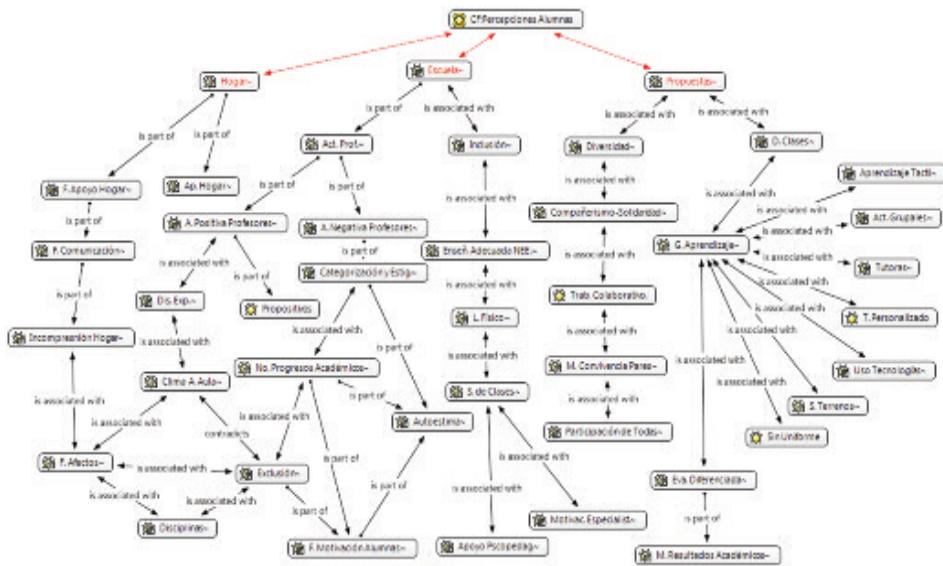
En el caso de la dimensión hogar, las categorías y subcategorías son las siguientes:

- Apoyo Hogar: esta categoría da cuenta del apoyo que reciben las alumnas por parte de sus familias, esta situación trae consigo mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las alumnas, además de mayor seguridad y confianza al plantear ideas y dar a conocer al resto de sus compañeras y profesores sus percepciones y opiniones.
- Falta Apoyo Hogar: esta categoría está relacionada con la carencia de apoyo por parte de las familias de las alumnas, producida por la falta de comunicación entre padres e hijas. Esta situación ocasiona un estado de incomprendimiento y falta de afectos en el hogar.
- En dimensión Escuela, las categorías y subcategorías más relevantes son las siguientes:
- Actitudes Profesores: de esto se desprende la actitud positiva que manifiestan los pedagogos frente a una determinada situación escolar. Además de ser propositivos, buscando soluciones a determinadas dificultades que puedan presentarse en algún determinado momento del proceso educativo. Por otra parte, se contrapone la actitud negativa que suelen demostrar algunos docentes, donde predeterminan una categorización y estigmatización hacia las alumnas con NEE.
- Inclusión: en esta subcategoría las alumnas manifiestan que para que exista una real cultura inclusiva, todas las alumnas deben participar en un lugar físico común, y no retirar en determinados momentos a las alumnas con NEE para ser apoyadas en aulas de recursos.

En la dimensión Propuestas inclusivas, se presentaron dos categorías correspondientes a las ideas y sugerencias de las alumnas para mejorar hacia prácticas más inclusivas en la comunidad educativa. En esta ocasión las categorías y subcategorías más relevantes son las siguientes:

- Diversidad: en esta categoría las alumnas proponen fomentar el respeto por la diversidad a través de ideas como desarrollar mayor compañerismo y solidaridad, fomentando el trabajo colaborativo entre pares, mejorando de esta forma la convivencia entre los estudiantes.
- Dinámica Clases: uno de los puntos más relevantes dentro de las propuestas sugeridas por las alumnas es mejorar las dinámicas de las clases, a través del fomento del gusto por el aprendizaje, por medio de la realización de clases utilizando distintos elementos como el aprendizaje táctil, ello en relación a que las alumnas indicaron que prefieren realizar actividades donde puedan crear cosas utilizando sus manos, el trabajo con alumnas tutoras, actividades grupales, salidas a terreno, el uso de tecnologías y realizar evaluaciones diferenciadas a las alumnas con NEE, para mejorar los resultados académicos.

Figura 4. Mapa Semántico Percepciones Alumnas Etapa de Diagnóstico



Fuente: elaboración propia.

5.2. RESULTADOS ETAPA DE DISEÑO DE PLANIFICACIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS

En la presente etapa se sistematizó un proceso participativo, permitiendo construir la base del modelo de atención educativa para mejorar las prácticas pedagógicas del establecimiento respecto a las NEE de las alumnas. En el proceso de elaboración se realizaron distintos talleres utilizando los resultados de la etapa de diagnóstico, para propiciar un momento de reflexión sobre el tema de la inclusión. Seguidamente se creó, con los profesionales participantes, un modelo tipo de planificación para realizar adecuaciones o ajustes para las estudiantes con NEE e incorporar actividades de clases inclusivas.

El análisis en esta fase de investigación se realizó estudiando y comparando las planificaciones realizadas por los docentes, para efectuar una triangulación de los datos sobre las características y estrategias didácticas más relevantes utilizadas por los profesionales. De acuerdo a estos criterios, se procedió a levantar categorías a partir del análisis de las planificaciones realizadas por los docentes.

El análisis permitió obtener categorías abiertas que posteriormente fueron organizadas reuniendo aquellas que mencionan las estrategias didácticas y metodologías inclusivas y los ajustes metodológicos para las alumnas con NEE.

La saturación teórica “que es el punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis” (Strauss & Corbin, 2002: 157). Esto es definido por la sensibilidad teórica del investigador, y para ello se examinaron las coincidencias repetidas en las planificaciones de los docentes para, posteriormente, lograr establecer a partir de los puntos de convergencia las estrategias didácticas y metodológicas más relevantes descritas por los docentes, como los ajustes o adaptaciones para las alumnas con NEE.

Según la mirada de los docentes en relación a las estrategias didácticas y metodologías inclusivas, los profesores incorporaron mayoritariamente en sus planificaciones de clases las siguientes estrategias:

- Estilos de aprendizaje: para responder a las características individuales de las alumnas.
- Actividades grupales: para trabajar colaborativamente entre las alumnas.
- Participación Activa Alumnas, la idea principal es fomentar la participación de las estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Material concreto: favorece los aprendizajes de las estudiantes, desarrollando en ellas una mayor creatividad y autonomía en los procesos de aprendizaje.
- Investigación: finalmente, otra estrategia es fomentar actividades de investigación, que permiten la experimentación y el desarrollo del pensamiento científico.

Finalmente, en relación a los ajustes para las alumnas con NEE, las categorías relevantes son las siguientes:

- Potenciar Habilidades Individuales: los docentes manifestaron que para poder realizar actividades inclusivas es necesario detenerse y potenciar las habilidades de cada una de las estudiantes, de esta manera mientras más se responda a las características individuales de los estudiantes, más inclusiva será la escuela.
- Alumnas Tutoras: al trabajar con actividades grupales es importante destacar el trabajo realizado con alumnas tutoras, que permite el trabajo colaborativo entre pares.

5.3. RESULTADOS ETAPA DE APLICACIÓN DE ACTIVIDADES INCLUSIVAS

La presente etapa pretende evidenciar la experiencia de los docentes al momento de aplicar y concretar las planificaciones diseñadas con elementos inclusivos en el aula con las estudiantes. Para ello se utilizó como herramienta de recogida de datos el diario de campo, donde cada profesor al finalizar sus clases registró sus percepciones sobre la experiencia vivida.

El estudio en esta fase de investigación, se realizó analizando los discursos de los docentes, registrados en el diario de campo por cada uno de ellos. Posteriormente se ejecutó la triangulación de los datos, identificando los principales elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso. Además de identificar sus percepciones y comentarios en la presente etapa de la investigación.

Al igual que en la etapa anterior, de acuerdo a estos razonamientos se procedió a desarrollar categorías a partir del análisis de los datos obtenidos en el diario de campo. Posteriormente se organizaron reuniendo aquellas categorías que se refieren a los elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso, como también sus percepciones sobre el desarrollo de las actividades.

Esta etapa de investigación permite determinar los elementos más utilizados por los docentes, al momento de planificar y realizar actividades de aprendizaje de manera inclusiva. A continuación se detalla cada uno de ellos:

- Elementos Facilitadores del Proceso: los docentes manifestaron que facilitaron las actividades de clases la utilización de material concreto, el trabajo colaborativo entre pares, pues este último permite que las estudiantes puedan apoyarse en sus propias compañeras

al momento de desarrollar un aprendizaje. Finalmente, destacaron la investigación y experimentación en las prácticas escolares como elemento facilitador de los procesos.

- Elementos Obstaculizadores del Proceso: en relación a este núcleo axial, los profesores manifestaron dos categorías relevantes, recursos y materiales insuficientes, como también problemas específicamente en la asignatura de lenguaje y comunicación por el bajo nivel de las estudiantes en dicha área.
- Metodología Inclusiva: finalmente, en relación a la metodología inclusiva, los docentes manifestaron que las estudiantes aprendan en igualdad de condiciones, respetando sus características personales, sin hacer diferencias. Por otra parte, se desarrolló la colaboración entre pares mejorando la motivación y el clima en el aula.

5.4. RESULTADOS ETAPA DE EVALUACIÓN

El principal objetivo de la presente etapa fue realizar una evaluación de todo el proceso, a través de la aplicación de distintas entrevistas, designadas a los informantes claves que participaron directamente en el diseño y aplicación de las actividades para, de esta manera, conocer sus percepciones y opiniones de la experiencia vivida.

5.4.1. *Percepciones Profesores y Especialistas Etapa de Evaluación*

Finalizado el análisis de los discursos de los docentes y especialistas participantes, a partir de sus percepciones y opiniones se crearon 33 códigos a través de la utilización del software Atlas ti y surgieron dos dimensiones que se contraponen una de la otra, estas son: Cambios/Mejoras y Dificultades.

En el caso de la dimensión cambios y mejoras, surgen dos categorías relevantes: la primera tiene relación con el trabajo realizado por los profesionales y la segunda corresponde a los cambios que percibieron los docentes y especialistas. A continuación se detallan y describen las categorías y subcategorías más relevantes.

Trabajo Realizado Profesionales. Categoría se establecen las principales mejoras y cambios en relación a trabajo realizado por los docentes y especialistas. En este caso las principales subcategorías son las siguientes:

- Apoyo personalizado: esta subcategoría demuestra que al trabajar y convivir profesores y especialistas en la sala de clases, se logró potenciar una atención más personalizada hacia las alumnas que presentan NEE.
- Comunicación Profesionales: esta subcategoría da cuenta de las mejoras y cambios en relación a la comunicación entre especialistas y docentes, realidad que permite canalizar los esfuerzos en pos de un trabajo colaborativo e inclusivo de enseñanza, existiendo una mejor interrelación en el apoyo permanente hacia las alumnas con NEE.
- Estrategias didácticas: esta subcategoría, al igual que el punto anterior, demuestra los cambios en relación a las prácticas utilizadas por los docentes, los cuales incorporaron distintos elementos didácticos en pos de mejorar sus propias metodologías.
- Clima afectivo Aula: esta subcategoría está directamente relacionada con el ambiente emocional y afectivo en la sala de clases, a través de la realización de actividades didácticas e inclusivas, se logró mejorar el clima en el aula, generando un entorno más grato y afable tanto para las alumnas como para los profesionales.
- Sentido de Diversidad: en el caso de esta subcategoría, los docentes manifiestan que a través

de clases más inclusivas se logró el desarrollo de un sentido de respeto y aceptación por la diversidad, tanto en las alumnas como en los profesionales.

- Categorización y Estigmatización: en el caso de esta subcategoría, los profesionales indicaron que a través del proceso vivido por medio de la investigación, hubo una transformación en la forma de acoger a las alumnas que presentan NEE, disminuyendo la categorización y estigmatización hacia las estudiantes con dichas características.
- Beneficio Conjunto de Alumnas: aquí aparece claramente que los docentes y especialistas consideran que a través de un trabajo inclusivo se benefician directa o indirectamente todas las alumnas, ya sea a través de una atención personalizada o por el desarrollo de un sentido de respeto y colaboración.

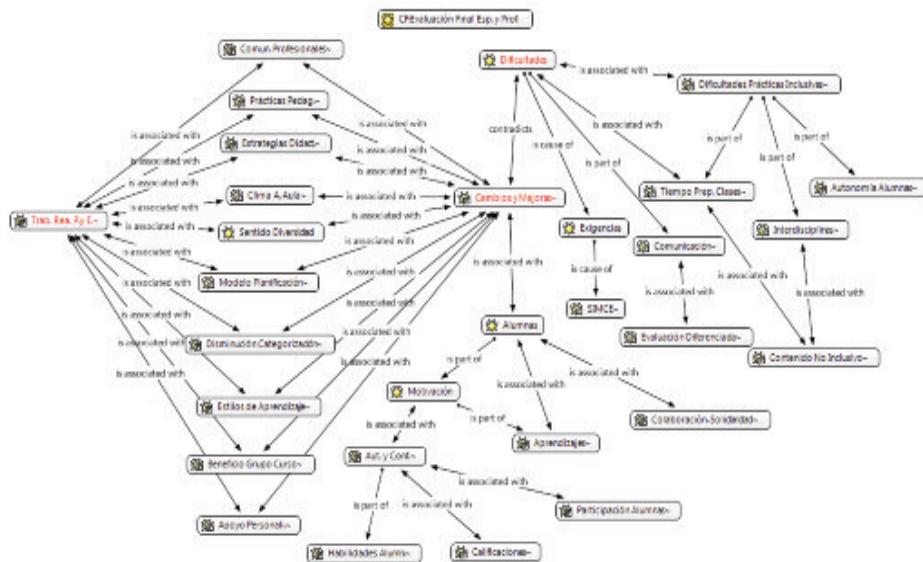
En el caso de la categoría alumnas, se establecen los principales cambios y mejoras que identificaron los docentes y especialistas en las alumnas. En este caso surgen las siguientes subcategorías:

- Motivación: al realizar y aplicar estrategias más inclusivas se logra una mayor motivación por participar y aprender en las estudiantes, lo que conlleva una mayor autonomía y confianza en el momento de presentarse nuevos desafíos de aprendizaje.
- Habilidades alumnas: a través de las actividades didácticas e inclusivas, se logró potenciar las habilidades de las alumnas, logrando una mayor participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Colaboración y solidaridad: por medio de la experiencia vivida, se alcanza un mayor sentido de colaboración y solidaridad entre pares, elemento que es de suma importancia para generar un ambiente afectuoso y de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la dimensión dificultades, esta describe las percepciones de los docentes y especialistas en relación a los principales obstáculos que identificaron del proceso. Dentro de esta dimensión, las principales categorías y subcategorías que surgieron del proceso son las siguientes:

- Exigencias: en esta categoría los docentes y especialistas manifestaron como un elemento de obstáculo para el logro de prácticas inclusivas, las distintas exigencias pedagógicas y curriculares que deben cumplir en los procesos educativos.
- Mejorar Comunicación: esta categoría evidencia como falencia en el proceso realizado la falta de comunicación entre profesionales, si bien un número importante de docentes y especialistas manifiestan avances importantes en pos de mejorar esta categoría, sigue existiendo una carencia en la comunicación y, por ende, trabajo colaborativo en esta materia. Por otra parte, esta situación dificulta el logro de la aplicación y realización de una evaluación diferenciada en las alumnas que presentan NEE.
- Dificultades Prácticas Inclusivas: esta categoría describe los elementos más relevantes que manifestaron los docentes y especialistas como dificultades al momento de implementar dichas prácticas, dentro de estos componentes se establece la falta de tiempo para preparar clases con didácticas y estrategias más inclusivas; si bien los docentes manifestaron que las clases son efectivas, no pueden prepararlas de forma eficiente por la gran carga horaria que deben cumplir, que no contempla espacios para preparar material didáctico o recursos más inclusivos.

Figura 5. Mapa Semántico Percepciones Alumnas Etapa de Evaluación



Fuente: Elaboración Propia.

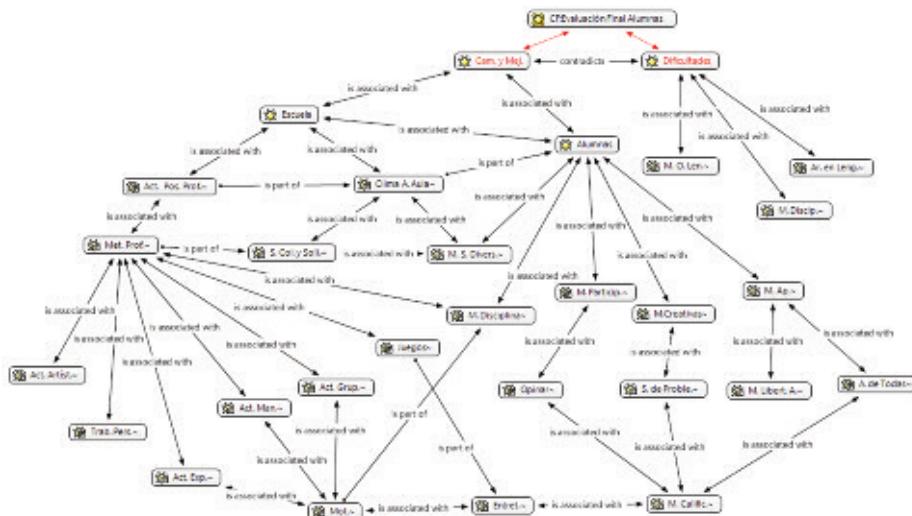
5.4.2. Percepciones Alumnas Etapa Evaluación

En el análisis de las entrevistas aplicadas a las alumnas participantes, a partir de sus percepciones y opiniones, se crearon 30 códigos, los cuales fueron clasificados y agrupados en dos dimensiones principales que corresponden, al igual que en el estudio de los profesionales participantes, a las siguientes: Cambios/Mejoras y Dificultades.

Por medio de la dimensión Cambios/Mejoras se pudo establecer una serie de categorías y subcategorías, las cuales se relacionan directamente con las concepciones de las alumnas del proceso realizado en la escuela, por los profesores y especialistas. A continuación se detallan y describen las categorías y subcategorías más relevantes de la presente dimensión:

- Escuela: describe las percepciones de las alumnas en relación a la experiencia vivida en el establecimiento educacional. Destacan como cambio efectivo la actitud positiva de los profesores, prevaleciendo modales de comprensión y paciencia. Este hecho, relacionado además con las metodologías utilizadas por los docentes, propició un mejor clima afectivo en el aula, y por lo tanto un sentido de respeto y aceptación por las diferencias. Por otra parte, las alumnas destacaron una serie de elementos utilizados por los docentes en las prácticas realizadas, como la realización de actividades artísticas, el trabajo personalizado, las actividades experimentales, actividades manuales, actividades grupales y la incorporación del juego en los procesos pedagógicos.
 - Dificultades: en relación a las dificultades percibidas por las alumnas, como se indicó anteriormente, se relacionan con la asignatura de lenguaje y comunicación, donde a pesar de los esfuerzos realizados, presentan dificultades al opinar y argumentar una situación de aprendizaje. Otra dificultad son los problemas de disciplina que determinadas alumnas producen durante las actividades de aprendizaje.

Figura 6. Mapa Semántico Percepciones Alumnas Etapa de Evaluación



Fuente: Elaboración Propia.

6. CONCLUSIONES

En relación a los principales hallazgos de la investigación realizada en el establecimiento, se pudo construir un modelo de atención educativa no solo para las alumnas que presentan NEE, sino que responde a toda la población de alumnas del establecimiento, a partir de una nueva forma de acoger a las estudiantes con una mirada más justa e igualitaria, lo que permite reflexionar respecto a que para lograr una cultura inclusiva, es necesario cambiar el pensamiento de los profesionales, de un modelo que trabaja para la mayoría de los alumnos proporcionando algo adicional para quienes presentan NEE, por un enfoque que entregue oportunidades de aprendizaje eficientes y accesibles para todos, para que de esta manera cualquier estudiante pueda participar en la vida en el aula.

Por otra parte, como una reflexión general que suscita la presente investigación en relación a procesos de construcción y configuración cognitiva situada, se puede establecer que a través de lo experimentado las posibilidades de cambios y transformación hacia prácticas y una cultura inclusiva de los participantes, se centran en esfuerzos personales más que en un contexto general de enseñanza. Cada sujeto como parte de la comunidad educativa actúa desde la fragmentación y vinculación incidental, existiendo un individualismo para resolver y solucionar las situaciones escolares que surgen en el diario vivir. En el caso de las estudiantes, estas son agentes pasivos en los procesos de enseñanza, que esperan de los docentes las indicaciones de qué, cuándo y cómo hacer una determinada actividad, lo que dificulta el desarrollo de su autonomía y libertad de aprendizaje, como también la toma de decisiones y opiniones fundamentadas. Por el contrario, cuando a las estudiantes se les ha otorgado algún grado de libertad y participación en las actividades escolares, no son capaces de enfrentar la posibilidad de autonomía, esperando de los docentes las soluciones y resultados previstos para una determinada situación.

En el caso de los padres y apoderados, estos no se involucran directamente en la educación de sus hijas y delegan todo el compromiso a la escuela, teniendo en cuenta que debiese ser la familia la principal responsable de la transmisión de principios, valores y de saberes.

Otro elemento relevante de la investigación es la homogeneización como dinámica relacional, esto a partir de la implementación de prácticas educativas pensadas para el grupo curso como un todo, con procesos cognitivos similares e indiferenciados, lo que tiende a ser el principal referente y modelo en los sujetos de la comunidad educativa, siguiendo una lógica común y repetitiva, donde inconscientemente están pre establecidos los roles, deberes y responsabilidades de los alumnas y profesores.

Por lo demás, según las dimensiones de la investigación, las principales acciones que facilitaron la inclusión educativa en el establecimiento fueron principalmente un cambio de enfoque por parte de los docentes, al incorporar en sus prácticas metodológicas actividades lúdicas y concretas, a partir de las sugerencias emitidas por las alumnas, apoderados, especialistas y los propios profesores.

Además, es importante considerar otros tópicos que vale la pena mencionar y están referidos al sistema educativo. Los docentes manifestaron que es el propio sistema el que no permite la realización de prácticas inclusivas, debido a la serie de exigencias que existen como el SIMCE, el número de alumnos por sala y la gran carga horaria que dificulta la preparación de materiales y actividades de clases. A su vez, se puede determinar en las competencias docentes falencias al momento de acoger las NEE, demostrando un desconocimiento por el tema; como también es determinante la poca difusión de una cultura inclusiva en los planes programas del MINEDUC, debiendo los establecimientos acogerse a programas de acuerdo sus propios proyectos educativos. Esta realidad desorienta a las escuelas que no hacen diferencias en sus aulas y que no se rigen por el decreto 170 (Reglamento derivado de la ley 20.201).

Por otro lado, al escuchar las propuestas y percepciones de las alumnas en el inicio de la investigación, fue posible establecer que las niñas se sienten incomprendidas en muchas ocasiones en sus hogares y en la escuela, lo que perjudica los aprendizajes y la construcción de sus propios saberes e ideas. Hecho que también se relaciona con lo manifestado por los padres y apoderados, estableciendo un fuerte nudo crítico en relación a la comunicación en el interior de las familias, generando incomprendimiento y desacuerdos entre los estudiantes y el hogar.

En relación a lo anterior, para abordar esta realidad de manera inclusiva es importante generar instancias de retroalimentación donde los estudiantes sean escuchados para, de esta manera, desarrollar una educación más democrática y participativa, especialmente de los principales actores: los alumnos y alumnas. En concordancia, el hecho de fomentar una cultura inclusiva permite mayor participación de los estudiantes y, por ende, estos pueden dar a conocer sus opiniones, sentimientos e inquietudes, generando un aprendizaje de más cercanía y humanidad, acorde a las necesidades tanto emocionales como educativas de los niños y niñas. Entonces podemos concluir que la cultura inclusiva, propicia en las comunidades educativas una educación más justa, equitativa e igualitaria. Lo que se contradice con la realidad que existe actualmente en lo que se refiere a la inclusión, donde distintos autores concuerdan que existe un estancamiento respecto al tema (Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2014).

Por lo tanto, es necesario propiciar instancias investigativas en relación a la inclusión, que nazcan de las propias realidades escolares y que den cuenta de las percepciones y experiencias de los involucrados directos. Es preciso generar una reflexión en la cotidianidad

sobre la cultura educativa, sus modelos organizativos y, de igual manera, remirar la práctica educativa con el fin de examinar las cualidades y expectativas que tienen los docentes y especialistas sobre los estudiantes con NEE. Procesos que además suponen un profundo cambio en las concepciones, precisamente de los profesionales.

En síntesis, esta investigación pudo construir un modelo de atención educativa inclusiva que se respalda a partir de la construcción de distintas etapas y su posterior análisis. Ella puede ser utilizada como guía para otras iniciativas sobre la atención de las NEE, sustentadas en la presente exploración educativa, propiciando unas nuevas perspectivas investigativas relacionadas con la inclusión, como también de la metodología utilizada, tan relevante para transformar las realidades educativas, a partir de la investigación participativa de las comunidades.

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más Relevantes del Paradigma Socio-Crítico: su Aplicación en Investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (2000): Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners. *Executive summaries, Education for All 2000 Assessment, International Consultative forum on Education* (pp. 43-50). París: UNESCO.
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Foutoul, M., & Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 101-109.
- Infante, M. (2007, Septiembre). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, UNESCO*, Buenos Aires.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762011000200008&lng=es&tlang=es. 10.4067/S0718-23762011000200008.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Nortado.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*, 6(2), 172-190.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Molares, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. Recuperado desde http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_180.pdf
- Mineduc (2004). *Estudio a nivel muestral sobre la Calidad del Proceso de Integración Educativa*. Santiago de Chile: Autor.

- Mineduc (2004). *Comisión de Expertos en Educación Especial: Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc (2005): *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la comisión de expertos en educación especial*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OECD Publications.
- Pacheco, J., & Mansilla, J. (2013). Significados Subjetivos de Fortalezas y Debilidades del Proceso en Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 95-113.
- Porras, J. (2010). *El valor de la Educación Intercultural*. Madrid Editorial Visión Libros.
- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (2014). Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Santiago Chile. Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei>.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Strauss. A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: autor.