

I.S.S.N.: 0718-5480
I.S.S.N.: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2024 / Volumen 18 / Número 1

<http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación
Universidad Central de Chile



**Universidad
Central**



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Neida Colmenares Mejías (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paz Concha Méndez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Dra. Marcela Betancourt Saéz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 18, N° 1
Mayo - Octubre 2024

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

- Editorial. La Esperanza Crítica como Elemento Imprescindible en una Educación Inclusiva para la Justicia Social** 11

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Sección temática: Sistemas de Apoyo para una Educación Inclusiva de Calidad

- Presentación. Apoyo Inclusivo** 17

Rosa Blanco Guijarro

- Medidas de Apoyo Educativo para la Inclusión en la Teoría y en la Práctica. ¿Son siempre Inclusivas?** 23

Andrea Jardí e Ignasi Puigdemívol

- La Organización de Apoyos Inclusivos: Una Mirada desde la Práctica** 43

Belén De la Torre González y Elena Martín Ortega

- Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia** 65

María Verónica Leiva Guerrero, Camila Vásquez-Herrera, Nadyared Encalada Godoy, Javiera Huerta Escobar y Luisa Pereira Arroyo

- Análisis del Impacto de la Codocencia en la Inclusión y el Aprendizaje de Todo el Alumnado** 89

Ana Luisa López-Vélez y Haizea Galarraga

- Aprendizaje Cooperativo como Apoyo a la Inclusión en un Aula de 3.º de Primaria: Trabajo Colaborativo del Profesorado** 105

Aida Sanahuja Ribés, José Ramón Lago Martínez, María del Pilar Romay Gómez y Marisa Miralles Mallén

- Apoyo entre Docentes para Avanzar en la Inclusión: la Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo** 125

Jose Ramón Lago Martínez y Mila Naranjo Llanos

Artículos de temática libre

- Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Matemática Inclusiva: Análise das Pesquisas Brasileiras** 143

Janaina Zanon Roberto Stellfeld y Anderson Roges Teixeira Góes

- Habilidades Matemáticas en Preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje: Una Revisión para la Concientización de los Educadores y Profesionales Asistentes de la Educación** 161

Daniela Iturra-Osorio

**Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y
Desafíos desde la Justicia Educativa** 175

Luis Venegas-Ramos y Ricardo Sánchez Lara

**Construcción de la Identidad de Profesionales Vinculados con la
Inclusión Educativa** 195

Gabriela Narváez-Olmedo, Karina Pabón-Ponce, Verónica León-Ron, Cristian Guzmán-Torres y Yadira Haro-Chávez

**El Ambiente Físico de la Sala de Clases: Un Ámbito de Prácticas
Inclusivas** 213

Verónica Angulo De la Fuente

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

La Esperanza Crítica como Elemento Imprescindible en una Educación Inclusiva para la Justicia Social

Critical Hope as an Essential Element in Inclusive Education for Social Justice

F. Javier Murillo ^{1,*} y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Necesitamos, más que nunca, una esperanza crítica para poder enfrentar los crecientes desafíos que nos atenazan hoy en día. Frente a un futuro cada vez más desolador en el que un neoliberalismo feroz genera violencia, explotación, marginación, exclusión y nos roba los sueños de una sociedad más justa; frente a un oscuro futuro del planeta cuya profunda crisis climática ante la inacción generalizada de los gobiernos de todo el mundo; frente a una desesperanza de toda la sociedad que hace que crezcan opciones políticas egoístas, racistas, xenófobas y antifeministas...; frente a todo ello, es necesario más que nunca soñar. Es necesario más que nunca recuperar las palabras de Paulo Freire que exigen esperanza crítica.

Freire decía que sin esperanza no podemos ni empezar a hablar de educación. Pero no cualquier esperanza, una esperanza crítica. En sus palabras: “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la fuerza flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez que necesita el agua incontaminada” (Freire, 2005, p. 8). Este referente latinoamericano incluso se describe a sí mismo como “esperanzado, no por mera terquedad, sino por un imperativo existencial concreto” (p. 1). Insiste en la idea de imperativo concreto para disipar el riesgo de que sus palabras puedan ser interpretadas como idealismo abstracto, como una vana aspiración a lo inalcanzable, quiere que se interprete como un compromiso histórico. De ahí el concepto de esperanza crítica y, sobre todo, su poder transformador.

Para Freire, esperanza crítica representa un trasfondo teórico y práctico para contrarrestar dos posturas contrapuestas que tienden a anclar a educadores y responsables políticos en el presente: la desesperanza, el fatalismo y la resignación, por un lado, y en las ilusiones y el optimismo ingenuo, por otro. La utopía es el escenario en el que un presente intolerable impregnado de opresión e injusticia se topa con un futuro que necesariamente debe construirse colectivamente. Frente al fatalismo neoliberal de aceptar pasivamente el presente, Freire reclama una esperanza crítica no ingenua.

CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2024). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>

Esta esperanza crítica tiene una serie de características que queremos destacar. En primer lugar, la esperanza crítica es *acción* que se manifiesta como una respuesta activa operativizada en diversas formas de resistencia contra la injusticia y en la organización colectiva. No es, de esta forma, una actitud contemplativa; es acción que lleva a la transformación colectiva. Puede considerarse una intervención en las “realidades” dadas que se consideran inamovibles e inmutables, y que ahora se abren a la pregunta, a la crítica y a la acción transformadora.

Es una acción en la que las dimensiones afectivas son tan importantes como las cognitivas; donde se reconoce el papel de los valores y la ética en la educación; que fomenta la creatividad y la imaginación; que desarrolla la empatía crítica; que reevalúa el presente a partir del análisis histórico, que se preocupa por las dinámicas de poder y su impacto en el privilegio y la marginalidad; que promueve el diálogo, la solidaridad y la colaboración en la construcción de una escuela y una sociedad más democráticas (Bozalek et al., 2014).

Otra característica importante es que la esperanza crítica es *praxis*, acción informada por la teoría, donde se subraya su carácter orientado al futuro. A partir de una comprensión crítica del pasado y el presente, la praxis considera posibles respuestas alternativas y creativas a los desafíos educativos y sociales, a la exclusión, la marginación y las injusticias. Y cuando hablamos de praxis, no podemos dejar de referirnos a Freire (1969), para quien “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre y la mujer sobre el mundo para transformarlo”; es la práctica de la libertad, el medio para afrontar crítica y creativamente la realidad y descubrir cómo participar en la transformación de su mundo.

La esperanza crítica es, sin duda, *imaginación*: reconoce que el presente y el pasado son formativos pero no definitivos, influyen pero no determinan. No es solo crítica en el sentido de añadir la crítica a la esperanza. Abarca la investigación participativa y el diálogo en el sentido más amplio de una pedagogía crítica “vívica” y la curiosidad por lo que es posible. Ayuda a fomentar las condiciones para la esperanza crítica y para las manifestaciones de cambio y transformación social basadas en valoraciones realistas de las condiciones actuales.

Por último, queremos destacar que la esperanza crítica también necesita ser educada. En caso contrario, se corre el riesgo de que se convierta en desesperanza y, con el tiempo, en desesperación. Hablamos de educarnos como profesionales de la educación y hablamos de educar a los y las estudiantes en esperanza crítica. Efectivamente, en primer lugar, el proceso de educar la propia esperanza implica mantener la duda epistemológica para que no nos detengamos en el primer conocimiento superficial que desarrollemos de las condiciones históricas que vivimos cotidianamente. Solo si logramos develar las razones que nos impiden profundizar en el análisis, será posible denunciar las injusticias e imaginar futuros alternativos. Sería lo que Lake y Krees (2017, p. 69) definen como ‘la refiguración activa de las condiciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas necesarias para renovar la sociedad y aliviar el sufrimiento humano’. Se trata de develar la realidad colectivamente, visibilizando las condiciones de opresión para plantear alternativas creativas a la situación actual.

También, como dijimos, es necesario enseñar la esperanza crítica. Pero no es fácil, como señala Schwittay (2023), lo dificultan ‘las presiones a las que se enfrentan estudiantes y educadores, las condiciones materiales del aprendizaje y la enseñanza, y las limitaciones estructurales impuestas por las políticas educativas instrumentalistas’ (p. 13). Una sugerente propuesta para una educación críticamente esperanzada es la de

Duncan-Andrade (2009). La misma postula tres elementos mutuamente constitutivos de esperanza: material, socrática/indignada y audaz.

Primero, está la esperanza material, que busca las ‘grietas’ en lo específico, es decir, en las condiciones sociales, económicas y políticas que afectan a los alumnos desfavorecidos y marginados. Al enfocar la enseñanza en estas grietas, podemos darles conocimientos y orientación que conecten con sus vidas. Claro, esto puede ser un proceso doloroso, porque implica que los alumnos examinen críticamente sus propias vidas, lo que Duncan-Andrade llama esperanza socrática o, siguiendo a Freire, indignada. Pero cuando estas reflexiones y debates en el aula se convierten en luchas colectivas, donde docentes y estudiantes desafían las ideologías dominantes desde posiciones de justicia y cuidado, ahí es donde surge la esperanza audaz. Freire (1997) nos dice que la enseñanza esperanzada no es solo intelectual, sino que se convierte en una necesidad ontológica. La educación puede ser proveedora de esperanza crítica, pero también requiere esperanza crítica para que las prácticas educativas puedan ser transformadoras.

La esperanza crítica es necesaria para conceptualizar una perspectiva de la educación inclusiva que considere la igualdad y la justicia social como imperativas. La desesperanza y el fatalismo nos obligan a entender la educación en términos meramente pragmáticos, como una forma eficaz de educar a las élites o de difundir una actitud empresarial en todo el mundo. La esperanza también es necesaria para actuar y poner en práctica la justicia social, para transformar la educación en una educación realmente inclusiva que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Referencias

- Bozalek, V., Leibowitz, B., Carolissen, R. y Boler, M. (Eds.). (2014). *Discerning critical hope in educational practices*. Routledge.
- Duncan-Andrade, J. (2009). Note to educators. Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), 1-13. <https://doi.org/10.17763/haer.79.2.nu3436017730384w>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lake, R. y Kress, T. (2017). Mamma don't put that blue guitar in a museum: Greene and Freire's duet of radical hope in hopeless Times. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 60-75. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1262166>
- Schwittay, A. (2023). Teaching critical hope with creative pedagogies of possibilities. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2187439>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Apoyo Inclusivo

Inclusive Support

Rosa Blanco Guijarro *

Universidad Central de Chile, Chile

Avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos y todas es un gran desafío y una tarea compleja, que requiere contar con sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas para atender de manera integral las necesidades de la diversidad del alumnado. Desde la perspectiva de la inclusión, el apoyo son todas las medidas, recursos y acciones que contribuyen a incrementar la capacidad del profesorado y de los centros educativos para promover el óptimo desarrollo, aprendizaje, participación y bienestar de todos los y las estudiantes (Booth y Ainscow, 2015).

Cuanto mayores sean los apoyos y menores sean las barreras mayores serán las posibilidades de aprendizaje y de participación de todos y cada uno de los estudiantes. Es decir, la provisión de apoyos y la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación son dos procesos interdependientes y dinámicos, porque las necesidades de apoyo pueden variar y reducirse sustantivamente eliminando las barreras presentes en las políticas, las culturas y las prácticas pedagógicas de las escuelas.

No obstante, contar con apoyos –materiales, humanos, pedagógicos y tecnológicos– no asegura necesariamente una mayor inclusión, ya que esto depende de cómo se conciben y se llevan a cabo. De hecho, algunas medidas de apoyo pueden tener efectos excluyentes, tal como se constata en el artículo de Andrea Jardí e Ignasi Puigdemívol. Cabe preguntarse entonces ¿Cuáles serían las características o señas de identidad de un apoyo inclusivo? y, en consecuencia, ¿cuáles serían los tránsitos necesarios para avanzar hacia sistemas de apoyo coherentes con esta perspectiva?, es decir que aseguren la presencia, la participación, y el aprendizaje de la diversidad del alumnado. De los artículos que se presentan en este monográfico, se desprenden los siguientes elementos para progresar en esta dirección:

- **El apoyo educativo es un derecho de todos** en vez de un complemento adicional a la educación de algunos estudiantes, porque cualquiera puede requerir ayudas y apoyos para participar y aprender a lo largo de su escolarización, y esto forma parte de la enseñanza. Es necesario, por tanto, transitar desde modelos en los que se identifica quienes serán beneficiarios de recursos y apoyos adicionales, en función de necesidades particulares, que se concretan en diferentes programas, hacia sistemas de apoyo disponibles para todas las escuelas y estudiantes que los requieran.

CÓMO CITAR:

Blanco Guijarro, R. (2023). Presentación. Apoyo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 17-22.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100017>

- **Los apoyos forman un continuo** en cuanto al tipo e intensidad de medidas y recursos que pueden requerir las y los estudiantes para participar en las mismas actividades y contextos. En este sentido, los apoyos van desde recursos y medidas generales para dar respuesta a la diversidad del alumnado –adaptación de materiales, uso de métodos alternativos, trabajo en grupos cooperativos, pasando por medidas para ciertos grupos de población –estudiantes migrantes, o de pueblos originarios–, hasta medidas de apoyo especializado para estudiantes con discapacidad o que experimentan mayores barreras para progresar en su aprendizaje –equipamientos, aprendizaje códigos de comunicación, intérprete de señas, entre otros–. Es importante destacar que las medidas que se adoptan pensando en la diversidad del aula reducen en gran medida la necesidad de apoyos individuales y, a su vez, algunas medidas o recursos necesarios para un estudiante en particular pueden incorporarse en la dinámica del aula para beneficio de todos, tal como se refleja en el artículo de Belén de la Torre y Elena Martín respecto a los apoyos especializados para estudiantes con TEA.
- **Es una responsabilidad de toda la comunidad educativa y no sólo de ciertos profesionales o especialistas.** Los apoyos pueden brindarlos diferentes actores internos y externos a las escuelas. Un apoyo siempre disponible y sumamente eficaz es el que se brindan los estudiantes entre sí cuando trabajan de forma cooperativa. También se proporciona apoyo a los estudiantes, incluidos aquellos con mayores necesidades, cuando dos o más docentes realizan codocencia, o se observan mutuamente y analizan su práctica para favorecer la participación y aprendizaje de la diversidad del grupo. Las familias son también un recurso de apoyo cuando colaboran en diferentes actividades del aula o del centro, o refuerzan determinados aprendizajes en el hogar, así como diferentes miembros de la comunidad.

Las redes naturales de apoyo son un recurso muy útil para dar respuesta a las necesidades del alumnado, y están al alcance de todas las escuelas, no obstante, ciertas necesidades de apoyo requerirán la intervención de personal especializado, pero este ha de reorientar su rol, tal como se señala a continuación.

- **La labor de los profesionales de apoyo se orienta preferentemente a colaborar en la mejora de los procesos educativos y al fortalecimiento de las capacidades de docentes y familias** para que cada vez sean más capaces de atender las necesidades de los y las estudiantes. Es necesario, por tanto, transitar desde un modelo de apoyo individual de carácter remedial, centrado en las dificultades de los estudiantes, hacia un apoyo educativo e institucional, orientado al desarrollo del centro educativo y de sus miembros.

El rol de los profesionales de apoyo, desde esta perspectiva, se orienta preferentemente a: colaborar en la toma de decisiones educativas del centro y el aula para dar respuesta a la diversidad del alumnado; la identificación y eliminación de las barreras al aprendizaje y participación; la docencia compartida en las aulas; la formación del profesorado y la articulación con servicios externos que puedan contribuir a dar una respuesta integral las necesidades de las y los estudiantes. Esto no significa, por otro lado, que no se lleven a cabo acciones dirigidas a la atención directa de quienes experimentan dificultades de aprendizaje o participación, pero estas han de llevarse a cabo desde una perspectiva institucional que considere los cambios

necesarios en el contexto y la enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación.

- **Contextual y sistémico.** La naturaleza interactiva de las dificultades de aprendizaje y de participación hace necesario que el apoyo no se dirija solo a las y los estudiantes sino también a los contextos con los que interactúan, identificando las barreras que limitan su aprendizaje, participación y bienestar, y contribuyendo a generar los cambios necesarios para favorecer su plena inclusión. Esto implica transitar desde una evaluación descontextualizada, centrada en las dificultades y categorización de los estudiantes, hacia una evaluación de estos en los contextos en los que se desarrollan y aprenden, porque el mismo estudiante puede tener necesidades de apoyo distintas en una escuela u otra, dependiendo que como se atienda a la diversidad en cada una de ellas.

Un apoyo contextualizado también significa que se brinde en el entorno natural del aula, y solo excepcionalmente fuera de ella, con el fin último de retirar progresivamente los apoyos. La tendencia a prestar apoyo fuera del aula, o de forma individual dentro de ella, estigmatiza a los estudiantes, genera una gran dependencia de los profesionales de apoyo, y no contribuye a que el profesorado se responsabilice del aprendizaje de estos estudiantes, ni introduzca los cambios necesarios para diversificar la enseñanza y atender las necesidades de todos.

- **Basado en la colaboración y la ayuda mutua.** La colaboración es una forma de concebir el apoyo y las relaciones interpersonales entre todos los miembros y profesionales que intervienen en las escuelas. La resolución de problemas o los procesos de cambio son más eficaces cuando participan personas con diferentes conocimientos, capacidades y experiencias en una relación de igualdad. Nadie sabe más que todos juntos y es más fácil afrontar nuevos desafíos cuando se tiene la oportunidad de compartir con otros las decisiones, y de recibir ayuda y apoyo. En todos los estudios de este monográfico la colaboración emerge como un elemento esencial para favorecer la inclusión.

Desde esta perspectiva, la intervención de profesionales de apoyo ha de transitar desde un enfoque transmisor y lineal, en el que los especialistas son quienes identifican y dan solución a los problemas, estableciéndose una relación desigual, hacia un enfoque constructivo y colaborativo en el que se identifican conjuntamente los problemas o necesidades de cambio y se buscan soluciones entre todos.

- **Integral e integrado.** Algunos factores que generan exclusión o limitan el aprendizaje y la participación del alumnado no se pueden abordar solo desde el ámbito educativo, siendo necesaria la intervención de otros sectores como salud o bienestar social, que deben trabajar conjuntamente para atender de manera integral e integrada las necesidades de las y los estudiantes y favorecer su plena inclusión. Un sistema de apoyo integral e integrado requiere diseñar planes intersectoriales en los que se definan unos principios de intervención comunes, para evitar actuaciones contradictorias, establecer las funciones y responsabilidades del conjunto de servicios del territorio, y los espacios y tiempos para el trabajo conjunto. Es importante asimismo que las escuelas conozcan los recursos que pueden movilizar fuera del contexto educativo, los servicios que brindan y como acceder a ellos.

Los seis artículos temáticos de este monográfico abordan diferentes componentes de un apoyo inclusivo, y nos muestran el camino para avanzar hacia sistemas de apoyo coherentes con esta perspectiva. Se inicia con el sugerente trabajo de Andrea Jardí y Ignasi Puigdemívol que aborda la paradoja de como determinadas medidas de apoyo, que se adoptan en las políticas educativas para favorecer la inclusión, pueden tener un efecto excluyente. Mediante una investigación cualitativa, docentes de distintos niveles educativos, profesionales de apoyo e investigadores universitarios hacen una valoración de las medidas de apoyo establecidas en la normativa de Cataluña, en base a un interesante modelo de análisis que combina los principios de la educación inclusiva y de un apoyo educativo inclusivo, el cual puede ser de gran utilidad para analizar críticamente los apoyos en otros contextos.

Brindar apoyos especializados a determinados estudiantes, sin que tengan un efecto estigmatizador y excluyente, es un gran desafío porque implica un cambio significativo en el paradigma de intervención dominante. Belén de la Torre y Elena Martín, comparten una investigación de gran alcance que analiza en profundidad el papel de los apoyos especializados desde una perspectiva inclusiva, mediante el estudio de cuatro centros de escolarización preferente para alumnado con TEA de la Comunidad de Madrid, utilizando técnicas de recogida de información cualitativa y cuantitativa y considerando las voces de todos los actores de la comunidad educativa. Los resultados muestran las condiciones que favorecen, en la práctica, la organización y funcionamiento de los apoyos especializados para favorecer el aprendizaje y participación del alumnado con TEA, que también benefician a todos los estudiantes, sin olvidar la importancia de las políticas para generar las condiciones necesarias.

La codocencia entre docentes y profesionales de apoyo para favorecer la inclusión, y particularmente de quienes enfrentan mayores barreras para aprender y participar, se aborda en dos investigaciones realizadas en Chile y en España. El equipo de la Universidad Católica de Valparaíso, conformado por María Verónica Leiva, Camila Vásquez, Nadyared Encalada, Javiera Huerta y Luisa Pereira, indaga acerca de los facilitadores y las barreras para la implementación de la codocencia en escuelas públicas de diversas regiones de Chile, desde la perspectiva de docentes de educación especial y básica y directores de escuelas. Destacan como principales facilitadores los aspectos actitudinales, el trabajo colaborativo y el apoyo de los equipos directivos con énfasis en un liderazgo pedagógico e inclusivo, mientras que la falta de tiempo, de formación en codocencia y de personal emergen como las principales barreras.

El artículo de Ana Luisa López y Haizea Galarraga, de la Universidad del País Vasco, presenta un estudio de caso exploratorio en el que se analiza, desde las voces de docentes y profesionales de apoyo de varias Comunidades Autónomas de España, el impacto de las prácticas de codocencia en el rendimiento académico, la inclusión y el sentimiento de pertenencia del alumnado, y particularmente en quienes presentan necesidades educativas especiales. Los resultados muestran que la presencia de dos adultos en el aula favorece la personalización de la enseñanza, incrementando el aprendizaje y participación de todos, y especialmente de quienes tienen mayores necesidades de apoyo, así como una mejor convivencia y clima escolar.

La colaboración entre docentes para promover el aprendizaje cooperativo entre estudiantes es el foco central de los siguientes artículos que cierran la sección monográfica, abordando así dos estrategias de apoyo que han mostrado ser muy eficaces para favorecer la inclusión. Aida Sanahuja, José Ramón Lago, María del Pilar Romay y Marisa Miralles nos comparten una sesión de análisis colaborativo de un proceso de investigación-acción sobre la implementación de estructuras de aprendizaje cooperativo en un aula de primaria, para favorecer la inclusión de un estudiante que

experimenta dificultades significativas de aprendizaje y comunicación. Como resultado del análisis emergen algunos criterios para mejorar el funcionamiento de las estructuras de aprendizaje cooperativo como apoyo entre iguales para la inclusión, así como criterios y orientaciones para el trabajo colaborativo del profesorado.

El artículo de José Ramon Lago y Mila Naranjo, de la Universidad de Vic, presenta la experiencia de la red Khelidôn, que constituye un espacio de investigación-acción-formación permanente acerca del desarrollo del aprendizaje cooperativo como una herramienta para el apoyo a la inclusión. Se presentan los objetivos y avances de siete grupos de trabajo de la red que abordan distintas dimensiones del aprendizaje cooperativo, mostrando la potencialidad del trabajo en redes para el desarrollo profesional y para enfrentar la complejidad de los cambios necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Este monográfico concluye con cinco artículos de tema libre que nos llegan desde Brasil, Chile y Ecuador. El estudio de Janaina Zanon, Roberto Stellfeld y Anderson Roges, ofrece una revisión analítica de los resultados de investigaciones brasileñas sobre el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje en el área de Matemáticas en la educación básica, que pone de relieve la importancia del desarrollo de prácticas didácticas inclusivas y el uso de recursos accesibles como estrategias fundamentales para el acceso al conocimiento matemático y la inclusión.

El artículo de Daniela Iturra-Osorio, de la Universidad Católica Silva Henríquez, presenta una revisión actualizada de la literatura sobre las habilidades matemáticas de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje y su incidencia en las prácticas educativas, identificando los resultados de aprendizaje del área de matemáticas que podrían requerir mayor atención, así como las estrategias para diversificar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de estos estudiantes.

El ensayo de los autores Luis Venegas y Ricardo Sánchez, de la Universidad Central de Chile, plantea una reflexión crítica acerca de la educación inclusiva de las diversidades en la educación superior desde un enfoque de justicia educativa. A partir de una revisión de antecedentes históricos y el análisis de las políticas adoptadas en el contexto chileno, los autores destacan los alcances y desafíos que plantea la inclusión de las diversidades para los diferentes niveles de acción de la educación superior.

El equipo de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador conformado por Gabriela Narváez, Karina Pabón, Verónica León, Cristian Guzmán, y Yadira Haro del Ministerio de Educación, nos comparte un estudio cualitativo acerca de la construcción de la identidad de profesionales vinculados con la inclusión educativa, contrastando los resultados obtenidos al inicio y al final de un curso de formación en Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Especiales. El estudio muestra la compleja interacción entre las voces internas y externas de las personas para el desarrollo de su identidad profesional, cuando asumen responsabilidades que involucran el bienestar de personas en situación de vulnerabilidad.

Este número concluye con el ensayo de Verónica Angulo, de la Universidad Central de Chile, quien argumenta la importancia que juega el ambiente físico del aula para favorecer la inclusión, destacando la relevancia de reflexionar, incorporando las voces del alumnado, acerca de la organización y disposición del mobiliario, las condiciones ambientales y la ubicación de las y los estudiantes en el aula.

Esperamos que disfruten de la lectura de este monográfico y que los trabajos aquí presentados enriquezcan su reflexión y sus ideas acerca de cómo avanzar hacia sistemas de apoyo inclusivos.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para Educación inclusiva (Adaptación de la 3.ª edición revisada del Index for Inclusion)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Breve CV autora

Rosa Blanco Guijarro

Coordinadora de proyectos y estudios de la Fundación Hineni. Fue especialista en educación inclusiva y educación de la primera infancia en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/Santiago) y coordinadora de la red regional de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe “Innovemos”, ejerciendo como directora interina entre 2007-2008. Posteriormente fue directora de la oficina en Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI/Chile), y directora del Instituto Iberoamericano de la Primera Infancia. Profesora invitada en programas de magister en la Universidad de Chile, la Universidad Central de Chile y la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Ha participado en grupos de expertos sobre reformas educativas, derechos de las personas con discapacidad y políticas de inclusión educativa. Email: rblanco.guijarro@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6263-3004>

Medidas de Apoyo Educativo para la Inclusión en la Teoría y en la Práctica. ¿Son siempre Inclusivas?

Educational Support Measures for Inclusion in Theory and Practice. Are They Always Inclusive?

Andrea Jardí * e Ignasi Puigdemívol

Universidad de Barcelona, España

RESUMEN:

La investigación presentada en este artículo parte de la constatación práctica de que determinadas medidas de apoyo presentadas como inclusivas pueden tener un efecto excluyente. Para analizar esta paradoja con mayor profundidad se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, con un diseño exploratorio secuencial que contrasta una amplia revisión bibliográfica sobre el apoyo educativo con el análisis documental de las actas narrativas producidas por un grupo mixto de trabajo, formado por docentes de diferentes centros de infantil, primaria y secundaria, junto con profesorado universitario. Identificados los apoyos críticos, se realizó un análisis documental de la normativa de Cataluña y, finalmente, se mantuvieron dos grupos de discusión con profesorado experimentado en prácticas inclusivas. Como resultados, constatamos el valor inclusivo de algunas prácticas de apoyo cuando cumplen determinados condicionantes y otras que resultan intrínsecamente perjudiciales para los objetivos inclusivos. Se muestra el papel que tienen, tanto los responsables de las políticas educativas inclusivas como el profesorado, para garantizar los apoyos más eficaces e inclusivos, lo que constituye un proceso de transformación de nuestras escuelas y sistemas educativos.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Apoyo educativo, Políticas, Prácticas, Agentes de apoyo.

ABSTRACT:

The research presented in this article is based on the practical observation that certain support measures presented as inclusive can have an exclusionary effect. In order to analyse this paradox in greater depth, qualitative research has been carried out, with an exploratory sequential design that contrasts an extensive literature review on educational support with the documentary analysis of the narrative records produced by a mixed working group, made up of teachers from different pre-school, primary and secondary schools, together with university lecturers. Once the critical supports had been identified, a documentary analysis of the regulations in Catalonia was carried out and, finally, two discussion groups were held with teachers experienced in inclusive practices. The results show the inclusive value of some support practices when they meet certain conditions and others that are intrinsically detrimental to inclusive objectives. It shows the role of both inclusive education policy makers and teachers in ensuring the most effective and inclusive supports, which is a process of transformation of our schools and education systems.

KEYWORDS:

Inclusive education, Educational support, Policies, Practices, Support stakeholders.

CÓMO CITAR:

Jardí, A. y Puigdemívol, I. (2024). Medidas de apoyo educativo para la inclusión en la teoría y en la práctica. ¿Son siempre inclusivas?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23-42.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100023>

1. Introducción

Uno de los elementos-clave para valorar el carácter inclusivo de cualquier centro educativo es, sin duda, cómo se concibe el apoyo educativo y cómo se llevan a cabo las acciones para proporcionarlo. Estamos convencidos de que la organización del apoyo en un centro inclusivo ha de formar parte intrínseca de la organización del propio centro, sin concebirse como algo añadido o como un conjunto de acciones complementarias. Basamos esta apreciación en diferentes motivos.

Por una parte, en la concepción de que el apoyo educativo puede ser requerido en diferentes momentos por cualquier alumno del centro. En segundo lugar, por nuestro convencimiento de que las necesidades de apoyo no surgen tanto de las características del alumno (concepción basada en el déficit) sino que pueden atribuirse en gran medida a factores externos. Las barreras para el aprendizaje y la participación descritas por Booth y Ainscow (2002), nos permiten identificar cómo determinadas prácticas educativas, formas de organización o incluso la propia cultura del centro educativo, son origen de las dificultades experimentadas por el alumnado (Oberg y Andenoro, 2019). Esto sin olvidar la enorme incidencia de los factores sociales, entre los que destaca la pobreza extrema que cada día resulta más preocupante, también en nuestros países, teóricamente desarrollados (Milner, 2013; UNICEF, 2020).

Finalmente, el apoyo educativo tiene mucho que ver con la colaboración entre los agentes que lo proporcionan. En primer lugar, el maestro tutor del aula, pero también los propios compañeros del alumno (Mortier et al., 2011), el profesorado y las maestras de apoyo y atención a la diversidad (Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019), el personal del centro y la propia comunidad educativa, en lo que podemos definir como red de apoyo (Mortier et al. 2010; Siles et al., 2015).

Por todas estas razones, en este artículo nos proponemos analizar con profundidad y detalle, diferentes modelos y estrategias de apoyo desde una perspectiva crítica, puesto que determinados modelos y, sobre todo, estrategias definidas como apoyo a la inclusión, en realidad tienen un efecto contrario, convirtiéndose en estrategias segregadoras para el alumnado más vulnerable. Procuraremos no detener el artículo aquí, sino que nos proponemos visualizar alternativas que resulten útiles para los centros que están comprometidos con la inclusión.

2. Fundamentación del apoyo

Para precisar la perspectiva de apoyo desde la que parten nuestros análisis nos basaremos en la definición de apoyo educativo (AE) que utilizamos en un estudio anterior:

El conjunto de acciones de mediación y remediación dirigidas a superar las desigualdades en el ámbito educativo, con independencia de su origen, mediante la optimización del aprendizaje. (Puigdellívol et al., 2019, p. 52)

Se trata de una definición breve que introduce dos importantes conceptos para entender cómo concebimos el AE. En primer lugar, utilizamos el concepto de mediación, tributario de la teoría de Vygotski que entiende la educación como un acto de mediación cultural (Vygotski, 1983, p. 313). En efecto, para educar utilizamos artefactos que establecen una mediación entre los estudiantes y la cultura a la que tienen acceso. Artefactos en el sentido amplio del término, pueden ser desde el propio lenguaje hasta los materiales didácticos y digitales que pueden facilitar el aprendizaje

(Martos y Martos-García, 2014). Habrá situaciones, sobre todo por carencias de escolarización, en que determinados alumnos no hayan experimentado esta mediación. En otros casos, por distintas razones, la mediación ha fracasado y es cuando nos permitimos usar el concepto de remediación, en su sentido cultural y pedagógico.

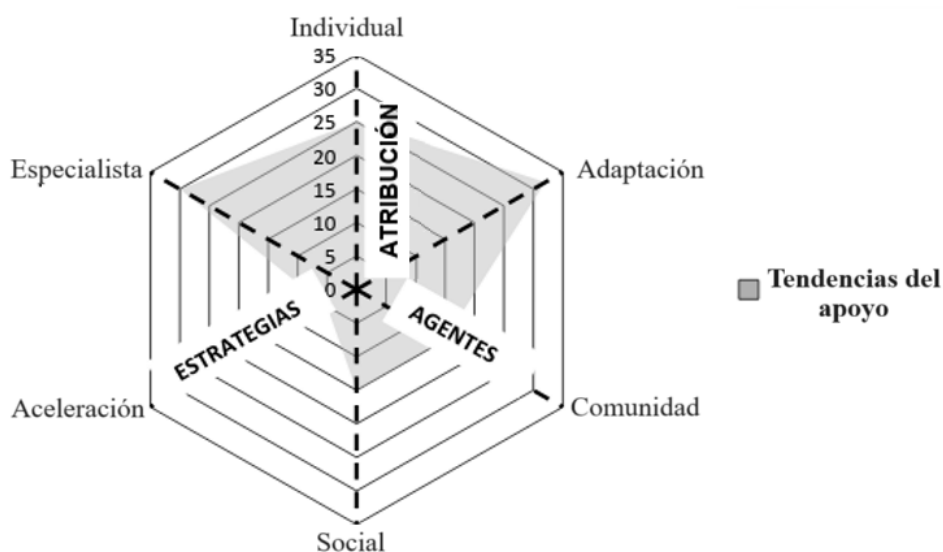
En segundo lugar, evitamos una atribución individual de las necesidades de apoyo al identificarlas como una manifestación de desigualdad. A esta segunda concepción se podría objetar que hay causas fisiológicas o biológicas (y no sociales ni culturales en sentido estricto) que pueden generar necesidades de apoyo.

2.1. De la visión individual a la visión institucional del AE

Tradicionalmente se entendía, desde lo que se ha denominado paradigma del déficit o modelo médico (Haegele et al., 2016; Hogan, 2019), que el apoyo era una acción individual, puesto que los problemas de aprendizaje se entendían como individuales, haciendo así una *atribución individual* de las dificultades de aprendizaje que se atribuían al propio alumno y, por extensión, a su familia o entorno. Para caracterizar las diferentes formas de apoyo nos hemos basado en los trabajos de la profesora Ángeles Parrilla que presentaba un gráfico con dos ejes. En nuestro caso lo hemos ampliado con un tercer eje, el metodológico, como se puede apreciar en la Figura 1. El eje vertical permite valorar la atribución que se hace de las dificultades abordadas. Va desde la atribución individual, por la que se ubica el origen de las dificultades en el alumno, hasta la social, por la que se entiende que éstas se relacionan más con el entorno.

Figura 1

Análisis del apoyo educativo en tres ejes



Nota. Puigdel·lív·ol y Petreñas (2019, p. 24).

El eje horizontal aportaba otra característica del AE: la medida en que se considera tarea del “experto” o si, por el contrario, se le atribuye un carácter colaborativo. El eje que añadimos es el metodológico, en diagonal, y nos permite introducir una característica de gran influencia para la calidad del apoyo: el que va desde el apoyo basado en la adaptación al nivel de aprendizaje del alumno, hasta el que persigue la aceleración de los aprendizajes. La combinación de las puntuaciones de los tres ejes da lugar a un polígono irregular que refleja el modelo de apoyo y permite visibilizar la

medida en que cada centro concibe y organiza el apoyo. Cuando este polígono se sitúa en la parte inferior del gráfico se corresponde mejor a nuestra concepción del AE. El caso de la figura 1 ilustra un centro con un modelo de apoyo muy tradicional, sobre todo por reducirlo a la acción del especialista y adoptar una metodología adaptativa.

Profundizando en el eje metodológico, éste define nuestras intenciones cuando iniciamos acciones de AE. Disponemos de dos posiciones al respecto. La primera se basa en la *adaptación*. Ciertamente, toda actuación de apoyo ha de tomar en cuenta la situación inicial del alumno. Sin embargo, la pregunta es: ¿debe adaptarse a ella? Si por adaptación entendemos proveer un entorno y unas interacciones con el adulto y los pares que estimulen su aprendizaje, estaríamos de acuerdo. El problema surge cuando la adaptación se vincula a lo que en España y particularmente en Cataluña se ha establecido como *Nivel Actual de Competencias*, es decir, el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, utilizando la visión constructivista de Ausubel según la cual, para saber qué enseñar basta con conocer lo que sabe el alumno y actuar en consecuencia (Ausubel, 1978). Una visión que ha dado lugar a prácticas que limitan el progreso del alumnado con necesidades de apoyo y, en muchos casos, las cronifican. Ello ocurre, sobre todo, con el alumnado perteneciente a grupos socialmente vulnerables, con significativas lagunas en su aprendizaje. Si nuestro punto de referencia son estos bajos niveles de aprendizaje para ir progresando a partir de ellos, contribuimos a cronificar la desigualdad que lo aleja de sus pares.

Por el contrario, si nuestra referencia son los niveles de aprendizaje alcanzados por su grupo de edad y nuestro apoyo se dirige a buscar los medios para acelerar su aprendizaje, los resultados serán distintos. Lo muestran experiencias prácticas tan reconocidas como *Success for All*¹, *Accelerated Schools*² o, en el ámbito latinoamericano, las Comunidades de Aprendizaje³, apoyándonos en teorías tan consistentes como la dialogicidad de Paulo Freire (1989) o la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotski (1978), a las antípodas de fundamentar el aprendizaje en lo que ya se sabe o conoce.

2.2. Agentes de apoyo

Tradicionalmente se asociaba el apoyo educativo a la figura del especialista (maestro de educación especial, psicólogo, psicopedagogo, etc.). En la actualidad disponemos de suficiente investigación para entender que es necesaria la implicación de otros agentes, en lo que podemos entender como una red de apoyo. Sin duda, hemos de considerar a los propios compañeros del alumno como sus más próximos y primeros apoyos. Algunas investigaciones muestran que se trata del apoyo preferido por los alumnos que lo reciben (Mortier et al., 2011). Se trata de un recurso paradójicamente infrautilizado, cuando está siempre disponible en la escuela que, además, tiene un efecto positivo entre los compañeros que lo proporcionan (Kelsey et al., 2022). Los familiares más comprometidos con la escuela también pueden ser un recurso fuera o dentro de ella. Cuando se trata de familias de grupos vulnerables, su aportación a la escuela desmiente los estereotipos de los que suelen ser objeto, siendo reconocidas como grupo valorado por su aportación (Yeste et al., 2019).

¹ <https://www.successforall.org/>

² <https://acceleratedschools.org/>

³ <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

También el voluntariado puede ser otro agente de apoyo, presente en diferentes e interesantes experiencias educativas (Alvarez y Puigdemívol, 2015). Se trata de miembros de la comunidad, como es el caso de ex-alumnos que cursan secundaria, personas del barrio u otros agentes de apoyo como estudiantes o futuros maestros. Su participación enriquece la actividad educativa. Al coincidir dos adultos en el aula resulta más factible atender al grupo y las necesidades específicas de algunos alumnos.

Lo anterior no supone que podamos prescindir del profesor especializado. Lo que ocurre es que cambian sus funciones (Gómez-Zepeda y Puigdemívol, 2019) tal y como también deben cambiar las funciones del personal no docente de apoyo (Bosanquet et al., 2016; Butt, 2016; Jardí et al., 2021). El profesor especializado entrará en las aulas para apoyar el trabajo del maestro, pero también destinará tiempo a promover la formación de sus compañeros de claustro, a revisar con el equipo directivo los elementos del funcionamiento del centro que pueden suponer barreras para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002) y a coordinarse con asociaciones y servicios externos. Por ejemplo, centros deportivos que puedan acoger también a alumnado con más necesidades de apoyo o servicios de salud mental para la infancia y la adolescencia que puedan apoyarnos en estos casos. Por lo tanto, las funciones de este especialista se complejizan y, por tanto, requieren de una mayor formación (Gómez-Zepeda y Puigdemívol, 2019).

En definitiva, optamos por un modelo comunitario de AE, por tratarse de un apoyo más cercano al estudiante, que le da el protagonismo, cuenta con la participación de la comunidad y huye del modelo de los cubículos y de la atención meramente individual, cuando lo que necesita este alumnado es precisamente enriquecer sus interacciones con sus compañeros y con su entorno.

3. Condiciones para un apoyo inclusivo: Acceso, participación y progreso

Es obvio que la primera condición o requisito para evaluar la inclusión es la medida en que todos los estudiantes, sea cual sea su condición o necesidades, puedan acceder a la escuela regular. Pero, siendo un requisito, no es condición suficiente para considerar que nos encontramos ante una escuela o un sistema inclusivo. A pesar de que determinadas investigaciones sobre la inclusión tomen como referencia de inclusión únicamente el número de alumnos con discapacidad matriculados en la escuela (Cosier et al., 2013; Ruijs y Peetsma, 2009), es necesario también garantizar la participación.

La tarea prioritaria en todo proceso de inclusión es conseguir que el alumnado, y de una manera especial el que tiene mayores necesidades de apoyo, sienta que forma parte del grupo y que es tenido en cuenta a todos los niveles. A menudo, por un malentendido academicismo, el docente que ha de atender alumnado con alguna discapacidad se preocupa inicialmente por los aspectos más técnicos relacionados con el aprendizaje ¿cómo aprenderá a leer este alumno con discapacidad visual? ¿cómo entenderá mis explicaciones la alumna con discapacidad auditiva? ¿cómo conseguiré que escriba mi alumno con parálisis cerebral y graves dificultades para la manipulación?

Las tres son preguntas pertinentes, pero no prioritarias. La primera pregunta siempre debe ser ¿cómo voy a conseguir que se relacione bien conmigo y con el grupo? ¿cómo puedo ayudar a que sus compañeros lo tengan en cuenta y le hagan sentir que forma parte del grupo? Estas son las preguntas más difíciles de responder en cada caso. Los importantes aspectos técnicos los podremos abordar después. De hecho, son más

fáciles de resolver de lo que inicialmente pensamos como docentes (Puigdemívol et al., 2022).

Pero ello no nos permite eludir la tercera condición para evaluar la calidad de la inclusión: el progreso del alumno. Para considerar que hemos logrado una buena inclusión hemos de constatar también los logros que va alcanzando, que en la escuela se miden especialmente por los aprendizajes adquiridos. Por desgracia, esta última consideración no se da adecuadamente cuando el alumno con necesidades de apoyo no es suficientemente estimulado para el aprendizaje y las tareas que se le ofrecen tienen un carácter ocupacional: su función es la de tener el alumno “entretenido”. Ello ocurre cuando hay una clara falta de recursos (y de apoyo a la maestra o maestro), pero también cuando hay una falta de formación o, en el peor de los casos, cuando hay una falta de compromiso por parte del docente o centro educativo.

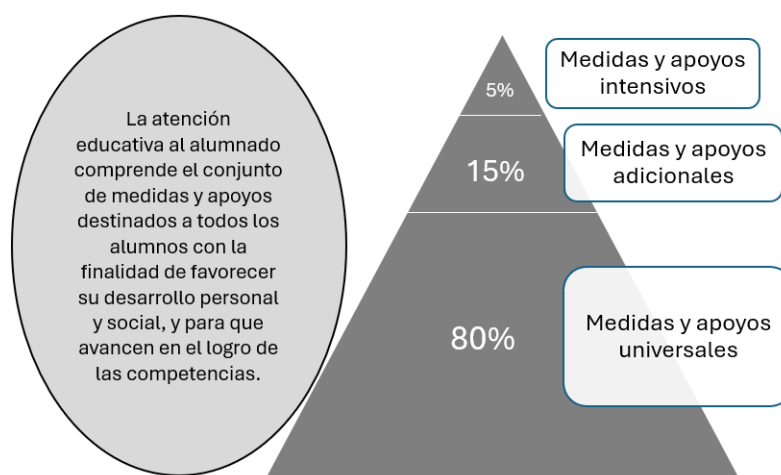
La continuidad del apoyo educativo: niveles de intensidad

No podemos entender las acciones de apoyo como medidas que responden a la ley del “todo o nada”. Al contrario, muchas medidas de AE pueden beneficiar a todo el grupo clase y, a su vez, tener claros efectos de apoyo para el alumnado con más dificultades o discapacidad. Se trata de las medidas que denominamos *universales*. Es en este sentido que entendemos que el AE forma parte intrínseca de la organización de la escuela inclusiva. Consideramos una medida universal de apoyo cuando organizamos el aula por pequeños grupos cooperativos que facilitan nuestro apoyo al grupo o que quien lo necesita pueda recibir el apoyo de sus compañeros. Otro ejemplo sería cuando incrementamos las imágenes para facilitar la comprensión de la lección a un alumno con discapacidad auditiva. Ello mejora el aprendizaje de todos.

En la Figura 2 se puede apreciar cómo estas acciones constituyen la base del apoyo educativo (Generalitat-de-Catalunya, 2015, pp. 18-26).

Figura 2

La pirámide de los apoyos



Nota. Elaboración propia a partir de Generalitat-de-Catalunya (2015, p. 19).

La mayoría de las necesidades de apoyo educativo que se presentan en la escuela pueden encontrar respuesta, parcial o total, en estas medidas universales. Pero no siempre serán suficientes, es entonces cuando se requiere un *apoyo adicional*, medidas temporales dirigidas a la situación compleja de un alumno (p. ej., inmersión lingüística).

Aun así, puede haber alumnado, afortunadamente en una proporción reducida, que requiere apoyo más específico por presentar graves limitaciones intelectuales o en su autonomía, que pueden requerir la presencia de un paraprofesional o auxiliar de apoyo, y cuyas necesidades se prolongarán en el tiempo. Esta sistematización del apoyo graduado en tres niveles de intensidad dinámicos y ajustables según los resultados de la intervención (Sailor, 2015) es coherente con la comprensión cambiante de las barreras contextuales y las necesidades de apoyo.

4. Metodología

La presente investigación, de corte cualitativo, combina, en primera instancia, un análisis documental de las actas narrativas producidas por un grupo de trabajo de apoyo educativo inclusivo y un análisis de la normativa oficial relativa al apoyo. El estudio lo completan dos grupos de discusión con maestras experimentadas, adoptando en su conjunto un diseño exploratorio cualitativo secuencial (Creswell, 2014).

Participantes

El grupo de trabajo está formado por maestras de educación infantil y primaria, maestras de atención a la diversidad (educación especial) y miembros del equipo directivo de escuelas con una clara tendencia inclusiva, generalmente situadas en contextos desfavorecidos en distintas localidades de Cataluña (España). También forma parte del grupo profesorado universitario de la misma comunidad autónoma.

Se llevan a cabo 7 sesiones al año para reflexionar sobre temas relativos al apoyo educativo inclusivo. Las sesiones se registran por medio de actas narrativas y se graban en audio, algunas también en video. Las actas narrativas posteriormente se comparten para su validación. A lo largo de sus 13 años de existencia han pasado por el grupo 11 escuelas todas de diferentes localidades y más de 30 profesionales. Actualmente el grupo de trabajo lo forman 9 docentes en representación de sus 9 centros y servicios educativos y 5 docentes universitarios. Concretamente, 3 docentes de secundaria, 3 docentes de infantil y primaria, y 3 docentes ubicadas en servicios educativos (todas de localizaciones urbanas excepto una escuela rural). La participación universitaria la componen un catedrático de escuela universitaria, una contratada doctora, dos profesores asociados y una profesora sustituta. Todos los participantes intervienen de forma igualitaria (ver procedimientos y Tenorio et al., 2020), aunque la moderación y dinamización de la sesión junto con el registro de actas la asume el profesorado universitario.

De los docentes del GT, 7 participaron en dos grupos de discusión (GD), 6 mujeres de entre 33 y 64 años ($\bar{X}=45,86$), con experiencia laboral de entre 8 y 43 años ($\bar{X}=19,57$). Todos los participantes provienen de diferentes centros educativos: 2 provienen de servicios educativos, 3 de centros de educación secundaria y 2 de escuelas de educación infantil y primaria públicas, todas de diferentes localidades urbanas de Cataluña. En cuanto a su formación y experiencia, 4 han ejercido durante su trayectoria en la educación secundaria obligatoria (no excluyente), 4 en escuela de educación primaria, 4 tienen la especialidad de educación especial, aunque solo una ejerce como maestra de apoyo, y 2 forman o han formado parte del equipo directivo del centro.

Instrumentos

Se realizó un análisis de las normativas y documentos legales que regulan el apoyo educativo en el contexto catalán. Específicamente, el Decreto 150/2017 que despliega

el marco educativo inclusivo en Cataluña (Departament d'Educació, 2017), las resoluciones disponibles referentes a la organización y funcionamiento de las diferentes medidas y apoyos (Departament d'Educació, 2021, 2023) y los documentos de organización y gestión de los centros relativos al curso más reciente (2023-24). Por otro lado, se realizó un análisis de las 44 actas narradas producidas en las sesiones de grupo de trabajo (GT) desde el curso 2016-2017 hasta finales de 2023. Finalmente, se realizaron dos grupos de discusión (GD) cuyo guion semiestructurado señalaba las cinco medidas de apoyo críticas identificadas a través del análisis de actas del GT como temas abiertos a la discusión.

Procedimiento

Las sesiones de GT tienen una estructura consolidada (consultar Tenorio et al., 2020) con la que se logra interrelacionar los conocimientos teóricos y pragmáticos a través de una negociación y construcción social de conocimientos, manteniendo un diálogo igualitario. Las sesiones se registran en formato audio y se generan unas actas que recogen de forma narrada los aportes de los diferentes participantes para su posterior análisis.

Para la presente investigación se realizó una lectura de las actas narradas de los 8 cursos desde que se publicó el borrador del Decreto 150/2017 (Departament d'Educació, 2017) de educación inclusiva, identificando como categorías los fragmentos donde los miembros del GT opinaban sobre diferentes medidas de apoyo, con especial atención a las medidas que el GT consideraba limitantes para la inclusión, por implicar una agrupación diferenciada del alumnado.

Posteriormente, se realizó una exploración de la normativa legal, seleccionando las normativas de las medidas identificadas en las actas del GT como críticas. Finalmente, los GD permitieron contrastar sus opiniones, como docentes experimentadas, sobre dichas medidas que normativamente deberían favorecer la inclusión. Los GD tuvieron una duración media de 72 minutos ($DT=1.41$) y fueron registrados y transcritos para su posterior análisis.

La investigación siguió las directrices éticas de la Comisión Europea (2013) y el código de buenas prácticas de la Universidad de Barcelona (2010). Se explicó verbalmente a los participantes el propósito de la investigación, la confidencialidad de los datos, su derecho de retirar el consentimiento en cualquier punto de la investigación y su derecho a conocer los resultados de esta. Las participantes también fueron informadas por escrito a través del documento de consentimiento informado que firmaron.

Análisis de datos

Las actas del GT, la normativa legal y la transcripción del GD fueron analizadas de forma secuencial con el mismo sistema de categorías para poder triangular la información con el soporte del software Nvivo 11 pro. Se realizó una categorización inductiva para las actas del GT y deductiva para el análisis normativo y del GD. Las categorías corresponden a las medidas de apoyo seleccionadas: 1) los centros de educación especial proveedores de recursos, 2) los apoyos intensivos a la escuela inclusiva, 3) los programas de aula integral de apoyo y 4) las unidades de escolarización compartida. Una vez trianguladas las tres fuentes de información, dos investigadores analizaron de forma independiente las medidas de apoyo a través de una pauta que las clasifica en base a los principios inclusivos de presencia, participación y progreso (UNESCO, 2009) y los ejes de análisis del apoyo educativo inclusivo –atribución, estrategias y agentes de apoyo descritos en la primera parte de este artículo–. El

coeficiente de kappa arrojó un grado de acuerdo excelente ($K=0.875$), con un intervalo de confianza del 95% (McHugh, 2012). Los desacuerdos fueron discutidos hasta llegar a consenso. Finalmente, los participantes validaron los resultados y conclusiones derivadas del análisis revisando el borrador del artículo. Por lo tanto, se asegura la credibilidad a partir de diferentes estrategias (Brantlinger et al., 2005): el trabajo colaborativo, la triangulación, dos niveles de chequeo por participante y la revisión por pares.

5. Resultados

Algunas de las medidas y apoyos que actualmente se aplican en el contexto catalán amparadas dentro de un paraguas legal que apuesta por la inclusión (Decret 140/2017) y que se han cuestionado en el marco del Grupo de Trabajo a lo largo de las diferentes sesiones son los siguientes: 1) los centros de educación especial sean o no sean Proveedores de Servicios y Recursos (CEE - CEEPSIR) 2) los apoyos intensivos a la escuela inclusiva (SIEI), 3) los programas de aula integral de apoyo (AIS) y 4) las unidades de escolarización compartida (UEC). Los resultados se organizan en cuatro subapartados correspondientes a las medidas analizadas. En estos, se definen según la normativa legal y se comparten experiencias extraídas de los grupos de discusión y de las actas del Grupo de Trabajo. En cada apartado también se analizan las medidas a partir de los principios inclusivos (UNESCO, 2009) y la tendencia de los ejes de apoyo teorizados compilados en la figura 1. Dicho análisis se resume y representa en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis de medidas de apoyo desde una perspectiva inclusiva

Medida	Principios inclusivos			Principios inclusivos		
	Presencia	Participación	Progreso	Atribución social	Aceleración	Apoyo distribuido
CEE	No	No	Depende	No	Depende	No
CEEPSIR	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende
SIEI	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende	Depende
AIS	No	No	No	No	No	No
UEC	No	No	Depende	No	Depende	No

Nota. Sí = cumple el indicador, No = no cumple el indicador, Depende = cumplirá el indicador según cómo se lleve a la práctica la medida.

5.1. Centros de educación especial Proveedores de Servicios y Recursos (CEEPSIR)

El Decreto impulsa la conversión de los Centros de Educación Especial (CEE) en Centros de Educación Especial Proveedores de Servicios y Recursos (CEEPSIR). Los CEEPSIR son:

un apoyo intensivo que tiene como finalidad orientar y concretar estrategias de centro y desarrollar programas específicos de apoyo a la escolarización para el éxito del alumnado, en coordinación con los y las docentes y los equipos directivos de las escuelas, de los centros de educación secundaria y de los servicios educativos. (Departament d'Educació, 2021, p. 2)

Los profesionales adscritos a los CEEPSIRs actúan en los centros ordinarios siendo unos agentes clave a nivel de *políticas* para la inclusión porque todas sus funciones

pueden facilitar la presencia, participación y aprendizaje del conjunto del alumnado. Sin embargo, la inclusión real dependerá de si las estrategias que aplican contribuyen a acelerar los aprendizajes del alumnado o tienden a la adaptación y reducción de expectativas. En definitiva, de si el apoyo proporcionado por los profesionales de la escuela especial en la escuela regular es realmente inclusivo favoreciendo las interacciones y la autonomía del alumno (ver Tabla 1).

Las profesoras del GT destacan la importancia de la reconversión de los CEE en CEEPSIRs. Maite destaca la ayuda que ofrece la maestra de educación especial de un CEEPSIR que acude a su escuela de forma regular, tanto para asesorarles en estrategias como para realizar codocencia en el aula donde está escolarizada una alumna que, sin la existencia del recurso, posiblemente estaría en un CEE (Acta 6, 2021-2022). Pero también se detectan problemas en otras situaciones, como la que nos relata Montse:

La primera vez que tuve CEEPSIR, la persona del centro de educación especial que venía... no tenía experiencia de educación especial porque era nueva. Entonces creo que los profesionales del recurso CEEPSIR deben ser personas con una trayectoria profesional para poder explicar su experiencia y dar recursos para favorecer la inclusión y la participación y eliminar las barreras de aprendizaje que se encuentran los alumnos en los centros ordinarios. [...] También me he encontrado en una ocasión que el profesional CEEPSIR nos daba algunas ideas que yo consideré que eran excluyentes. Me sugería que el alumno hiciera un dossier que nada tenía que ver con lo que hacían sus compañeros. Entonces, también debemos ver qué medidas podemos ofrecer. Y también debemos tener muy claro qué puede hacer ese alumno. Por tanto, qué objetivos de aprendizaje pensamos para ellos, etcétera.

El debate sobre la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos también puso de manifiesto la controversia sobre si la escuela especial puede tener una función inclusiva. Berta comentó la intervención de la directora de un CEE (Acta 4, 2019-2020) que en una jornada de actualización afirmó que ellas también hacían inclusión porque se rigen del mismo Decreto que propone un sistema inclusivo.

Si bien los profesionales en contextos segregados pueden estar altamente calificados y dotados de una gran variedad de estrategias fundamentales para la inclusión, y realizar un arduo trabajo en pro de la inclusión, sus alumnos no están en un contexto regular. Berta es de esta opinión y repite su mantra de que “el papel lo aguanta todo” lamentándose de que sin cambios en las concepciones (*culturas*) de los diferentes agentes e instituciones, las nuevas políticas se pueden quedar en “papel mojado”. De hecho, Berta, ya en 2017, había advertido la falta de claridad y la ambigüedad del Decreto de inclusión 150/2017 (Acta 3, 2017-2018).

Sin embargo, las maestras del GD-1 mantienen la controversia y coinciden en que los CEE en algunos contextos “son imprescindibles para la atención de determinados alumnos para poder recibir una atención adecuada al momento en el que se encuentran” (Elvira, GD-1). En este mismo grupo, Rocío hace una reflexión basada en la trayectoria del alumno:

Para mí es más excluyente cuando un alumno escolarizado en ordinaria, a secundaria pasa a especial, que el alumno que de entrada está a especial pero la mirada es que vaya hacia ordinaria con compartida y que, después, se vaya ampliando, trabajando con la familia y trabajando con el centro que lo recibe. Este es el proceso de inclusión.

4.2. Apoyos intensivos a la escuela inclusiva (SIEI)

Según el Decreto 150/2017 este apoyo contribuye a la escolarización de “alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas, tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa” (p.8). Los SIEI no se conciben como aulas específicas sino como:

[...] dotaciones extraordinarias de profesionales que se incorporan a las plantillas de escuelas, centros de educación secundaria e institutos escuela, como recursos intensivos y coyunturales que se suman a las medidas y apoyos universales y adicionales que los centros ya disponen. [...] (Departament d'Educació, 2023b, p. 77)

El Decreto insiste en que este apoyo debe proporcionarse en el grupo de referencia, entendiendo que el aula ordinaria es el contexto natural de aprendizaje del alumno. También clarifica que el alumnado que recibe este apoyo es responsabilidad de todo el equipo y en concreto del tutor o tutora de su grupo de referencia. Sin embargo, abre la puerta a la atención en un modelo menos inclusivo con el siguiente matiz:

El hecho de disponer puntualmente, como recurso, de un espacio específico o compartido de grupo reducido, debe ir acompañado de una planificación que justifique la tarea educativa vinculada a la actividad ordinaria y planificar el momento de la retirada de la medida. (Departament d'Educació, 2023b, p. 78)

Montse explicó que vivió como tutora la “transformación” de las anteriores “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” (USEE) a SIEI y cree que el cambio de nomenclatura ayudó a que el profesorado entendiera que se propone el trabajo en codocencia dentro del salón regular de clase. Sin embargo, buena parte del profesorado sigue reticente a que estos alumnos participen allí. De hecho, Elvira comenta que participa en un grupo de especialistas de SIEI de su distrito y que, a pesar de todo, de los aproximadamente veinte centros de la zona, solo en tres trabajan exclusivamente dentro del aula. Rocío lo atribuye a las *culturas* de centro y se queja de la facilidad con la que cambiamos nombres o acrónimos, sin haber hecho el cambio de concepto y modificación de la realidad:

[...] la cultura de los centros está impregnada de una forma de hacer que no es tan inclusiva y entonces lo que se hace es traducir estas políticas y organizaciones desde la propia cultura y ésta es de USEE. Por tanto, mantenemos la USEE, pero le decimos SIEI. (Rocío, GD-1)

Elvira comparte cómo se organizan a nivel de centro, insistiendo en que, aunque globalmente les funciona, continúan trabajando día a día porque siempre hay aspectos a mejorar. La escuela ya atendía dentro de las aulas con diferentes profesionales a alumnado muy afectado antes de recibir la dotación SIEI. Por ello, al incorporar los profesionales SIEI se organizaron a nivel de escuela para cubrir a todo el alumnado y que no hubiese demasiados profesionales en una misma aula:

En Infantil-3, Infantil-4 e Infantil-5 [3 a 6 años] una maestra de educación especial toma los casos de educación especial y los casos SIEI de este ciclo. Otra los de primero, segundo, tercero y los casos de cuarto, quinto y sexto lo mismo. Entonces, al educador de educación especial [auxiliar] lo hemos acabado distribuyendo por lógica a nivel de atención, priorizando, sobre todo, los ciclos donde hay más casos de apoyo SIEI para hacerlo de una manera algo equitativa. [...] Intentamos, en la medida que podemos, hacer codocencia. Somos muy conscientes de que la presencia de los maestros de educación especial en las aulas es un tiempo muy pequeño. [...] El tutor o tutora lleva mucho, aglutina el día a

día y el planteamiento de las actividades. Pero vamos atendiendo mucho entre los dos. Tenemos muy presente también que nos funciona trabajar con actividades diversificadas en el aula, rincones o espacios de libre circulación y entonces siempre cuidamos, si no para que todas las propuestas sean adecuadas para los niños de la SIEL, al menos que haya en el aula algunas que sean adecuadas y que ellos conozcan y puedan utilizarlas con mayor o menor ayuda. (Elvira, GD-1)

Elvira acabó comentando que le cuesta encontrar referencias de buenas prácticas para mejorar su trabajo.

4.3. Programas de aula integral de apoyo (AIS)

Las AIS se constituyen como espacios que se sitúan y dependen administrativamente de centros ordinarios o de centros de educación especial. Este recurso se define como:

“[...] una medida y un apoyo intensivo que ofrece espacios educativos y terapéuticos singulares que tienen como objetivo proporcionar, de forma temporal, una atención integral e intensiva a los alumnos y alumnas con trastorno mental o con alteraciones graves de la conducta. (Departament d’Educació, 2023c, p. 1)

La resolución enfatiza la excepcionalidad y temporalidad de la medida, con la finalidad de “alcanzar el equilibrio y bienestar personal suficientes que hagan posible la continuidad de su escolaridad en contextos ordinarios” (Departament d’Educació, 2023c, p. 3), cuando el resto de las medidas de la red de apoyos se hayan agotado. La modalidad prioritaria es la atención a tiempo parcial, de forma que el alumnado es atendido por su tutor/a cuando está en su centro de referencia y los profesionales de la AIS (un docente y un educador/a de educación especial). También colaboran especialistas de la psicología y psiquiatría.

Los participantes coinciden en que esta medida no facilita la inclusión argumentando lo siguiente (GD-1):

Rocío: Al final el alumnado viene a la escuela a realizar un aprendizaje escolar. Si este alumno está viviendo situaciones de estar unos días aquí, unos días allá, unos días trabajando conductas... que son sufrimiento y después nadie le está enseñando a leer, a escribir porque todo el mundo nos hemos enfocado con la parte emocional... [...] ¿Cómo vincularemos a este alumno dentro de dos años, que es el tiempo máximo en una AIS, con alumnado que académicamente está logrando los aprendizajes y, además, no tiene vinculación con él? Alumnado que percibe que cuando el compañero no está, están más tranquilos... esto es súper difícil. Aquí es donde se debería destinar el dinero porque esto no funciona.

Alba: En el caso de nuestra escuela, lo mismo. Al niño le veías ese malestar de “estoy aquí, pero por las tardes me voy, pero, entonces, cuando estoy aquí, tampoco soy de aquí y allá tampoco acabo de encontrarme un sitio...”. Realmente, cuando me contaron que harían esto se me cruzaron los cables... Este niño debería estar aquí, los recursos deberían ponerse aquí en el aula. A nivel de trabajo y de organización... debería gestionarse de alguna manera para que él estuviera aquí y pudiera trabajar aquí y pudiera aprender aquí. [...] pero ¿qué estamos haciendo? Estamos dando un paso atrás con unos niños con problemas de conducta que pueden trabajarse. Deben de estar en sociedad y debemos saber convivir. Por tanto, es dentro de un aula donde debemos ayudarles a gestionar y donde debemos aprender a gestionarlo.

Tanto a nivel teórico como a nivel experiencial, observamos que tal y como se concibe este recurso no mantiene la presencia y participación del alumnado en su entorno natural (ver tabla 1). Además, parece que se dejen de lado unos aprendizajes académicos y sociales que forman parte indivisible de esta supuesta atención integral y

que, a su vez, van dificultando la cohesión con el grupo y la desconexión con lo escolar. Esto no es lo deseable para este alumnado porque como, suele decir Berta: “un niño que está aprendiendo es un niño que no molesta” (p. ej., Acta 2-2016/17, Acta 4-2017/18, Acta 1-2020/2021, GD-2).

4) Unidades de Escolarización Compartida (UEC)

Las UEC se conciben como estrategias de diversificación curricular que permiten organizar el currículum por ámbitos con una orientación más práctica (Catalunya, 2017). El Decreto especifica que los requisitos para entrar a una UEC son ser un alumno con “necesidades educativas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales desfavorecidas, con riesgo de abandono escolar precoz y/o exclusión social” (Departament d’Educació, 2023a, p. 227). Todo ello cuando se agotan las actuaciones que se pueden implementar en el centro de secundaria donde está matriculado” (Departament d’Educació, 2023a, p. 227).

En el GD-2 comparten lo siguiente:

Raül: En mi centro representa que hay una UEC. Esto es un recurso muy escaso para alumnado muy muy muy desconectado y a la práctica va allí alumnado con conductas insostenibles. Tiene un límite de unos 20 alumnos por lo que van adolescentes de toda la región. El porcentaje de graduación es bajo, pero hay continuidad hacia planes de formación inicial (PFI), cursos para el mundo laboral, servicios de orientación que siguen al alumnado que acaba la UEC, etc. [...]

Los alumnos están matriculados oficialmente en nuestro instituto, pero no vienen nunca, van a la UEC que está en otro edificio y lo lleva una fundación subcontratada. [...] Lo que sí tiene la UEC es una dotación mucho mejor de educadoras sociales, psicólogas, etcétera, y por eso pueden hacer un acompañamiento más acotado a estos alumnos. Realmente atienden al alumnado que ya está totalmente desconectado para el que sería una quimera mantenerlo 6 horas dentro de un aula. [...] La UEC, evidentemente no es inclusiva. Este es un edificio separado y cuando derivamos a un alumno a la UEC lo perdemos de vista. Lo que sí es cierto es que allí muchos recuperan la autoestima, porque recuperan el contacto con habilidades que pueden acreditar. [...] El alumnado de la UEC, en general, lo percibe de forma positiva.

Berta: De todos modos, estamos en la yema del huevo siempre, ¿eh? ¿Por qué han llegado estos alumnos que no tienen ninguna discapacidad a este extremo? Porque no estamos haciendo las cosas bien, siempre estamos con la misma historia porque no hacemos las cosas bien [...]

Etna: Es un perfil de alumno [con el que los docentes de secundaria] no sabemos qué hacer y, claro, las orientadoras tampoco tienen tiempo. [...] Sé de algunos casos que han resultado con éxito... también de otros que, por ejemplo, la madre, limpiadora de una UEC, que se negó en rotundo porque no quería esos referentes para su hijo, era como condenarlo definitivamente, ¿no?

El alumnado de la UEC está en un contexto segregado. El currículum trabajado es reducido, al igual que las expectativas académicas. Los participantes coinciden en que la inclusión es un trabajo de todos y que tiene sus bases desde el inicio de la escolaridad. En secundaria es más difícil revertir las dinámicas por razones como el bagaje previo, las expectativas, pero también por la organización departamental y vertical de los recursos humanos, las ratios, la formación inicial del profesorado, la mirada de algunos y la poca contundencia en lo que se refiere a inclusión con la que se plantean las leyes y regulaciones educativas.

6. Discusión

A lo largo de esta investigación, gracias a las aportaciones desde la experiencia de las maestras participantes al Grupo de trabajo (GT) y a las reflexiones expresadas en los Grupos de discusión (GD), hemos podido constatar una vez más que algunas medidas presentadas como de apoyo son, en realidad, excluyentes y perjudiciales para el alumnado en situación de vulnerabilidad. Desde el punto de vista teórico y de análisis de la normativa, ya llegó a la misma conclusión el trabajo de Petreñas et al. (2020) en su análisis de las medidas de apoyo en las diferentes Comunidades Autónomas españolas.

Hemos constatado que algunas de las medidas analizadas son concebidas como medidas inclusivas, tanto por el GT, como por los GD. Una de ellas es la conversión de Escuelas Especiales en Centros de Recursos para apoyar la Inclusión (CEEPSIR en el acrónimo catalán), una medida adoptada con notable éxito en Canadá (Mann et al., 2023; Whitley y Hollweck, 2020). Claro que ello depende en buena medida de la actitud y de los conocimientos del personal proveniente de la escuela especial reconvertida en centro de recursos. En algunos casos, el apoyo de estas personas era muy valorado, destacando sobre todo sus aportaciones a la codocencia dentro del aula. En otros, sin embargo, el apoyo era cuestionado, sea por la falta de experiencia de la maestra del centro de recursos, o por la tendencia de algunos de estos profesionales a recomendar procedimientos que las maestras de la escuela regular percibían claramente como excluyentes.

La discusión sobre la transformación de las escuelas de educación especial en centros de recursos llevó también a otro debate: la discusión sobre si las prácticas de los centros de educación especial podían considerarse también inclusivas. Se trata de un debate vivo en determinados países, como Irlanda (Fitzgerald et al., 2021), que argumentan una continuidad “inclusiva” entre la actividad de dichos centros y la desarrollada en las escuelas inclusivas. El grupo señala que, en el caso de la escuela especial u otras agrupaciones permanentes en aulas especiales, las dos primeras condiciones de la inclusión, a saber: la presencia y la participación del alumnado en un entorno normalizado (Echeita y Ainscow, 2011), no se dan. Se trata de una concepción que compartimos, aun después de haber analizado los postulados de la teoría de (Hornby, 2015) sobre la continuidad de los dos sistemas. No podemos denominar inclusivas las prácticas que no respetan sus más elementales principios (Slee y UNESCO, 2018).

En cuanto al añadir personal docente y no docente para el apoyo educativo, las participantes arrojan luz sobre cómo organizarse a nivel de centro para garantizar que los apoyos en horario lectivo sucedan dentro de las aulas. Es más fácil hacer que todo el alumnado participe y aprenda cuando se incorpora más de un adulto dentro del aula y, además, es más fácil actuar de forma proactiva (Brock y Carter, 2016; Jardí et al., 2021; Jardí y Siles, 2019). Su participación conlleva también toda una implementación de medidas universales que son la base de su apoyo (codocencia, trabajo por rincones, ambientes de libre circulación) facilitando, así, apoyos que facilitan la autonomía (Bosanquet et al., 2016) y evitan fenómenos tan comunes y retadores como el aislamiento dentro del aula (Biklen, 1988) y el efecto velcro (Giangreco y Broer, 2005).

En una de las medidas, referida a los estudiantes con trastorno mental o graves problemas de conducta (las aulas integrales de apoyo), tanto el GT como los GD se manifiestan totalmente escépticos y no la entienden como medida de apoyo a la inclusión. No aprecian la utilidad de la separación temporal de estos alumnos, ni la dicotomía entre aprendizaje y conducta (o educación emocional) en la que se basan,

argumentando que puede ser contraproducente para estos estudiantes. Se trata de un tema controvertido en la investigación, como muestran los estudios que reconocen no alcanzar a proponer una respuesta concreta para este alumnado (Crespo y Sánchez, 2019). Sin embargo, otros estudios, realizados por McKenna y cols. (2021) parecen apoyar las concepciones que defendieron las maestras, al considerar el rendimiento académico en la actuación con estos estudiantes, aunque sugiriendo también la necesidad de investigaciones adicionales para mejorar la prestación de servicios que recibe esta población.

Hay una medida que sugiere opiniones muy divergentes dentro del grupo. Se trata de la que se presenta como un apoyo para los estudiantes de secundaria provenientes de contextos socioeconómica y culturalmente desfavorecidos con escasas competencias académicas y riesgo de abandono escolar, medida que podríamos calificar como de diversificación curricular: las Unidades de Escolarización Compartida. Las divergencias se relacionan, por una parte, con la constatación de que hay estudiantes “muy desenganchados” del sistema, por lo que en estos niveles difícilmente son “recuperables” sin una diversificación que acerque el currículo a sus intereses y competencias. Se argumenta que para algunos alumnos esta estrategia puede ser positiva. En contra de esta opinión otras maestras opinan que la diversificación curricular tiende a reducir las expectativas sobre un alumnado que, usando metodologías más eficaces en secundaria, podría acceder a aprendizajes y competencias importantes para la inclusión social y laboral, que les alejarían del riesgo de exclusión.

Hay autores que defienden que este tipo de programas, así como los de reinserción y nuevas oportunidades, trabajan para el retorno al sistema educativo de los y las jóvenes que han sido excluidos (Curran y Tarabini, 2022). Sin embargo, ¿los jóvenes que derivamos a UEC han sido excluidos? ¿Estamos justificando y materializando dicha exclusión? Por otra parte, también cuestionan el origen de estas graves situaciones en secundaria. ¿No se habría podido actuar más precozmente para evitar su acentuación en los niveles superiores? Muchos de estos razonamientos los encontramos en investigaciones rigurosas al respecto (Mena, 2010, 2021; Sandoval et al., 2019).

Efectivamente, no se trata de una actuación inclusiva, en la medida en que se separa dicho alumnado y se rebajan las expectativas sobre sus posibilidades. Es una vía paralela y devaluada de escolarización como las analizadas por Martínez-Domínguez (2010). Pero para revertirla es necesaria una actuación rigurosa de detección y apoyo a lo largo de infantil, primaria y secundaria, al tiempo que un apoyo a los institutos de secundaria para enriquecer los postulados y metodologías pedagógicas que fundamentan su actividad docente.

7. Conclusiones

El Decreto 150/2017 de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo es síntoma de una clara apuesta, tanto de la sociedad como de la Administración, para lograr no solo una escuela sino un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, se siguen contemplando medidas que, aunque puedan ser necesarias en el contexto inmediato actual, no son inclusivas *per se*, por lo que deberían ser claramente entendidas y delimitadas para evitar confundir a la comunidad educativa.

En el presente artículo se han identificado medidas con gran potencial inclusivo que incorrectamente interpretadas e implementadas conducen a apuestas que pueden ser segregadoras. Con este estudio hemos analizado medidas implementadas en un sistema

educativo concreto, lo que podría darle un alcance meramente local. Sin embargo, el esquema de análisis utilizado, los ejemplos descritos, así como las reflexiones desde la teoría y desde la práctica, pueden ser útiles para analizar críticamente los apoyos en cualquier contexto.

Las incongruencias o falta de claridad en cuanto a educación inclusiva que podemos detectar en las *políticas* educativas deberían ayudar a que los diferentes agentes educativos adopten una mirada crítica, transformadora y honesta ante cualquier *práctica* implementada. El contacto de los responsables de estas políticas con la realidad de los centros más comprometidos con la inclusión debería facilitar esta mirada crítica y transformadora. Los profesionales debemos estar continuamente abiertos a revisar nuestra actuación, evitando ser arrastrados a aplicar cualquier tipo de medida para evitar así los riesgos de segregación que algunas de ellas presentan. Ser conscientes de ello y no enmascarar estos riesgos, es un primer paso para la transformación.

Por otra parte, los fracasos que suelen manifestarse mediante los índices de abandono escolar identificados en el paso a la educación postobligatoria no deben considerarse como fracasos originados en la educación secundaria. Se inician desde infantil y se van multiplicando a lo largo de la escolaridad por las barreras para el aprendizaje, que afectan en mayor medida a los colectivos más vulnerables.

Poner el foco solo en los problemas más perceptibles nos lleva a adoptar o mantener medidas reactivas que poco tienen que ver con la inclusión pero que, en algunos casos, dada la situación, se hacen necesarias para no derivar a paradigmas aún más excluyentes. Sería el caso de la diversificación curricular como vía para unos pocos. Pero no deberíamos perder de vista que se trata de medidas temporales, que no nos eximen de enfrentar los problemas de fondo, ni de poner en marcha las acciones preventivas que pueden evitar el progresivo incremento de dichas problemáticas a lo largo del trayecto educativo del alumnado.

Agradecimientos

Al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, por su apoyo al Grupo de Trabajo, y al Ministerio de Ciencia e Innovación que ha financiado el proyecto (Referencia PID2022-137000OB-100).

Referencias

- Alvarez, C. y Puigdellívol, I. (2015). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. Trillas.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/CSIE.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school: Strategies for Effective Mainstreaming*. Teachers College Press.
- Bosanquet, P., Radford, J. y Webster, R. (2016). *The teaching assistant's guide to effective interaction: How to maximise your practice*. Routledge.

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brock, Matthew E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattey, G. N. y Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Special Education*, 49(4), 221-232. <https://doi.org/10.1177/0022466915594368>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Comisión Europea. (2013). *Ethics for researchers: Facilitating research excellence in FP7*. European Union. <https://doi.org/10.2777/7491>
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. y Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Crespo, F. y Sánchez, C. (2019). Students with severe mental disorder: Analysis of educational care received in the Madrid Regional Authority. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 113-124. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.2124>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Curran, M. y Tarabini, A. (2022). Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar. En A. Tarabini (Dir.), *Annari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 133-172). Fundació Bofill.
- Departament-d'Educació. (2017). *Decret 150/2017, de 17 D'octubre, de L'atenció Educativa a L'alumnat en el Marc D'un Sistema Educatiu Inclusiu*, DOGC-7477.
- Departament-d'Educació. (2021). *Resolució EDU/1010/2021, de 9 d'abril, per la qual es dicten instruccions referents a l'organització i el funcionament dels centres d'educació especial proveïdors de servís i recursos (CEEPSIR) sostinguts amb fons públics*.
- Departament-d'Educació. (2023a). *Concreció i desenvolupament del currículum de l'educació bàsica: educació secundària obligatòria (ESO)*. Departament-d'Educació.
- Departament-d'Educació. (2023b). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Gestió del centre. Curs 2023-2024. Gestió del centre. Curs 2023-2024*. Departament-d'Educació.
- Departament-d'Educació. (2023c). *Resolució de 22 de febrer de 2023, referent a l'organització i el funcionament de les aules integrals de suport*. Departament-d'Educació.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A. y Cullen, B. (2021). Leading inclusive learning, teaching and assessment in post-primary schools in Ireland: Does provision mapping support an integrated, school-wide and systematic approach to inclusive special education? *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040168>
- Freire, P. (1989). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Generalitat-de-Catalunya. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Generalitat de Catalunya.
- Giangreco, M. F. y Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>

- Gómez-Zepeda, G. y Puigdemívol, I. (2019). La formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 99-130). Graó.
- Haegele, J. y Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Hogan A. J. (2019). Moving Away from the "Medical Model": The Development and Revision of the World Health Organization's Classification of Disability. *Bulletin of International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Jardí, A., Puigdemívol, I. y Petreñas, C. (2021). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (3), 313-328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Jardí, A., Puigdemívol, I. y Petreñas, C., Sabando, D. (2021) The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 265-277. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376>
- Jardí, A., Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. (pp. 131-168). Graó.
- Kelsey, J., Trausch, M. A., Eric, J. y Anderson, M. A. (2022). Efficacy of paraeducators facilitating peer support arrangements for elementary students with multiple disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(6). <https://doi.org/10.1177/07419325211063607>
- Mann, G., Carrington, S., Lassig, C., Mavropoulou, S., Sagers, B., Poed, S. y Killingly, C. (2023). Closing special schools: lessons from Canada. *Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00661-5>
- Martínez-Domínguez, B. (2010). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Martos, E. y Martos-García, A. E. (2014). Cultural artifacts and literacy in the digital era: Conceptual discussions and educational praxis. *Teoría de la Educación*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- McKenna, J. W., Garwood, J. y Parenti, M. (2021). Inclusive instruction for students with emotional/behavioral disorders: service in the absence of intervention research. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 316-321. <https://doi.org/10.1177/1053451220963084>
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Mena, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del Programa Flexible Aceleración del Aprendizaje. *Ratio Juris*, 16(33), 565-594. <https://doi.org/10.24142/raju.v16n33a10>
- Milner, H. R. (2013). Analyzing Poverty, Learning, and Teaching Through a Critical Race Theory Lens. *Review of Research in Education*, 37(1), 1-53. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459720>

- Mortier, K., Desimpel, L., De Schawer, E. y Van Hove, G. (2011). 'I want support, not comments': children's perspectives on supports in their life. *Disability and Society*, 26(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544060>
- Oberg, M. G. y Andenoro, A. C. (2019). Overcoming leadership learning barriers: A naturalistic examination for advancing undergraduate leader development. *Journal of Leadership Education*, 18(3), 53-69. <https://doi.org/10.12806/V18/I3/R4>
- Petreñas, C., Puigdel·lívól, I. y Jardí, A. (2020). Do educational support policies always favour overcoming inequalities? The situation in Spain. *Disability & Society*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788510>
- Puigdel·lívól, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdel·lívól, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Graó.
- Puigdel·lívól, I., Petreñas, C., Jardí, A. y Siles, B. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Puigdel·lívól, I., Petreñas, C. y Jardí, Andrea. (2022). *Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos*. Horsori.
- Ruijs, N. M. y Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 36(2), 94-99. <https://doi.org/10.1177/0741932514555021>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Siles, B., Segura, M. J., Petreñas, C., Puigdel·lívól, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 1-9.
- Slee, R. y UNESCO. (2018). *Defining the scope of inclusive education. UNESCO-Global Education Monitoring Report*, 67. UNESCO.
- Tenorio, S. A., Jardí, A., Puigdel·lívól, I. e Ibañez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO
- UNICEF. (2020). *¿Cómo reducir la pobreza infantil en España? Análisis y recomendaciones*. UNICEF.
- Universitat de Barcelona. (2010). *Code of good research practices*. Universitat de Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotski, L. S. (1983). Historia del desarrollo de las funciones mentales superiores (1931). En J. I. Pozo (Dir.), *Obras escogidas III* (pp. 11-45). Visor.
- Puigdel·lívól, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdel·lívól, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Graó.
- Whitley, J. y Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3-4), 297-312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>

Yeste, C. G., Eugenio, L. R. y Comas, M. À. (2019). Family education and volunteering: The benefits of solidarity in schools. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>

Breve CV de los/as autores/as

Andrea Jardí

Doctora por la Universidad de Barcelona y actualmente es profesora substituta en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma universidad. Es miembro del grupo de investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI) y miembro del grupo de Apoyo Educativo a la Educación Inclusiva perteneciente al Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona. Su investigación se centra en la educación inclusiva y en las formas de mejorar el apoyo educativo que ofrecen diferentes agentes educativos cuando se involucra alumnado vulnerable. Email: andrea jardiferre@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1649-7555>

Ignasi Puigdemívol

Catedrático (EU) de Didáctica en la Universidad de Barcelona, donde ha sido decano de la Facultad de Formación del Profesorado. Es investigador del grupo de investigación LMI (Learning, Media, and Social Interactions), donde coordina el “Grupo de Trabajo sobre Apoyo Educativo en Escuelas Inclusivas”. Ha dirigido el “Máster de Educación Inclusiva. Políticas, prácticas y apoyo a la Educación para Todos”. Su campo de investigación se centra en la Educación Inclusiva, especialmente para estudiantes con discapacidad y pertenecientes a otros grupos vulnerables. Tiene más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas y de divulgación. Email: ipuigdemivoll@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9038-2556>

La Organización de Apoyos Inclusivos: Una Mirada desde la Práctica

The Organization of Inclusive Supports: A Look from Practice

Belén de La Torre González *,¹ y Elena Martín Ortega²

¹ Universidad Complutense de Madrid, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN:

Uno de los colectivos que, en la actualidad, se está beneficiando de una respuesta educativa más inclusiva en España es el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Este hecho les ha permitido disfrutar de una escolarización en centros ordinarios, al igual que sus iguales, y a la vez a recibir una respuesta educativa altamente adaptada en la que el trabajo de los apoyos especializados tiene un peso muy relevante. Este artículo analiza el papel de los apoyos especializados en los centros educativos desde una mirada aplicada, pero sin olvidar la importancia de las decisiones en materia de políticas educativas como facilitadoras de este proceso. Los resultados que se exponen son fruto de una investigación realizada a través de un estudio de casos múltiples. Se han utilizado técnicas de recogida de información cualitativa, entre las que destacan el análisis documental, observaciones y entrevistas, y también de naturaleza cuantitativa, mediante la aplicación de 2014 cuestionarios contruidos ad-hoc a los miembros de la Comunidad educativa. Aunque los datos que se presentan se circunscriben a la etapa de Educación Infantil y se centran en el alumnado con TEA, entendemos que conocer cómo los centros que organizan los apoyos especializados, desde una perspectiva inclusiva, puede ayudar a otros centros a avanzar en el inconcluso proceso de la educación inclusiva.

DESCRIPTORES:

Apoyos especializados, Estudiantes con TEA, Prácticas inclusivas, Educación infantil.

ABSTRACT:

One of the groups that is currently benefiting from a more inclusive educational response in Spain is students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This fact has allowed them to enjoy schooling in ordinary centers, like their peers and, at the same time, to receive a highly adapted educational response in which the work of specialized support has a very relevant weight. This article analyzes the role of specialized support in educational centers from an applied perspective, but without forgetting the importance of decisions regarding educational policies as facilitators of this process. The questions presented are the result of an investigation carried out through the study of multiple cases. Qualitative information collection techniques have been used, among which documentary analysis, observations and interviews stand out, and also of a quantitative nature, through the application of 2014 questionnaires constructed ad-hoc to the members of the educational community. Although the data presented is limited to the Early Childhood Education stage and initially to students with ASD, we understand that, knowing how the centers organize specialized supports from an inclusive perspective, can help other centers move forward in the unfinished process of inclusive education.

KEYWORDS:

Specialized supports, Students with ASD, Inclusive practices, Early childhood education.

CÓMO CITAR:

De La Torre González, B. y Martín Ortega, E. (2024). La organización de apoyos inclusivos: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 43-63.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100043>

1. Introducción y revisión de la literatura

La organización de los apoyos especializados en los sistemas educativos y su concreción en los centros es un tema de vital importancia para avanzar hacia una educación inclusiva. Lejos de ser una tarea que afecta exclusivamente a los centros educativos y a la dinámica de un aula y, en su caso, a la respuesta educativa de un determinado estudiante, es una cuestión que define claramente la política educativa de un país.

Antes de comenzar a exponer algunos de los aspectos más destacados de este tema, consideramos imprescindible hacer una mínima alusión a qué entendemos por apoyos, así como recordar brevemente cuáles son las características que definen el paradigma de la educación inclusiva.

Desde el punto de vista de la discapacidad, una de las definiciones que cuenta con mayor consenso por la comunidad científica (Muntaner, 2014) es la aportada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) quienes proponen que los apoyos se pueden definir como “los recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual (AAIDD, 2012, p.48)”. Esta conceptualización tiene implicaciones directas en la intervención de los apoyos pero también en la forma de identificar las necesidades del alumnado. Por ello, merece la pena detenerse brevemente en la propuesta elaborada por Schalock (1999), inspirada en la aportación recogida también por la AAIDD en el año 1997 en la que establece la necesidad de valorar, en la detección de necesidades, cuatro indicadores que van a permitir graduar las distintas intensidades de los apoyos. Estos indicadores hacen referencia a: el tiempo que dura, la frecuencia, las áreas en las que la persona requiere la ayuda y la interrupción de los apoyos en la vida cotidiana. La combinación de estos cuatro indicadores, como puede valorarse en la Tabla 1, da lugar a las cuatro modalidades de apoyo existentes y compartidas por la literatura científica, que se alinean con la educación inclusiva, y que en la actualidad comparten los principales manuales diagnósticos, entre los que destaca el *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* en su quinta revisión (American Psychiatric Association, 2013).

Por su parte, siguiendo a Echeita y Ainscow (2010), las principales señas de identidad de la educación inclusiva se relacionan con entender la inclusión como un proceso que:

- Trata de ir ajustando las medidas que hay que tomar en el transcurso del tiempo, siendo un proceso en constante revisión e inconcluso ante una realidad social y educativa cambiante. Por ello, la inclusión se percibe como un proceso interminable (Ainscow et al., 2006).
- Busca la presencia en contextos ordinarios, la participación educativa y social así como el éxito y aprendizaje de todos los estudiantes al máximo de sus posibilidades.
- Precisa la identificación y la eliminación de barreras. Este planteamiento supone que, en lugar de valorar las características de las y los estudiantes como las únicas causas de sus dificultades, se preste especial atención hacia la detección y eliminación de las barreras existentes en sus distintos contextos de desarrollo y que interfieren en su aprendizaje y participación educativa (Ainscow et al., 2006; Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2006).

- Pone particular énfasis en aquellos estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Se trata de ser consciente de que determinados grupos pueden ser más vulnerables y por tanto requieren de una mayor atención y supervisión (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006).

Tabla 1

Niveles de intensidad de apoyos en función de distintas dimensiones.

Dimensiones	Intermitente	Limitado	Extenso	Generalizado
Tiempo (duración)	El que sea necesario	Tiempo limitado, ocasionalmente continuo	Habitualmente continuo	Posiblemente a lo largo de toda la vida
Tiempo (frecuencia)	Infrecuente, de baja frecuencia	Menos frecuente, quizás mensualmente	Más frecuente, quizás semanalmente	Alta frecuencia, continuo y constante
Áreas en las que incide de la AAMR	Pocos ámbitos (generalmente 1-2)	Varios contextos (quizás 3 o 4)	Varios contextos (quizás 4 o 4) generalmente no en todos	Todos o casi todos
Recursos profesionales, tecnológicos, asistencia	Consultas o comentarios ocasionales, habitualmente tabla de compromisos o supervisión ocasional	Contacto ocasional, o limitado, pero de frecuencia alta.	Contacto con profesionales regular, continuo	Contacto y supervisión contantes por profesionales
Disrupción en la vida de la persona	Fundamentalmente apoyos naturales, alto grado de autodeterminación (elección y autonomía)	Apoyos naturales considerables, algún grado de autodeterminación	Algunos apoyos basados en el servicio, control considerable por otros	Apoyos predominantemente basados en el servicio controlado por otros

Nota. Propuesta presentada por Scharlock en las III Jornadas Científicas de investigación sobre Personas con Discapacidad (1999).

Este planteamiento genera grandes desafíos y establece la diferencia esencial entre el proceso de integración, desarrollado hasta el momento en la mayoría de los países, y la inclusión. Mientras en el primer caso se apostaba por la capacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las diferentes necesidades que podía presentar el alumnado, la inclusión se centra en cómo construir desde un principio un sistema que sea capaz de incluir y hacer frente a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Arnaiz, 1996). En lo que se refiere, a la organización de los centros, y más específicamente al funcionamiento de los apoyos, los principales retos según Nadal (2015) se relacionan con la necesidad de transitar del enfoque denominado tradicional a un nuevo enfoque inclusivo con claras diferencias. Estos contrastes, tal y como se muestra en la Tabla 2, se relacionan con la concepción del apoyo, el tipo de intervención que se realiza, el lugar en el que se desarrollan los apoyos, y la comprensión del currículo.

Tabla 2
Enfoques en la concepción de los apoyos.

	Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Concepción del apoyo	Apoyo terapéutico y asesoramiento clínico.	Modelos de apoyo basados en la colaboración y la ayuda mutua.
Tipo de intervención que se realiza	Intervención parcial y periférica realizada por especialistas.	Intervención realizada por el y la docente juntamente con los especialistas.
	Intervención dirigida a resolver problemas puntuales y concretos de estudiantes “problemáticos”.	Intervención dirigida a articular respuestas a la totalidad de las y los estudiantes.
	Intervención centrada en el estudiante y en sus déficits.	El centro y, más concretamente, el aula, son los ámbitos preferentes de la intervención.
Lugar en el que se desarrolla en apoyo	Ubicación fuera del aula ordinaria (en aulas específicas).	Ubicación dentro del aula ordinaria.
Comprensión del currículo	La tarea gira en torno al refuerzo de determinadas áreas curriculares (instrumentales)	La tarea gira en torno a todas las áreas curriculares.
	Se diseñan programas individuales, sin tener en cuenta el currículum ordinario	Establece un currículum único con posibilidades de adaptación.

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Nadal (2015)

En este contexto, y teniendo en cuenta que el funcionamiento de los apoyos cobra un papel muy relevante en la organización de los sistemas educativos, no es de extrañar que, en el plano político, algunos organismos internacionales hayan puesto el foco en esta cuestión y específicamente o en cómo realizar la provisión de los recursos humanos encargados de esta tarea (Nadal, 2015). Previsiblemente, este sea uno de los motivos por los que el tema relacionado con la provisión de apoyos se haya abordado en los principales foros y declaraciones internacionales promovidas tanto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como la Organización de Naciones Unidas (ONU). Entre la primera cabe señalar la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), el Foro Mundial de Educación para Todos (2000), y la Conferencia Internacional de Educación (2008). Mientras que en la segunda merece una mención especial la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) así como el objetivo 4 de la Agenda 2030 centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En el ámbito internacional destaca el trabajo de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales. Entre los múltiples proyectos que impulsa esta organización, merece la pena detenerse en dos de ellos por su estrecha vinculación con el tema que nos ocupa. El primero, denominado la *Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva* cuyo objetivo fue estudiar entre los años 2011 y 2013 cómo se organizan los sistemas de prestación para satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidad, en virtud de la CDPD, en los centros inclusivos en el periodo de escolarización obligatoria. El segundo de los proyectos, finalizado en 2022, denominado *Cambio de la función de la provisión de especialistas en el apoyo a la educación inclusiva*

(CROSP), profundiza en las cuestiones centrales de la reorganización de la provisión de especialistas para apoyar el derecho a la educación inclusiva para todo el alumnado.

Por último, encontramos un trabajo impulsado bajo la coordinación de Echeita y Simón (2020), que analiza las experiencias desarrolladas en Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal en su recorrido hacia la escolarización en contextos ordinarios del alumnado que experimenta mayores dificultades. Entre los elementos comunes identificados en los cuatro casos respecto a los apoyos consideramos relevante destacar cinco aspectos de gran trascendencia. En primer lugar, la necesidad de poner el énfasis en las políticas de detección y atención temprana de los casos susceptibles de requerir apoyos especializados. Además, se señala que los centros ordinarios deberían disponer, bajo una intensa coordinación interna, de una generosa provisión de profesorado de apoyo y educadores que apoye al profesorado. En tercer lugar, se alude a la relevancia de mantener los distintos perfiles de apoyo específico con los que cuente cada sistema (entre otros, logopedia, fisioterapia, terapia ocupacional) para el alumnado que los precise con unas ratios similares de las que se beneficiarían en un centro de educación especial. Por otra parte, la dotación de recursos materiales y medios tecnológicos, así como la accesibilidad física, cognitiva y sensorial debe estar asegurada para todo el alumnado en los distintos momentos y espacios escolares. Por último, se señala la necesidad de crear espacios específicos que pudieran requerirse para el apoyo especializado que necesitan algunos estudiantes.

Centrando el análisis en el panorama nacional, a nivel político, cabe señalar un interesante trabajo impulsado por Sandoval y cols. (2012), relacionado con las funciones del profesorado de apoyo en España, a través del análisis minucioso de la normativa que regula sus funciones en cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA). Entre sus conclusiones deja de manifiesto tres dificultades relevantes. En primer lugar, las enormes discrepancias que existen entre ellas en torno a varios aspectos relacionados con el perfil de alumnado que este profesorado puede atender, los distintos niveles de responsabilidad en la organización de la respuesta educativa, el lugar en el que desarrollar el apoyo especializado—dentro o fuera del aula de referencia— así como la gran variabilidad respecto al número de estudiantes que se pueden agrupar cuando la intervención se realiza fuera del aula.

En segundo lugar, destaca un excesivo énfasis en vincular las funciones del profesor de apoyo con la intervención directa con el alumnado que experimenta mayores dificultades, en detrimento de otras funciones de gran importancia como el asesoramiento a docentes, el diseño de materiales, o la atención de las familias. Aspectos, todos ellos, que ayudarían a avanzar hacia una escuela más inclusiva. Por último, esta investigación constata que la asignación de profesionales a los centros educativos continúa dependiendo del número de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales que escolarizan, lo que focaliza el proceso en la detección del alumnado susceptible de requerir apoyo especializado.

Desde nuestra perspectiva, estos resultados son de gran relevancia, pero generan a su vez preocupación, dado que entrarían en contradicción con el paradigma de la educación inclusiva en varios aspectos. En primer lugar, porque se limita la posibilidad de que el profesorado de apoyo esté a disposición de todo el alumnado, en lugar de atender únicamente a quienes experimentan mayores dificultades. Además, se les relega a funciones de intervención directa con el este alumnado en lugar de desarrollar otro tipo de funciones que redunden en el apropiado funcionamiento del centro y el ajuste de la respuesta educativa para todos los estudiantes. Por último, por el peso sustancial que ocupa la identificación de las necesidades de este alumnado, y el riesgo de que se

continúe realizando desde un enfoque tradicional en lugar del enfoque centrado en la delimitación de distintas intensidades de apoyo. Esta cuestión ha sido puesta de manifiesto en un trabajo impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Manzano et al., 2021) en el que, tras analizar la normativa que regula el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado susceptible de presentar necesidades educativas especiales en las distintas Comunidades Autónomas, se constata que la mayoría de ellas se encuentran transitando desde una evaluación más centrada en el déficit hacia una evaluación más orientada a la descripción del funcionamiento del alumnado, la identificación de barreras del entorno y la delimitación de apoyos. Precisamente por este motivo se señala la urgencia de seguir avanzando en la determinación de necesidades y niveles de apoyo que orienten la organización de una respuesta educativa personalizada, dado que cada estudiante puede requerir apoyos de diferente intensidad, duración y amplitud de áreas.

Finalmente, una vez analizado el panorama internacional y nacional, cabe destacar el peso de las decisiones que se pueden adoptar en el centro educativo, en el marco de sus competencias y autonomía pedagógica. De hecho, algunos autores (Dyson y Millward, 2000) señalan que el foco del cambio hacia fórmulas más inclusivas de escolarización es el “paradigma organizacional” que se centra en la propia capacidad de los centros, y no tanto en la provisión de recursos, para atender a las necesidades de determinados estudiantes y generar procesos de cambio. Esta misma idea es compartida por otros autores, incluso llegando alguno de ellos a defender que las verdaderas reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro de las escuelas y no aquellas modificaciones que impulsan las administraciones educativas desde los despachos oficiales (Arnaiz, 2012). Probablemente por este motivo, en los últimos años se han desarrollado numerosas propuestas destinadas a que los centros puedan valorar sus propias prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Son varios los materiales disponibles, pero siendo sin duda alguna la guía *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2011) y traducida al castellano en el 2015 por el Consorcio para la educación inclusiva la propuesta más utilizada para generar procesos de reflexión en los centros sobre cómo avanzar, en la medida de sus propias posibilidades, hacia una educación inclusiva. En estas guías son varios los elementos sobre los que se propone orientar la reflexión, pero en el marco de este trabajo nos parece relevante destacar tres de ellos. El primero recoge la idea de situar al centro como eje central de la respuesta educativa al alumnado, donde la toma de decisiones cobra un papel destacado. Por ello, el papel de los equipos directivos, y cómo ejercen el liderazgo, es un tema de gran relevancia. Así, las tres características definitorias que son compartidas por la mayoría de los autores respecto a cómo debe ser el trabajo de los equipos directivos se centran en el desarrollo de un liderazgo pedagógico, distribuido y compartido (González, 2008). El trabajo de Simón y cols. (2016) comparte las dos primeras características, pero como tercer rasgo pone el énfasis en fomentar un liderazgo para la justicia social, entendiendo la necesidad de realizar modificaciones en las concepciones y prácticas educativas hacia posturas inclusivas con la finalidad última de lograr una mayor equidad, tanto dentro del centro como en su entorno. Esta visión de la importancia del liderazgo puede completarse con el concepto de liderazgo inclusivo (Murillo y Hernández, 2011) que se traduce según Leitwood (2005) en la capacidad de los equipos directivos para, entre otros aspectos, generar cambios en los centros, potenciar la cultura del apoyo y ayuda mutua, buscar fórmulas de enseñanza innovadoras, enfatizar la necesidad de trabajar de forma colaborativa con las familias, así como generar en el alumnado un proceso de empoderamientos sobre su propio aprendizaje.

El segundo elemento se relaciona con las actitudes del profesorado hacia la diversidad. Las conclusiones de distintos trabajos han puesto de manifiesto que los resultados no han sido tan positivos como cabría esperar. El metaanálisis de De Boer y cols. (2012), que revisó 26 estudios, concluye que la mayoría de los docentes muestran actitudes neutras o negativas hacia la inclusión de estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales en la educación primaria, además sentir carencias en su formación y tener escasas estrategias para intervenir con estos estudiantes.

En el caso del alumnado con TEA, la revisión desarrollada por Martins et al. (2014), concluye que, si bien los docentes tienden a mantener actitudes mayormente positivas hacia las personas con discapacidad, hay una serie de factores que pueden influir en las actitudes favorables. Entre ellos destacan: la experiencia profesional y la formación especializada en la atención al alumnado con discapacidad, la disponibilidad percibida para recibir apoyo por profesionales especializados con amplios conocimientos y experiencia en la atención al alumnado con TEA, así como una escasa frecuencia en la aparición de comportamientos desajustados.

En nuestro país, los resultados derivados de la investigación en este tema tampoco han sido positivos, encontrándose diferencias entre etapas educativas, y dependiendo de las dificultades del alumnado y de las modalidades educativas. Tal vez por estos motivos, algunos autores (López et al., 2013) han centrado su línea de investigación en la identificación de las concepciones psicopedagógicas del profesorado sobre la educación inclusiva. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario de dilemas, aplicado en tres Comunidades Autónomas (Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, y Comunidad Valenciana) a un total de 220 docentes procedentes de centros de titularidad pública y concertada, son muy interesantes. Entre ellos, merece la pena destacar que las variables que más incidían en mantener posturas proclives a la inclusión se relacionaban con la percepción del apoyo institucional percibido por el profesorado, así como con la formación y el rol profesional que ocupaba cada docente, destacado el perfil de orientación y docentes de apoyo como los más facilitadores. Un trabajo posterior del mismo autor (López et al., 2017) señala que hacer explícitas las concepciones del profesorado es un medio imprescindible para contrastarlas con las prácticas que se desarrollan en el centro y avanzar con ello hacia fórmulas más inclusivas.

Por último, y como tercer elemento del Índice de Inclusión centrado en el análisis del papel de los apoyos especializados en el marco de una escuela inclusiva, son varios los interrogantes a resolver relacionados con a quién se debe apoyar, cuándo apoyar, cómo desarrollar ese apoyo, cómo seleccionar los aprendizajes susceptibles de ser apoyados, así como dónde realizar el apoyo (Moya, 2002). En este sentido, la propuesta de Stainback y Stainback (1992) permite aproximarnos a las características que deben reunir los apoyos educativos para ser considerados inclusivos. Entre estas destacan que los apoyos deberían ir dirigidos a todos los estudiantes, sin olvidar que algunos pueden requerir mayores necesidades de apoyo. En relación con el lugar en el que debería realizarse el apoyo educativo, se establece que el aula de referencia es el entorno prioritario y por tanto las horas de permanencia en aulas especializadas deberían ser las mínimas. Respecto a cómo desarrollar la labor de los apoyos, en la medida de lo posible se debería apostar por la combinación de una intervención indirecta por parte de los especialistas, a través del asesoramiento a docentes y familias, junto con una intervención directa en las aulas ordinarias. También se establece que la colaboración entre el profesorado supone un elemento imprescindible tanto en lo referido a compartir tareas educativas como a la ayuda y el apoyo emocional entre los docentes. Y por último, se identifica la necesidad de que los procesos de aprendizaje sean lo

suficientemente flexibles para que puedan adaptarse a las distintas necesidades del alumnado en cualquier momento.

2. Método

La investigación se ha realizado a través del estudio de casos múltiples, mediante el análisis pormenorizado de cuatro centros educativos de escolarización preferente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Comunidad de Madrid. Esta metodología ha permitido comprender la realidad estudiada, primero de una forma individual para conocer cada caso de forma específica, y en segunda instancia a través del análisis de otros casos en su conjunto para buscar la interrelación entre los distintos elementos de cada uno de ellos (Yin, 1989).

Participantes

Los cuatro centros fueron seleccionados por desarrollar prácticas educativas inclusivas, por la Administración Educativa y el equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, como responsable técnico del diagnóstico y escolarización del alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid.

En cada centro se ha contado con la colaboración de los distintos miembros de la Comunidad educativa; equipos directivos, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, docentes y familias. Esta amplia participación ha permitido recoger diferentes puntos de vista de cada uno de los colectivos implicados. En la tabla 3, que se presenta a continuación, se recoge el número de participantes de los diferentes colectivos en cada centro.

Tabla 3

Número de participantes de los diferentes colectivos en cada uno de los centros

Centros de Educación Infantil y Primaria	Nº de docentes de Educación Infantil	Nº de docentes de Educación Primaria	Nº de docentes de apoyo	Nº de familias	Total por centro
CEIP 1	7	15	6	434	462
CEIP 2	8	13	11	442	474
CEIP 3	7	18	4	454	483
CC 4	7	20	10	558	595
<i>Total, por colectivo</i>	<i>29</i>	<i>66</i>	<i>31</i>	<i>1.888</i>	<i>2.014</i>

Instrumentos

Se utilizaron instrumentos de recogida de información de corte cualitativo y cuantitativo, lo que ha permitido, por una parte, acercarse a la realidad estudiada desde distintas perspectivas, y, por otra, tratar de cumplir con algunas de las estrategias básicas que garantizan la credibilidad (Álvarez y San Fabián, 2012) y la validez (Pérez, 1994) de los datos recogidos.

Entre los instrumentos de naturaleza cualitativa se han utilizado tres herramientas. En primer lugar, un análisis documental mediante de la revisión de la normativa española vigente, que regula la respuesta educativa al alumnado con TEA, así como el estudio de los principales documentos que regulan el funcionamiento de los centros participantes. En segunda instancia, se han realizado observaciones no participantes de la respuesta educativa desarrollada para cada uno de los estudiantes con TEA, adscritos al aula de apoyo en Educación Infantil, durante toda la jornada escolar y todo

un curso escolar. Y por último, se han realizado treinta entrevistas semiestructuradas a informadores relevantes (Equipos directivos de los centros, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, tutores del aula de referencia, docentes especialistas responsables del aula de apoyo TEA y familias de estudiantes con TEA) para recoger opiniones de los diferentes profesionales que trabajan con el alumnado con TEA, así como las voces de sus familias.

En cuanto a los datos cuantitativos, se han construido ad-hoc y aplicado cuatro tipos de cuestionarios destinados a los diferentes miembros de la Comunidad educativa: familias, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, y docentes de Apoyo especializado. Se realizó una validación de los mismos a través de la revisión de personas pertenecientes a cada uno de los colectivos destinatarios.

Por último, en cuanto a los análisis de los datos obtenidos en los distintos cuestionarios se han realizado dos tipos de análisis. El primero de ellos, de tipo descriptivo a través del análisis de proporciones de las respuestas de los distintos colectivos encuestados: docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, docentes de Apoyo y familias. Este análisis nos ha permitido comparar, en términos de proporciones, la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de los docentes y las familias, las familias de las distintas etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria), los docentes de Educación Infantil y Primaria, así como entre los tres tipos de docentes. Para ello se ha utilizado la prueba Z de comparación de proporciones con corrección de Bonferroni, con nivel de significación $p \leq 0,05$.

Tras este primer análisis de tipo descriptivo, se ha realizado un segundo análisis de varianza (ANOVA) para cada uno de los colectivos: docentes y familias con el fin de comprobar si existían diferencias significativas entre los centros en función de cada uno de estos dos colectivos analizado. Para ello, se ha utilizado el estadístico de Levene para contrastar la igualdad de varianzas del grupo en cada uno de los ítems ($p \leq 0,05$) y, en aquellos que mostraban diferencias significativas se han analizado los resultados en las pruebas *post-hoc* (Bonferroni, en los ítems en los que se asumió la igualdad de varianza, y Games-Howell para los ítems que no cumplían el supuesto de homogeneidad) para establecer entre qué centros se encontraban estas diferencias.

3. Resultados

En primer lugar, vamos a delimitar los resultados encontrados que podríamos considerar que constituyen las condiciones facilitadoras para poder desarrollar una estructura y funcionamiento de los recursos especializados de forma inclusiva. Para ello, se presentan de forma muy sintética algunas conclusiones de la política de centros de escolarización preferente para alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid.

Del análisis de la normativa que regula el funcionamiento de estos centros, así como de las entrevistas desarrolladas a distintos informadores claves, se ha podido identificar cinco características definitorias de esta propuesta que guardan una íntima relación con el tema que nos ocupa. La primera hace referencia a que la iniciativa, desde sus orígenes de forma experimental en el curso 2001/2002, nació con un claro carácter inclusivo, situando al centro como eje vertebrador en el desarrollo de la respuesta educativa al alumnado. Derivada de esta cuestión, en cierta forma, se encuentra el hecho de que esta escolarización se encuentre en una modalidad ordinaria con apoyos especializados.

La segunda particularidad que consideramos relevante señalar es que en su definición se partió de una concepción de las posibles necesidades del alumnado en términos de

intensidades de apoyo, tanto en su identificación como en su atención. Por otra parte, respecto a la ratio y los apoyos, esta escolarización dota de dos profesionales especializados; maestro preferentemente de la especialidad de audición y lenguaje, así como un integrador social. Ambos profesionales son responsables del apoyo intensivo que precisa el alumnado con TEA en los distintos momentos y espacios educativos.

Como cuarta seña de identidad destaca la flexibilidad en la escasa normativa relativa a esta escolarización. Si bien este hecho a priori pudiera considerarse una debilidad, en la práctica, para los centros que han sabido cómo aprovecharlo, ha permitido una gran amplitud de posibilidades en la organización de la jornada educativa y en el trabajo especializado que se desarrolla en el centro. Por este motivo, la organización del aula de apoyo se ha constituido en un espacio de recursos por el que transita el alumnado, junto con sus respectivas aulas de referencia, en función de sus posibilidades y evolución.

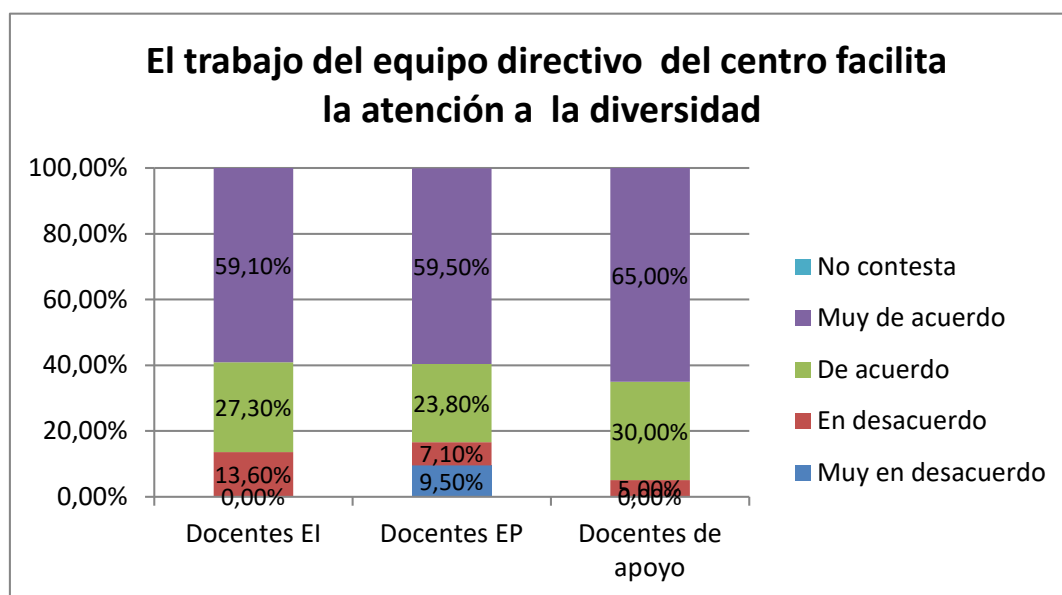
Por último, si bien en la actualidad esta característica ya no se mantiene, en los primeros años de funcionamiento eran los centros quienes se postulaban para transformarse en centros preferentes, por lo que se partía de una actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo hacia la diversidad, así como del compromiso del claustro.

En un segundo nivel de concreción, también se han encontrado varios elementos facilitadores del proceso de inclusión. Dada las limitaciones en la extensión de este artículo hemos seleccionado tres rasgos definitorios compartidos por los cuatro centros.

En primer lugar, en todos los centros destaca el disponer de un liderazgo pedagógico distribuido. Los datos, como puede apreciarse en la Figura 1, nos permiten concluir que los distintos colectivos docentes consideran de forma casi unánime que el trabajo de sus equipos directivos facilita la atención a la diversidad. Así lo afirman en distinto grado el 95 % del profesorado de APOYO, el 86,40 % del profesorado de EI y el 83,30 % de los docentes de EP.

Figura 1

Valoración del trabajo del equipo directivo en relación a la atención a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes de Educación Infantil y Primaria y apoyo

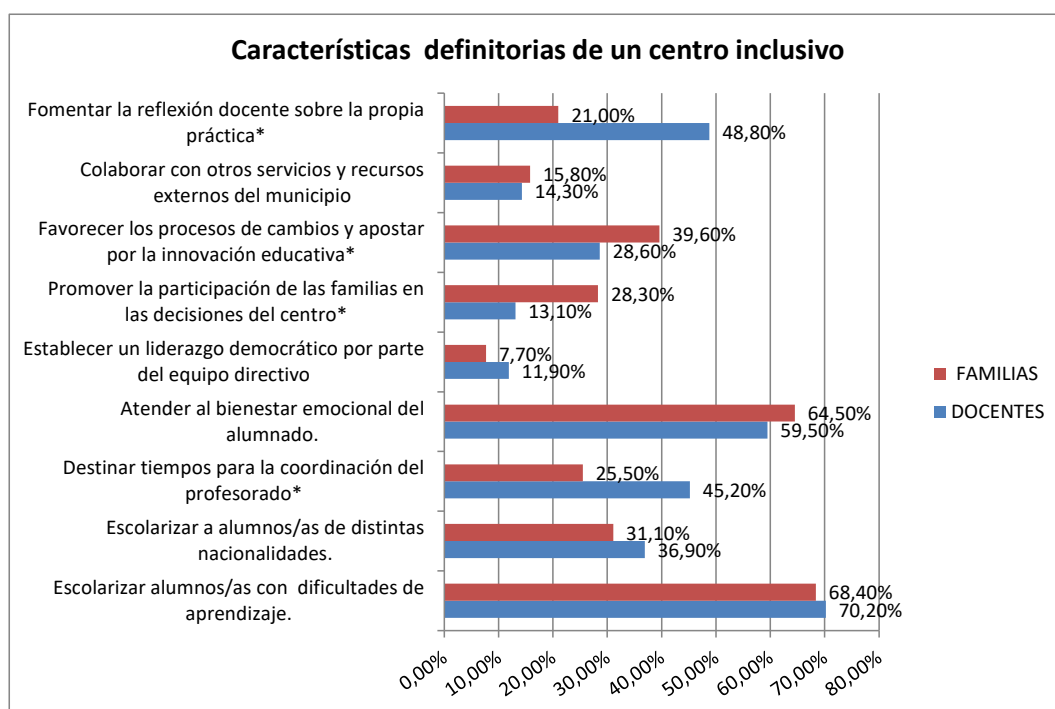


Los resultados cualitativos nos han permitido, por una parte, aproximarnos a las características que definen este liderazgo pedagógico distribuido, destacando una alta sensibilidad hacia la diversidad, un elevado grado de responsabilidad en el desempeño de funciones directivas, una notoria flexibilidad en la toma de decisiones así como una actitud de apertura y escucha a los distintos agentes de la comunidad educativa, lo que les permite dinamizar distintas estructuras de trabajo colaborativo. Por otra, conocer que en tres de los cuatro centros existe una larga trayectoria en que los profesionales de apoyo formen parte del equipo directivo del centro.

En segundo lugar, son centros que comparten un sentido amplio y compartido acerca de las características que definen la educación inclusiva. Como puede apreciarse en la Figura 2, tres son las características que ambos colectivos seleccionan con mayor frecuencia. En el caso de los docentes estas fueron: “escolarizar a alumnos/as con dificultades” (70,20 %), “atender al bienestar emocional del alumnado” (59,50 %) y “fomentar la reflexión sobre la propia práctica” (48,80 %). En el caso de las familias, coinciden con los docentes en las dos primeras con un 68,40 % y un 64,50 % respectivamente, pero discrepan en la tercera característica seleccionada con mayor frecuencia, siendo en este caso “favorecer los procesos de cambio y apostar por la innovación educativa” (39,60 %).

Figura 2

Características definitorias de un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes entre familias y docentes.



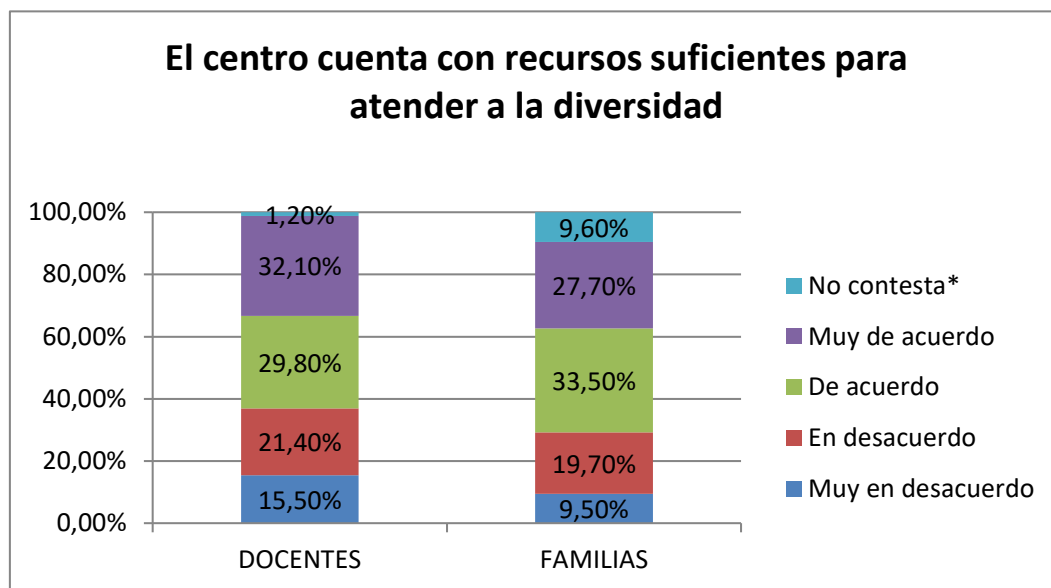
Además, íntimamente relacionado con la característica anterior, podemos señalar que este sentido amplio de comprensión sobre lo que supone la inclusión se materializa en un extenso compromiso hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado. Gracias al análisis cualitativo, se han podido valorar el desarrollo de distintas medidas de apoyo ordinario como los desdobles, la incorporación de dos docentes en los grupos con mayores niveles de complejidad, así como el apoyo entre tutores en las horas en las que los grupos están en alguna especialidad, a pesar de que estas medidas supongan

una reducción o nula disponibilidad de horas libres para el trabajo personal del profesorado.

Por último, como tercer elemento facilitador, consideramos relevante destacar que los cuatro centros consideran que disponen de recursos de apoyo especializados suficientes para atender a la diversidad del alumnado, así como que aprovechan los recursos externos del entorno. Como puede apreciarse en la Figura 3, el conjunto de familias y docentes consideran que sus centros cuentan con suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado, tanto en opinión de las familias como de los docentes (61,90 % docentes y 61,20 % de familias).

Figura 3

Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes y familias.



Asimismo, el profesorado reconoce la importancia de aprovechar otros recursos externos que el entorno puede ofrecer. De esta forma, como muestra la Figura 4, el 95,50 %, 85,00 % y 80,90 % de los docentes de EI, APOYO y EP respectivamente consideran que en sus centros se utilizan de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos.

Las respuestas a los cuestionarios muestran también que las Concejalías de Educación de los respectivos municipios son una de las principales fuentes de recursos, lo que demuestra que este aprovechamiento se materializa en la apertura a la coordinación de los recursos socioeducativos.

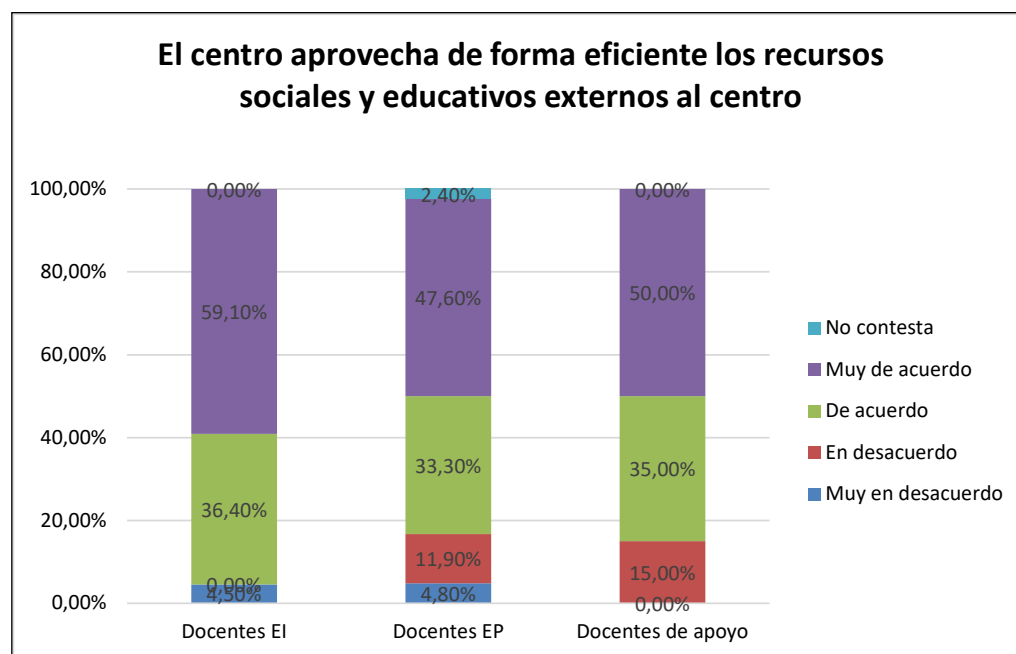
Sin duda alguna, el hecho de disponer de una política educativa favorecedora de la educación inclusiva es un elemento de incalculable valor. Además de ello, tres de los rasgos definitorios de los centros estudiados suponen pilares básicos para facilitar el proceso de inclusión. No obstante, estos elementos facilitan, pero no garantizan el desarrollo de apoyos inclusivos. Por ello, tratando de ahondar de forma más específica y desde una mirada claramente aplicada, sobre cómo han abordado esta cuestión en los centros de estudio consideramos relevante destacar las posibles respuestas a cinco preguntas clave.

¿Qué papel ocupan las figuras de apoyo especializado en los centros? En todos los colegios se ha podido documentar que la persona de referencia del aula de apoyo se identifica como

una pieza clave. Son múltiples las funciones y características técnicas que a juicio de los participantes debe reunir, entre las que destacan una alta cualificación y capacidad de trabajo en equipo, pero también una gran sensibilidad, implicación y disponibilidad emocional. Además, la incorporación de estas figuras en los centros no solo ha repercutido de forma positiva en la atención directa al alumnado con TEA, sino que su participación en las distintas estructuras de coordinación, su intervención en las aulas de referencia y el acompañamiento formativo que realizan con el profesorado son también funciones a las que los centros dan gran valor.

Figura 4

Valoración del aprovechamiento de los recursos de la zona. Comparación de proporciones entre docentes de Educación Infantil y Primaria y apoyo



Esta valoración positiva no se circunscribe a la persona de referencia del aula de apoyo, sino que también se hace extensible al resto de profesionales de apoyo especializado de los centros, dado que su trabajo es considerado como útil por el 90,90 % de los docentes de Educación Infantil y el 81,00 % de Educación Primaria.

¿Cómo se organizan y concretan los apoyos en términos de horarios? Como tendencia general, en todos los centros se ha podido documentar una previsión tentativa de los horarios de apoyo a los estudiantes al inicio de cada trimestre. Esta previsión se hace de forma conjunta entre el equipo de apoyo y los tutores. El tipo de actividades que se desarrollan en las aulas de referencia tienen un peso muy relevante, por lo que se prioriza la incorporación del alumnado en los primeros momentos en aquellas actividades de tipo lúdico para progresivamente ir sumándose a aquellas que tienen un mayor contenido académico. No obstante, estos horarios se modifican según las necesidades del alumnado y su evolución a lo largo de las semanas y meses, motivo por el que la comunicación entre los tutores y profesionales de apoyo es indispensable. Por ello, el planteamiento general es comenzar el curso con un mayor número de sesiones en las aulas de apoyo para paulatinamente ir aumentando las horas en las aulas de referencia con la presencia de algunas de las personas de apoyo y posteriormente sin ellas a medida que avanza el curso. Por último, se ha encontrado una tendencia

general a ir retirando apoyos de forma progresiva con la finalidad de evitar de apoyos innecesarios y aumentar así el nivel de autonomía del alumnado.

¿En qué tipo de aprendizajes centran el trabajo los apoyos especializados? En el caso del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, se ha podido documentar que su currículo educativo se compone por una serie de contenidos académicos compartidos en mayor o menor medida con sus iguales, un conjunto de contenidos específicos en función de las áreas principalmente alteradas, junto con un bloque de aprendizajes relacionados con el desarrollo y fomento de las distintas habilidades adaptativas. Por todo ello, el currículo se articula a través de una planificación personalizada. La línea que separa unos aprendizajes de otros es muy difusa y, a lo largo del seguimiento al alumnado con TEA, se ha podido valorar que estos tres tipos de aprendizaje se equilibran en función del grado de afectación y la evolución del alumnado. Los aprendizajes adaptativos son prioritarios en un primer momento para, de forma progresiva, dejar paso a los específicos y académicos. En cuanto a los aprendizajes académicos se han priorizado, al igual que para sus iguales, pero con las adaptaciones necesarias para cada caso, el desarrollo de las materias instrumentales. Respecto a los aprendizajes que constituirían el currículo específico, se ha podido constatar principalmente un trabajo en relación con las áreas principalmente alteradas en el alumnado con TEA; los aspectos relacionados con la mejora de la atención conjunta, el racionamiento y expresión de emociones en ellos mismos y en los otros, el fomento del desarrollo del juego simbólico, la incorporación de habilidades sociales y estrategias de regulación de conducta, así como el diseño de aprendizajes muy funcionales conectados con el entorno. Por último, entre las habilidades adaptativas de tipo social y práctico destaca el trabajo específico para mejorar la interacción social con los iguales, la regulación del control de esfínteres, la progresiva ingesta de alimentos y la mejora en los niveles de autonomía.

¿En qué lugar y momento educativo interviene el apoyo especializado? Este apoyo interviene en todos los momentos y espacios escolares. Por ello la colaboración entre los docentes es un elemento imprescindible en el diseño e implementación de la respuesta educativa para el alumnado que experimenta dificultades, tal y como corroboran, el 85 % de los docentes de apoyo de los centros.

Las aulas de apoyo se conciben como un espacio de trabajo especializado y preparatorio para que, de forma progresiva, el alumno pueda permanecer cada vez más tiempo en su aula de referencia. Bajo esta premisa, destaca tanto el trabajo en las áreas prioritariamente alteradas como en los aprendizajes curriculares principalmente en las materias instrumentales, basado en el fomento y adquisición de las nociones matemáticas básicas (seriación, clasificación, adquisición de conceptos básicos) y el desarrollo de la comprensión y la lectoescritura (identificación de sílabas, palabras según categorías semánticas, descomposición en sílabas, construcción de pequeñas frases sobre una imagen).

Las actividades que se desarrollan en este espacio se configuran a partir de la organización y secuenciación de las programaciones del aula de referencia, pero con distintas estrategias metodológicas como el uso de distintos materiales y formatos; el desarrollo de propuestas educativas de distintos niveles de abstracción; el uso de los cuentos; así como cualquier otra dinámica en función de las áreas prioritariamente alteradas de cada estudiante.

Por otra parte, la alta frecuencia de intervención de los apoyos en las aulas de referencia ha posibilitado desarrollar procesos de docencia compartida, así como establecer fuertes vínculos entre los distintos profesionales. Los beneficios documentados de

poder contar con dos profesionales de forma simultánea en la misma aula son muy numerosos. Entre ellos, destaca la integración y normalización del profesional de apoyo en la vida de los centros y en las aulas, la ausencia o reducción de las conductas desadaptadas, el aumento del nivel de tranquilidad y la mejora del clima del aula, las posibilidades de modelado entre docentes, el uso de distintas metodologías y materiales el análisis conjunto de una determinada situación, así como el apoyo mutuo tanto profesional como emocional entre ambos docentes.

En las observaciones se ha identificado también distintos requisitos para desarrollar estos procesos de docencia compartida. En primer lugar, la necesidad de que el apoyo llegue al aula de referencia antes del inicio de la actividad para así terminar de organizarse entre ambas profesionales. En segunda instancia, la entrada del apoyo en el aula de referencia no supone una intervención directa con el alumnado con TEA sino un apoyo integral al aula. Por último, la planificación y organización previa sobre lo que se va a trabajar en el aula, así como un reparto claro de roles ente ambas profesionales, lo que supone una planificación de objetivos comunes de trabajo tanto en las aulas de referencia como en las de apoyo. Estos procesos de docencia compartida requieren establecer fuertes lazos de conexión entre los distintos profesionales. No se trata únicamente de garantizar una buena coordinación respecto a cómo organizar la respuesta educativa del estudiante, como se ha comentado anteriormente, sino de ser capaz de cuidarse en el plano emocional, así como de sentirse acompañando y valorado en el trabajo que cada uno de los profesionales realiza.

Por último, los apoyos especializados también intervienen en los momentos y espacios no lectivos, en concreto en los patios, los comedores y las salidas extraescolares. En el caso de los patios, en todos los centros, con el objetivo de hacer más accesible el patio a todo el alumnado, se han implementado iniciativas con distintos grados de concreción. En dos de ellos, el trabajo en los patios estaba centrado en su estructuración para así garantizar que el alumnado pueda participar en los distintos espacios con el apoyo de los iguales, por lo que se trataba de espacios altamente organizados en cuanto a su estructura física. Por su parte, las propuestas de los dos centros restantes, a través del desarrollo de una ludoteca y el programa de “patios estrella” respectivamente, pretendían, a través del juego y la ayuda de los iguales, fomentar la participación del alumnado en estos espacios y desarrollar sus habilidades sociales.

En cuanto a las iniciativas desarrolladas en los comedores, en todas ellas se ha podido constatar la flexibilidad de los turnos para comer de forma escalonada, la reducción de los niveles de ruido, así como la adaptación de tiempos y menús escolares, mediante una estrecha colaboración entre las auxiliares de comedor y las figuras de apoyo. Este contacto directo ha generado estrategias de modelado e incluso el desarrollo de alguna formación específica a las auxiliares de comedor.

Respecto a las salidas extraescolares, no se ha encontrado ningún tipo de barrera en los cuatro centros para la participación del alumnado con TEA. Se ha podido comprobar que resulta imprescindible una organización previa y específica con el alumnado en relación con la preparación logística de la salida, la contextualización de la actividad para todo el alumnado, así como la previsión de un mayor número de profesionales que acompañen la salida. Por último, en líneas generales, el trabajo descrito en los tres espacios y momentos es extensible a todo el centro por lo que, obviamente, beneficia al alumnado con TEA, pero también a otro alumnado que pueda experimentar dificultades, así como al resto de los iguales del centro, convirtiéndoles

en piezas clave para la mejora de la participación del alumnado en estos espacios y momentos.

¿Con qué tipo de material trabajan los apoyos especializados? El diseño y elaboración de materiales específicos es una tarea desarrollada frecuentemente en todos los centros, tanto por los tutores como por los profesionales de apoyo, aunque en mayor frecuencia por estas últimas. Entre los motivos que justifican la necesidad de elaborar materiales específicos destaca, en primer lugar, el desarrollo de materiales acordes con los intereses del estudiante ayuda a acceder a los aprendizajes, ya que mejora la motivación y facilita el mantenimiento de la atención. En segundo lugar, permiten ajustar el grado de concreción de un determinado contenido de aprendizaje, así como la posibilidad de que el estudiante cuente con una propuesta ajustada a sus necesidades en las aulas de referencia. Por último, en muchas ocasiones estos materiales incorporan aspectos manipulativos y lúdicos lo que supone un atractivo para todo el alumnado. Nuevamente, el hecho de elaborar materiales específicos y ponerlos a disposición de las aulas de referencia no solamente ha enriquecido la tarea de los docentes, sino que también ha revertido de forma positiva en el resto del alumnado.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se han analizado algunas de las cuestiones más relevantes a tener en cuenta en la organización y funcionamiento de los apoyos especializados desde una perspectiva inclusiva. Sin embargo, es importante destacar que estos resultados pueden tener algunas limitaciones, principalmente relacionadas el tamaño de la muestra, el método de investigación seleccionado, la etapa educativa en la que se centra este trabajo, así como la especificidad del alumnado con TEA, lo que en cierta forma puede restringir la generalización de los resultados.

No obstante estas limitaciones, los resultados expuestos pueden ser un valioso aporte al proceso de inclusión, dado el escaso número de investigaciones relacionadas con la temática en nuestro país, y en especial desde una perspectiva aplicada. Además, la posibilidad de combinar una metodología cualitativa y cuantitativa ha facilitado acercarse a la realidad de estudio desde diferentes perspectivas lo que supone un indicador de calidad a esta investigación. Por último, el poder documentar de forma detallada el trabajo desarrollado por los centros, abarcando las perspectivas de los distintos miembros de la comunidad educativa, demuestra la amplitud de fuentes, siendo también uno de los grandes retos conseguidos.

Las principales conclusiones del estudio confirman y, en algunos casos, amplían trabajos anteriores. En primer lugar, es importante hacer referencia a cómo las políticas educativas pueden crear las condiciones para poder avanzar en la educación inclusiva. El estudio de Sandoval y cols. (2012) señala como el disponer de una normativa desajustada con el paradigma de la inclusión dificulta que los profesionales de apoyo puedan organizarse y desarrollar su actividad educativa garantizando la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Los resultados presentados constatan esta hipótesis y demuestran que cuando la política educativa acompaña, en términos similares a la de otros países que han avanzado significativamente en este aspecto (Echeita y Simón, 2020), así como en la concepción de las necesidades en términos de intensidades de apoyo (AAIDD, 2012), es posible crear m los cimientos de una educación inclusiva. En síntesis, entendemos que la política educativa debe crear las condiciones sin encorsetar a los centros educativos para que busquen fórmulas flexibles de adaptarse a las necesidades de todo su alumnado.

En segundo lugar, centrándonos en el papel protagonista de las decisiones que afectan a las culturas y prácticas de los centros, las y los directores escolares sin duda alguna ocupan un papel estacado. Los datos cuantitativos nos permiten concluir que los distintos colectivos docentes consideran de forma casi unánime que el trabajo de sus equipos directivos facilita la atención a la diversidad. Así lo afirman en distinto grado el 95,00 % del profesorado de APOYO, el 86,40 % del profesorado de EI y el 83,30 % de los docentes de EP. Además, los resultados cualitativos permiten aproximarnos a las características que definen este liderazgo pedagógico distribuido, destacando una alta sensibilidad hacia la diversidad, un elevado grado de responsabilidad en el desempeño de funciones directivas, una notoria de flexibilidad en la toma de decisiones, así como una actitud de apertura y escucha a los distintos agentes de la comunidad educativa, lo que les permite dinamizar distintas estructuras de trabajo colaborativo. Este dato estaría en consonancia con las características que definen distintos autores respecto a cómo desarrollar un liderazgo distribuido, compartido y basado en la justicia social (Echeita et al., 2016; Leithwood, 2005; Murillo y Hernández, 2011). Por último, en tres de los cuatro centros, entre las distintas figuras del equipo directivo se encuentren perfiles de atención a la diversidad, así como con experiencia y contacto directo con el alumnado con necesidades educativas especiales general y con alumnado con TEA en concreto. Adicionalmente, en dos de los cuatro casos fueron las personas de referencia de las aulas de apoyo las que impulsaron el proceso de conversión de su centro. Este dato nos permite sugerir que el tener figuras en los equipos directivos cercanas a la atención a la diversidad, si no garantiza, al menos sí facilita una mayor sensibilidad hacia la atención a la diversidad y el proceso de inclusión.

Por su parte, si los directores escolares ocupan un papel destacado, las actitudes que se fomentan en los centros no es un tema menor. El hecho de que los distintos integrantes de la comunidad educativa compartan un sentido amplio de educación inclusiva es un aspecto que se ha podido documentar en los centros estudiados. Profesorado y familias coinciden en identificar como las dos principales características que definen un centro inclusivo, la escolarización de alumnado con dificultades (profesorado: 70,20 % - familias: 68,40 %) así como la atención al bienestar emocional del alumnado (profesorado: 59,50 % - familias: 64,50 %). El hecho de incluir valoraciones de aspectos mucho más amplios que los tradicionalmente asociados a la escolarización, tales como el desarrollo emocional de los estudiantes en lugar de centrarse únicamente en aspectos académicos, puede interpretarse como un ajuste en las nuevas demandas de la sociedad así como un cambio positivo en las concepciones psicopedagógicas de los procesos de inclusión educativa (López et al., 2013).

Por último, respecto a cómo desarrollan su trabajo los apoyos especializados, es importante tener en cuenta que todos los centros tanto docentes (61,90 %) como familias (61,20 %) consideran que disponen de recursos de apoyo especializados suficientes para atender a la diversidad del alumnado y aprovechar los recursos externos del entorno. Una vez más, este dato está estrechamente relacionado con las decisiones políticas que, en el caso de los centros de estudio, han creado las condiciones que han facilitado la búsqueda de fórmulas más inclusivas para atender a todo el alumnado. Además del número de recursos, hay que destacar que en todos los centros se ha comprobado que las aulas de apoyo funcionan como aulas abiertas para atender a otros alumnos, más allá de la propia atención directa al alumnado. Se reconoce, asimismo en los centros analizados la conciencia de su profesorado de la importancia de aprovechar otros recursos externos que el entorno puede ofrecer. El 95,50 %, 85,00 % y 80,90 % de los docentes de EI, APOYO y EP respectivamente

consideran que en sus centros se utilizan de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos. Este aprovechamiento y apertura a la coordinación de los recursos socioeducativos de cada zona también es uno de los indicadores delimitados en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011) respecto a cómo desde los distintos niveles de sistema educativo se puede contribuir a avanzar en el proceso de inclusión.

Además, los resultados expuestos responden de forma muy específica a los interrogantes que plantea Moya (2002) sobre cómo deben organizarse los apoyos, así como a un enfoque claramente inclusivo en la línea de lo planteado por Nadal (2015) respecto a cómo debe ser la concepción del apoyo, qué tipo de intervenciones debe realizar, en qué lugar debe desarrollar su trabajo, así como cuál debe ser la comprensión del currículo. Adicionalmente, la descripción cualitativa de cómo se materializan estas concepciones desde la práctica se alinean con principios establecidos por Stainback y Stainback (1992) en relación con las señas de identidad que caracterizan a los apoyos educativos para ser considerados inclusivos.

Como conclusión final es relevante destacar que avanzar hacia fórmulas más inclusivas es una tarea inconclusa y en constante revisión. Las políticas educativas y la literatura científica en esta materia ya han avanzado de forma notable y han facilitado herramientas y orientaciones sobre cómo materializar las distintas propuestas en los centros educativos. Por todo ello, es el momento para que, una vez creadas las condiciones, reflexionemos sobre la práctica para así tratar de dar respuestas que pongan el énfasis en garantizar la presencia, participación y aprendizaje todo el alumnado. Esperamos que la experiencia compartida de los cuatro centros resulte inspiradora para otros centros educativos que busquen respuestas educativas inclusivas que les permitan favorecer la participación y el aprendizaje de la diversidad del alumnado.

Referencias

- AAAIDD (2012). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2013). *Organisation of provision to support inclusive education-literature review*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2017). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Álvarez, C. y Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (3ª edición) (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (1997). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (9ª edición)*. Alianza Editorial.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para Educación inclusiva (Adaptación de la 3.ª ed)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education, 27*(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- De la Torre, B. y Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(1), 249–268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. [Ponencia presentada por los autores]. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 82-99. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.007>
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership. A review of the research*. Laboratory for Student Success (LSS). The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(2), 155-176.
- López, M., Martín, E., Montero, N. 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*, 455-472. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- Manzano-Soto, N., Hernández, J., De la Torre y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martins, M., Harris, S. y Handleman, J. (2014). Supporting Inclusive Education. En F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K. A Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol.2). Assesment, intervencion, and policy (4ª ed.)* (pp. 858-870). John Wiley and Sons.
- Moya A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cómo, ¿cuándo? realiza su trabajo*. Málaga.
- Muntaner, J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=837

- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
<https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Nadal, M. (2015). *Los sistemas de apoyo en escuelas inclusivas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana*. [Tesis doctoral] Universidad de Valencia.
- ONU. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 117-137.
- Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. [Ponencia presentada por el autor]. III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Universidad de Salamanca, España.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1).
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO
- UNESCO. (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO
- UNESCO. (2008). *Informe de la conferencia internacional de educación la educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. SAGE.

Breve CV de las autoras

Belén de La Torre González

Doctora y licenciada en Psicología y en Psicopedagogía. Durante el curso 2018-2019 fue asesora técnica docente del área de inclusión educativa en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. En la actualidad es Orientadora de la Comunidad de Madrid (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Móstoles) y Profesora Asociada del Departamento de Investigación y Psicología en Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Email: belendelatorre22@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7196-614X>

Elena Martín Ortega

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la UAM. Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia, cargos desempeñados durante 11 años (1985-96) formando parte del grupo responsable de la

preparación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento de centros Docentes (IDEA) que lleva a cabo evaluaciones de programas y de centros escolares. Consultora de la OEI en temas de evaluación educativa. Sus publicaciones e investigaciones se centran en los temas relacionados con las concepciones de profesores y estudiantes; la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje; el currículum; el asesoramiento psicopedagógico; y la evaluación educativa desde la perspectiva del aprendizaje, de los centros y del sistema. Email: elena.martin@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3445-023X>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia

Leading and Working Collaboratively for Educational Inclusion: Facilitators and Barriers to Co-teaching

María Verónica Leiva-Guerrero *, Camila Vásquez-Herrera, Nadyared Encalada Godoy, Javiera Huerta Escobar y Luisa Pereira Arroyo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN:

En el marco de un paradigma inclusivo, surge la necesidad de realizar codocencia con motivo de atender a las políticas educativas y a las necesidades del alumnado dentro de un aula regular. Sin embargo, estas políticas presentan dificultades en su transferencia hacia las prácticas docentes. Este artículo tiene por objetivo describir cuáles son los facilitadores y barreras para la implementación de la codocencia entre el/la profesor/a de educación especial y el/la profesor/a de educación básica en escuelas públicas chilenas. Para ello se plantea una investigación mixta cuali-cuanti, de tipo secuencial explicativa. Los resultados indican que los principales facilitadores son los aspectos actitudinales, trabajo colaborativo y apoyo de los equipos directivos con énfasis en un liderazgo pedagógico e inclusivo. Respecto de las barreras, surgen el tiempo, las capacitaciones y la falta de personal. Se concluye que el tiempo brindado por la legislación para hacer codocencia sería insuficiente, sin embargo, cuando un establecimiento cuenta con un líder con foco en lo pedagógico e inclusivo que acompaña la codocencia, ese tiempo es posible gestionarlo de manera que optimice y propicie su implementación en la escuela.

DESCRIPTORES:

Liderazgo, Inclusión, Codocencia, Trabajo colaborativo, Comunidad escolar.

ABSTRACT:

Within the framework of an inclusive paradigm, the need for co-teaching arises in order to meet the policies and educational needs of students in a regular classroom. However, these policies present difficulties in their transfer to teaching practices. This article aims to describe what are the facilitators and barriers to the implementation of co-teaching between the special education teacher and the basic education teacher in Chilean public schools. To do this, a quali-quantitative mixed investigation is proposed, of a sequential explanatory type. The results indicate that the main facilitators are attitudinal aspects, collaborative work and support from management teams. Regarding the barriers, time, training and lack of personnel arise. It is concluded that the time provided by the legislation to do co-teaching would be insufficient, however, when an establishment has a leader with a focus on the pedagogical that accompanies co-teaching, that time can be managed in a way that optimizes and encourages its implementation in school.

KEYWORDS:

Leadership, Inclusion, Co-teaching, Collaborative work, School community.

CÓMO CITAR:

Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Encalada Godoy, N., Huerta Escobar, J. y Pereira Arroyo, L. (2024). Liderar y trabajar colaborativamente para la inclusión educativa: facilitadores y barreras de la codocencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65-87.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100065>

1. Introducción

En Chile, la organización del sistema escolar se encuentra regulado por la Ley General de Educación N° 20.370, la cual establece un sistema de naturaleza mixta, en el que incluye un sector público, cuya propiedad y administración es responsable del Estado, a través del Ministerio de Educación [MINEDUC] y un sector privado (MINEDUC, 2016),

si bien la reforma educacional ha intentado desmercantilizar la educación chilena, al menos en el discurso inicial, tanto las instituciones públicas como privadas siguen insertas en un sistema que mantiene mecanismos de mercado para la distribución de recursos, lo que tensiona la idea de inclusión. (Queupil y Durán, 2018, p. 14)

En la última década, las escuelas públicas han sido fuertemente intervenidas por la Agencia de Calidad de la Educación, quien evalúa y orienta el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de oportunidades educativas como establece la Ley 20.529 (MINEDUC, 2011). Seguido a esto, y con el propósito de plantear un sistema educativo que favorezca mayor equidad y una educación de calidad, se promulga la ley 21.040 (MINEDUC, 2017), que crea la Nueva Educación Pública (NEP) y la Dirección de Educación Pública (DEP) que establecen la desmunicipalización progresiva de la educación a través de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Cabe señalar, que desde la reforma educativa de los 80, la educación chilena no había experimentado un cambio estructural tan significativo (Palacios, Hidalgo, Suárez y Saavedra, 2020). Sin embargo, con la implementación de la nueva política pública, se hace necesario un análisis profundo que involucre a líderes escolares, estudiantes, profesorado y familias, entre otros actores clave. Además, se suma a este escenario, la complejidad derivada de los profundos cambios sociales que la ciudadanía y las escuelas han experimentado en sus formas de relacionarse y convivir. Este contexto presenta un desafío sustancial para los equipos directivos y docentes en las instituciones educativas, quienes deben adaptarse a esta nueva dinámica con una perspectiva integral.

Históricamente, la labor del profesorado ha estado marcada por la singularidad, siendo la pedagogía considerada, desde una perspectiva tradicional, como una profesión solitaria. Este enfoque implicaba que los docentes se desarrollaran de manera individual dentro de las aulas, llevando a cabo de forma aislada el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada asignatura. En el contexto chileno, se ha reconocido el aislamiento como una característica intrínseca a la profesión docente, lo cual, según indican Urbinay cols. (2017), podría generar dificultades importantes para la implementación efectiva del trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación.

Con la transición de paradigmas educativos, marcada por eventos significativos como el informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994, citado en Cruz, 2019), se fomenta la adopción del trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en el entorno escolar. Esta transformación impulsa la inclusión del estudiantado en un mismo establecimiento educativo, desdibujando la noción de la labor educativa como una actividad unipersonal. En este marco, la enseñanza se configura como un proceso educativo conjunto, en el cual colaboran diversos profesionales para enfrentar desafíos pedagógicos presentes en el aula.

Complementario a lo anterior, y en el marco de la Educación Especial, surge la necesidad de realizar codocencia para atender las necesidades educativas presentes en el aula regular, por lo que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (Cruz, 2019, p.3).

La colaboración en el ámbito educativo se evidencia mediante diversas formas, siendo la codocencia o enseñanza compartida una de las más destacadas. Esta metodología implica la colaboración de dos o más educadores que se unen para impartir una asignatura en un mismo espacio, compartiendo responsabilidades en cuanto a la planificación, instrucción y evaluación (Gayol et al., 2023). Implica la búsqueda conjunta y continua de mejoras en las prácticas de enseñanza, así como un análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas, con la finalidad de potenciar los procesos de aprendizaje de todos los y las estudiantes e ir progresando en los niveles de desempeño integral.

Bajo esta perspectiva, el trabajo colaborativo puede abarcar a diversos participantes, incluyendo docentes de diferentes asignaturas y niveles educativos para integrar contenidos y enfoques pedagógicos, así como educadores de educación regular y especial, profesionales de apoyo, entre otros. Es importante considerar que en Chile, desde hace aproximadamente una década, se ha resaltado la codocencia como aquella dupla conformada por un docente de Educación Especial y un Docente de Educación Básica, regida por los Decretos 170 (MINEDUC 2010), que fija las normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales beneficiarios de subvenciones de Educación Especial, y el Decreto 83 (MINEDUC 2015), que establece los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que lo requieran. La codocencia entre estos docentes, al posibilitar la personalización de la enseñanza, amplía el espectro de apoyo para el estudiantado, facilita la identificación de necesidades individuales y agiliza la toma de decisiones en relación con el tipo de apoyo necesario, promoviendo así escenarios de aprendizaje adaptados a la diversidad del grupo.

En la actualidad, la codocencia se erige como una respuesta innovadora y esencial a un panorama educativo en constante cambio, pues tal como mencionan Marfán, Castillo, González y Ferreira, la codocencia “viene a romper con la tradicional autonomía docente en aula” (Margan et al., 2013, p. 29). Más allá de ser una simple colaboración entre docentes, se presenta como una oportunidad para fusionar conocimientos y experiencias, enriqueciendo el capital humano profesional en las instituciones educativas. Este enfoque va más allá de la tradicional división de roles, donde los educadores comparten la responsabilidad de instruir a los estudiantes, adaptando estrategias y métodos para satisfacer las diversas necesidades presentes en el aula.

La codocencia se distingue por fomentar la búsqueda de una eficacia pedagógica, aspirando alcanzar la creación de ambientes inclusivos donde cada estudiante se beneficie de la complementariedad de habilidades y conocimientos de los docentes involucrados. Por ello, constituye una herramienta poderosa para la personalización de la enseñanza y la construcción de entornos educativos adaptativos y enriquecedores (Abellán et al., 2021; Díaz et al., 2022; Gayol, 2023)

Las actuales políticas educativas chilenas han intencionado la concreción de un paradigma inclusivo en las escuelas (Duk y Murillo, 2016; Leiva, et al., 2019, Manghi et al., 2018; Quiroga y Aravena, 2018), con una serie de cambios en el sistema educativo, como la entrada en vigencia de los Decretos 170 (MINEDUC, 2010) y 83 (MINEDUC, 2015) y la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC,

2016). Sin embargo, las concepciones de los y las docentes y las características organizacionales de las escuelas no siempre son congruentes con dichas políticas (Rodríguez, 2014; Obando, 2016).

Debido a lo anterior, este artículo pretende describir qué barreras y facilitadores surgen en el ejercicio de la codocencia, desde lo que expresan docentes de educación básica y educación especial del primer ciclo de educación básica, y equipos directivos de establecimientos educacionales públicos, con el fin de aportar a la investigación sobre cómo mejorar las prácticas de trabajo colaborativo en las escuelas.

Las investigaciones existentes sobre el tema se enfocan en cómo la codocencia es un facilitador en el aprendizaje (Arriagada et al., 2021; Brantingler et al., 2005; Suarez-Díaz, 2015; Scruggs et al., 2007), sin embargo, con este artículo se quiere abordar, la codocencia como una práctica concreta para una educación inclusiva.

2. Revisión de la literatura

La codocencia ha sido materia de estudio tanto a nivel internacional como nacional. El ámbito internacional lleva más ventaja, puesto que el estudio sobre la codocencia ha tenido varias décadas de desarrollo” (Urbina et al., 2017, p. 2). De acuerdo con Cook y Friend (1995), la codocencia se define como *coteaching* (coenseñanza traducida al español), en donde dos o más profesionales imparten clases a un grupo diverso de estudiantes en un solo espacio físico. Cramer y cols. (2010), plantean la codocencia como la acción de enseñanza que comparten dos o más personas que implica una educación general y especial, trabajando juntas en el aula para satisfacer las necesidades de los y las estudiantes con y sin discapacidades y así todos y todas se vean beneficiados en su aprendizaje.

La importancia de contar con más de un docente en el aula para propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes también fue planteada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en las sesiones del Foro Político realizadas en New York en el año 2019, desde la perspectiva de una acción formativa que conduce a la inclusión social y el desarrollo pleno de su potencial.

2.1. Codocencia en el marco de la educación chilena

En la década de los sesenta, Chile se encontraba inmerso en un Paradigma Clínico o Modelo Biomédico en lo que respecta a la diversidad estudiantil, coexistiendo con un sistema educativo segregador que percibía la necesidad de apoyo como una patología a corregir. Además, la educación estaba moldeada por un sistema tipo mercado (Queupil y Durán, 2018; Villalobos y Quaresma, 2015), fomentando así la discriminación y la desigualdad entre las personas.

En el año 1978, con el informe de Warnock se origina el concepto de Necesidades Educativas Especiales y se establece que la educación es para todos y todas, transitando hacia un nuevo Paradigma inclusivo de la educación. Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile (2004), señala que:

Este cambio de perspectiva incide en una concepción más amplia de la Educación Especial, que se asocia con la acción educativa a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales. Poco a poco, las visiones que consideran la Educación Especial y la Educación General como realidades separadas comenzarán a confluir entendiendo que la educación especial debe ponerse al servicio del alumnado para satisfacer sus necesidades educativas especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población. (p. 3)

Sin embargo, y pese a los cambios legislativos orientados a un paradigma inclusivo, en la realidad chilena, la educación mantiene la segregación en escuelas especiales, cuyo propósito es atender estudiantes con necesidades de apoyo que no se abordan en un aula regular o que, en caso de hacerlo, se realiza de forma limitada. También existen establecimientos regulares que, aunque incluyen estudiantes con necesidades de apoyo, estos reciben una educación segregada, tanto en contenido como en el espacio físico donde se desarrollan, resultando así escuelas especiales dentro de establecimientos educacionales regulares, lo cual no se corresponde con un sistema educativo realmente inclusivo.

Lo anterior, es consecuencia de un enfoque homogeneizador del currículum y del proceso de enseñanza, a partir del cual en el Chile de los 90' se diseñaron y promulgaron decretos con planes y programas curriculares según el déficit de los estudiantes. De este modo, se generó un currículum paralelo para un grupo específico de la población, que ha limitado sus posibilidades de aprendizaje, ha impedido llevar a cabo procesos de certificación de sus estudios y, por tanto, ha inhibido la movilidad de estudiantes entre escuelas regulares y especiales (San Martín et al., 2017, p. 4).

Una medida concreta para progresar hacia la inclusión, desde los años 90, es la implementación de equipos de apoyo, enmarcados en los Proyectos de Integración Escolar (PIE), mediante los cuales se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales (Decreto N° 1/98 y N° 1300/02 MINEDUC, 2004, p.16).

La labor de estos equipos se lleva a cabo mediante la codocencia entre docentes de educación regular y especial, donde estos últimos no se limitan a labores de supervisión, apoyo exclusivo a un estudiante o entrega de sugerencias para el desarrollo de una clase, sino que participan activamente en todos los momentos de la sesión, compartiendo la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras et al., 2018). Cramer y cols. (2010) refuerzan lo expuesto anteriormente, agregando que es una ayuda complementaria para satisfacer las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad de un aula regular.

En este artículo se aborda la codocencia como el trabajo de enseñanza-aprendizaje, que se realiza en el aula regular, por la dupla conformada por un docente de educación básica y uno de educación especial.

2.2. Normativa de la codocencia en Chile

Como ya se ha expresado en Chile, la codocencia es regulada a través del Decreto 170 (MINEDUC 1010), con el fin de avanzar hacia un paradigma inclusivo. En su artículo 86 b, establece 3 horas cronológicas para trabajo colaborativo, coordinación y evaluación entre docentes de educación regular y educación especial. Además, el Artículo 89 menciona que:

“El programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones:

a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular.

b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular. (Decreto 170, 2010, p. 31)

En el año 2015, se produce un avance importante hacia un paradigma inclusivo con el Decreto 83, cuyo propósito es promover la participación y acceso de todos los

estudiantes a una educación de calidad a través de la diversificación de la enseñanza, brindando variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procesos de evaluación, lo cual demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo para responder a la diversidad de estudiantes. En este sentido propone a los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual implica: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de expresión y múltiples formas de motivación, ofreciendo al estudiantado un amplio rango de opciones para participar y aprender (CAST, 2008).

Para llevar a cabo esta tarea, se propone que los equipos directivos deben establecer “la implementación y seguimiento de medidas organizativas, que aseguren un tiempo y espacio protegido para el trabajo colaborativo, observación y retroalimentación de clases, entre otras, para apoyar el desarrollo de la formación docente enfocado hacia una educación más inclusiva” (Decreto 83, 2015, p. 34).

La aplicación de la normativa para implementar una real codocencia, que promueva mejores aprendizajes en la escuela, requiere el ejercicio de liderazgos directivos que la gestione, pues las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo del profesorado, lo que se traduce en un adecuado o inadecuado desempeño pedagógico (Horn y Marfán, 2010)

2.3. Liderazgo para la gestión de la Codocencia en la Escuela

El liderazgo en el ámbito escolar ha sido un tema relevante en respuesta a las demandas actuales de la política pública. No obstante, la evidencia sobre prácticas directivas específicas para el desarrollo de escuelas inclusivas es limitada, a pesar de que se reconoce la importancia de los directivos en el contexto de la inclusión (MINEDUC, 2019; Valdés, 2022).

El líder escolar, según Valdés y Gómez-Hurtado (2019), la ENEP (2020) y Valdés y cols. (2023), es un agente crucial en la promoción de espacios educativos centrados en las relaciones intrapersonales y orientados hacia la transformación del entorno social. Esto demanda líderes escolares que demuestren saber profesional y disciplinario para consolidar procesos integrales. Dichos líderes se convierten en impulsores activos del cambio, guiando y motivando a la comunidad educativa hacia una visión de futuro con implicaciones socioculturales.

En la actualidad, y frente a los retos actuales de lograr aprendizajes de calidad desde un enfoque inclusivo (MINEDUC, 2020), se destaca la necesidad de un liderazgo integral que abarque capacitación pedagógica, modelos curriculares diversificados y prácticas orientadas a la reflexión-acción colaborativas, en aras de abordar la interculturalidad, el pluralismo religioso y condiciones sociales-económicas segregadoras (Jiménez y Valdés, 2021; MINEDUC, 2019; Valdés, 2022; Valdés et al., 2023).

El enfoque de liderazgo pedagógico e inclusivo emerge como un medio para el desarrollo de entornos que no solo reconozcan y celebren la diversidad, sino que también impulsen la equidad, accesibilidad y participación de cada estudiante. Asimismo, busca fomentar prácticas pedagógicas adaptativas y cultivar una cultura escolar inclusiva (Haddad, 2022; Jiménez y Valdés, 2021). Esto se refleja no solo en las políticas, sino en la creación de un ethos escolar que inspire la pertenencia y el apoyo mutuo, contribuyendo a un entorno propicio para el aprendizaje y desarrollo integral de todo el estudiantado.

A partir del análisis de la literatura especializada, se han identificado principios y acciones distintivos de los líderes escolares inclusivos (Causton y Theoharis, 2017; Dorczak, 2013; León et al., 2018; MINEDUC, 2020, 2023; Óskarsdóttir et al., 2020; Valdés, 2022; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Valdés et al., 2023), reconociendo la relevancia del liderazgo en la mejora escolar, la gestión educativa y su impacto en los logros académicos de los estudiantes (MINEDUC, 2019; Óskarsdóttir et al., 2020; Valdés et al., 2023). Se destaca además, la creciente atención al estudio del liderazgo escolar en el contexto de la diversidad cultural, los entornos sociales variados y las diversas convicciones éticas presentes en las escuelas contemporáneas (MINEDUC, 2019; Neves et al., 2023). Dentro de estos principios se encuentran los siguientes:

- *Trabajo colaborativo por sobre el individual*: implica la promoción de un sentido compartido de colaboración con todas las personas que forman parte de la escuela, alineados con los valores de su Proyecto Educativo Institucional y con los de equidad y justicia social.
- *Desarrollo profesional docente*: se propicia el fortalecimiento profesional y personal del profesorado, creando las condiciones y capacidades, y brindando la motivación necesaria para aumentar la capacidad de aprendizaje individual y en colaboración que transforme las prácticas pedagógicas y movilice el aprendizaje profesional con otros.
- *Mirada Sistémica de la Escuela*: implica apreciar la organización escolar desde una perspectiva holística, que entiende y valora la institución como un "todo" contextualizado en un entorno que influye en su quehacer, pero que también recibe influencias de lo que la organización realiza, sobre todo desde la perspectiva de una educación inclusiva (Guidi, 2022). Esto implica un sistema complejo de relaciones de apoyos profesionales específicos, familia, currículum, accesibilidad de espacios, conocimientos y convicciones de integración y justicia social (Castillo, 2021).
- *Gestión de Procesos Pedagógicos Inclusivos*: Se encarga de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje implementando iniciativas que mejoren y fomenten la coordinación en el proceso didáctico, como también establecer una visión audaz y clara de plena inclusión, fundamentada en la convicción de que todos los niños tienen la capacidad de aprender (Muñoz, 2018). Esto conlleva intencionar dentro del profesorado la promoción de valores como el respeto hacia el otro, la confianza relacional, la corresponsabilidad e interdependencia tanto a nivel pedagógico como organizacional.
- *Distribución del Liderazgo*: Visualiza el liderazgo como un proceso de desarrollo de poder distribuido y representativo, en el cual el empoderamiento no es resultado de una acción controlada por el líder, sino más bien un proceso gradual en el cual las personas asumen responsabilidades a medida que se van desarrollando, propiciando que sean los propios docentes quienes lideren el proceso de mejora.

Los atributos anteriormente descritos no son características únicas e inmodificables del quehacer directivo para la inclusión educativa. No obstante, dada la escasez de evidencia sólida y consensuada en cuanto a las prácticas concretas del liderazgo inclusivo, desde la colaboración de pares y la codocencia, se subraya la necesidad de investigaciones adicionales para comprender mejor cómo los líderes pueden fomentar la inclusión en las prácticas pedagógicas del profesorado, considerando las particularidades de cada contexto educativo (Neves et al., 2023; MINEDUC, 2019).

2.4. Barreras y facilitadores en la implementación de la codocencia.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015) plantean que las barreras se constituyen por la interacción de las personas con su contexto político, cultural e institucional. En este sentido, la implementación de la codocencia presentaría diversas barreras para el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes.

La primera barrera identificada en la literatura es la ausencia de normativa hasta la creación del Decreto 170, por lo que era escasa la práctica de trabajo colaborativo entre docentes, con dificultades a la hora de integrar sus conocimientos, desarrollar relaciones profesionales y tener claridad de sus roles. Aunque este decreto contempla 3 horas cronológicas para la codocencia entre el docente de Educación Especial y de Educación Básica, diversos estudios coinciden (Muñoz et al., 2015; Obando, 2016; Rodríguez, 2014; Urbina et al., 2017) en que no se respetan estas horas en los establecimientos, o no es suficiente para llevar a cabo todos los momentos de preparación análisis, reflexión y retroalimentación que conlleva este proceso. De la misma forma, Muñoz y cols. (2015) mencionan que a pesar de los cambios en las políticas hacia una equidad educativa, esta no ha ido de la mano con cambios en las prácticas y concepciones de los docentes.

La segunda barrera se refiere al desequilibrio existente entre los roles de las personas que realizan codocencia, pues el docente de educación especial tiende a asumir un rol secundario y con enfoque asistencialista hacia el de educación regular, quien asume la función de conducir la clase, quedando cada uno muy ligado a su especialidad. Lo anterior evidencia la existencia de una concepción separada de la educación regular y la educación especial en el proceso de enseñanza aprendizaje del aula (Marfán et al., 2013; Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina et al., 2017).

La tercera barrera se relaciona con otras variables como la falta de tiempos y de espacios para planificar y desarrollar la clase, organización escolar poco cohesionada, desconfianza o competitividad entre profesionales, presión por responder a pruebas estandarizadas y un Programa de Integración Escolar que se percibe como externo a la labor educativa de la escuela (Folch et al., 2019; Muñoz et al., 2015; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

No obstante, así como existen barreras para la implementación de la codocencia, también es posible encontrar situaciones que la facilitan, es decir factores que propician o hacen posible una plena ejecución de este tipo de trabajo colaborativo.

El primer elemento facilitador, identificado en la literatura, es el espacio dedicado para llevar a cabo la codocencia, tanto en términos físicos como temporales, es decir, la presencia de esta herramienta colaborativa en el aula se erige como un medio propicio para fomentar la inclusión educativa (Urbina et al., 2017). En este contexto, hay que destacar que el Decreto 170, no solo respalda la implementación de este proceso, sino que también proporciona el tiempo necesario (horas cronológicas) y fomenta la creación de espacios propicios para la colaboración.

Un segundo facilitador es el trabajo colaborativo entre la pareja pedagógica (docente de educación especial y docente de educación básica), que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues existe una relación de escucha mutua, y un diseño conjunto de estrategias pedagógicas más efectivas, adaptadas a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y enriquecedor, donde se nutre el capital profesional humano (Cotrina et al., 2017).

3. Método

Con el propósito de dar respuesta al objetivo sobre los facilitadores y barreras para la implementación de la codocencia entre la y el docente de educación especial y la y el docente de educación básica, se plantea una investigación mixta de tipo secuencial explicativa con dos fases; una cuantitativa y otra cualitativa de tipo descriptivo.

3.1. Participantes

Fase Cuantitativa

La selección de la muestra se realizó según la dependencia de los establecimientos de primer ciclo. Se seleccionaron los de dependencia pública, resultando una muestra de 232 escuelas. De cada escuela se consideró un directivo (director/a o jefe/a de Unidad Técnica Pedagógica), un/a docente de educación básica y un/a docente de educación especial. De estas 232 escuelas seleccionadas, dieron respuesta 29 centros con un total de 73 participantes.

Se presumió una tasa de respuesta baja debido a las condiciones sanitarias del momento, por lo tanto, se optó por un muestreo accidental o causal (Albert, 2007) puesto que el tamaño de la muestra se vio afectado por la posibilidad de acceder a ellos.

A continuación, se presentan las características generales de las escuelas participantes.

Tabla 1

Caracterización de escuelas públicas de educación básica participantes

Región	Cantidad de escuelas	Promedio Índice vulnerabilidad	Promedio de Matrícula	Simce 4° básico Promedio (Lenguaje - Matemáticas) 2018
Tarapacá	1	84,27	360	254,5
Antofagasta	2	81,00	1056	248
Atacama	1	91,48	750	222
Coquimbo	1	94,69	544	226,5
Valparaíso	9	93,13	182	225,1
O'Higgins	2	94,39	120	218,7
Maule	2	95,61	139	230
Biobío	2	96,02	550	232
Magallanes	1	84,60	164	244,5
Metropolitana	8	73,48	540	219,4
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>90,89</i>	<i>441</i>	<i>232</i>

Nota. Elaboración propia.

Fase Cualitativa

En la fase cualitativa participaron dos directivos, dos docentes de Educación Básica y dos docentes de Educación Especial de dos escuelas. A continuación se expone la distribución de las dos escuelas participantes (Tabla 2). Seguido de ello, se detallan las características de los participantes (Tabla 3).

Tabla 2
Distribución muestra entrevistas

Codocencia	Directivos	Profesores de EBA	Profesores EDE-EDI	Total
Escuela que implementa codocencia	1	1	1	3
Escuela que no impl. codocencia	1	1	1	3
<i>Total entrevistas</i>	2	2	2	6

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3
Caracterización participantes

Escuela	Región	Participantes	Género	Años experiencia profesional	Años experiencia escuela	Tiempo experiencia en trabajo de codocencia
1	Tarapacá	Director	Femenino	27 años	2 años	9 años
		Profesor EBA*	Masculino	-	-	-
		Profesor EDE-EDI	Femenino	19 años	2 años	3 años
2	Valparaíso	Director	Masculino	22 años	5 meses	13 años
		Profesor EBA	Femenino	4 años	2 años	2 años
		Profesor EDE-EDI	Femenino	20 años	2 años	4 años
<i>Total</i>	2	6	4 F – 2 M			

Nota. Elaboración propia.

3.2. Instrumentos

Fase Cuantitativa

El instrumento utilizado para recoger la información en la fase cuantitativa fue una encuesta (Flick, 2015), creada en Google Forms. La construcción de esta encuesta consideró preguntas objetivas que se construyeron a partir de la revisión bibliográfica acerca de codocencia, facilitadores y barreras.

Dicha encuesta contempló 10 preguntas objetivas distribuidas en tres secciones, 1) Perfil Encuestado (N=4); 2) Codocencia (N=4); y 3) Barreras y Facilitadores de la codocencia (N=2). En la Tabla 4 se presenta un ejemplo de pregunta por sección.

La validación de la encuesta fue realizada por dos profesionales, una experta en instrumentos de encuestas y otra en inclusión educativa, quien cumple el rol de coordinadora PIE en un establecimiento educacional. Una vez validado y corregido el instrumento, fue enviado a los y las directivos/as de los establecimientos mediante correo electrónico para su respuesta y distribución a los y las docentes del establecimiento educacional.

Tabla 4.
Ejemplo preguntas objetivas por sección de encuesta

Sección A Perfil	Sección B Codocencia	Sección C Barreras y Facilitadores de la Codocencia
Cargo:	En su establecimiento, ¿Se realiza codocencia entre el profesor de educación básica y profesor de educación especial? Marque una alternativa	¿Qué aspectos considera que facilitan la implementación de la codocencia? Marque los tres principales.
a) Directivo	a) Sí	a) Actitudinales
b) Profesor/a de Educación Básica/a	b) No	b) Trabajo colaborativo
c) Profesor de Educación Especial		c) Apoyo directivo
	En caso de ser su respuesta Sí, ¿Con qué frecuencia se realiza esta codocencia? Marque una alternativa.	d) Comunicación entre los equipos
	a) 1 vez al semestre	e) Planificación y Organización del proceso enseñanza aprendizaje del aula
	b) 1 vez al mes	f) Colaboración Equipo PIE
	c) 1 vez a la semana	g) Capacitación docente en codocencia
	d) Otro:	h) Manejo del Tiempo
		i) Personal de Apoyo
		j) Recursos Materiales
		k) Otro

Fase Cualitativa

La fase cualitativa pretendió profundizar, a través de la explicación de directores/as, y docentes de Educación Especial y de Educación Básica, en los facilitadores y barreras para la implementación de la codocencia en las escuelas, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada (Flick, 2015).

Para la aplicación de la entrevista se seleccionaron dos escuelas que voluntariamente quisieron participar de esta fase. Se consideró una escuela que realiza codocencia y otra que no. En cada escuela se entrevistó al director/a, un/a profesor/a de Educación Básica y un/a profesor/a de Educación Especial. Las entrevistas se diferenciaron para quienes declararon realizar codocencia, conteniendo 5 preguntas, y para quienes declararon no realizar codocencia, contemplando 3 preguntas, con el fin de dar respuesta al objetivo de esta investigación.

Preguntas Entrevistas a Escuela que realiza codocencia

1. ¿Cuál es la importancia que atribuye a la codocencia entre el profesor/a de Educación Básica y profesor/a de Educación Especial?
2. ¿Con qué propósito y cómo se implementa la codocencia en su escuela?
3. ¿Cómo se fomenta el trabajo colaborativo entre colegas desde sus roles como equipo directivo? ¿Cómo lo gestionan?
4. ¿Cuáles son las barreras que Ud. ha observado en la implementación de la codocencia en su escuela?
5. ¿Qué ha facilitado la implementación de la codocencia en su escuela?

Preguntas Entrevistas a Escuelas que no realizan codocencia

1. ¿Por qué no se ha implementado la codocencia entre el profesor/a de Educación Básica y profesor/a de Educación Especial en su escuela?
2. ¿Cómo evalúa usted el trabajo colaborativo en su escuela? ¿Qué acciones se realizan?
3. ¿Cómo se atiende a la diversidad de estudiantes en su escuela?

Por las condiciones sanitarias del momento, las entrevistas se hicieron mediante la herramienta virtual Zoom, donde se fijó día y hora para su realización, además de acordar su grabación en audio con previo consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

3.3. Análisis de resultados

Fase Cuantitativa

La información recolectada fue consolidada y sistematizada en una base de datos en Microsoft Excel para su tratamiento. Se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas (tendencia central y distribución) siendo comparados a su vez con referentes teóricos. La sistematización de esta información se realizó en tablas de doble entrada; con un eje que contenía los datos descriptivos de los establecimientos y participantes y otro eje con información de las respuestas a las preguntas de la encuesta.

Fase cualitativa

La información se procesó a través de un análisis de contenido de tipo temático (Bardín, 1986), con el apoyo del software Atlas ti. Se consideraron tanto categorías deductivas como inductivas. Las primeras se derivarán de la literatura revisada y de los hallazgos de la etapa cuantitativa. Las categorías inductivas consideran los descubrimientos realizados en la etapa cualitativa (Mayring, 2000)

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados observados, siguiendo la metodología secuencial explicativa, es decir, primero se plantean los datos cuantitativos recogidos en encuesta, que posteriormente son profundizados con la información de la fase cualitativa, según los relatos de las y los entrevistados.

4.1. Facilitadores para el ejercicio de la codocencia

Al realizar el análisis cuantitativo de las respuestas a la encuesta sobre facilitadores para el ejercicio de la codocencia, podemos observar, en la figura 1, que los aspectos actitudinales (82 %) como disposición, compromiso de los profesores, respeto por el colega, profesionalismo del trabajo y aporte desde la especialidad de cada docente, constituyen aspectos fundamentales para la implementación de la codocencia en la escuela, pues implica un proceso de enseñanza colaborativo con un otro, en donde ambos ponen a disposición sus competencias profesionales para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

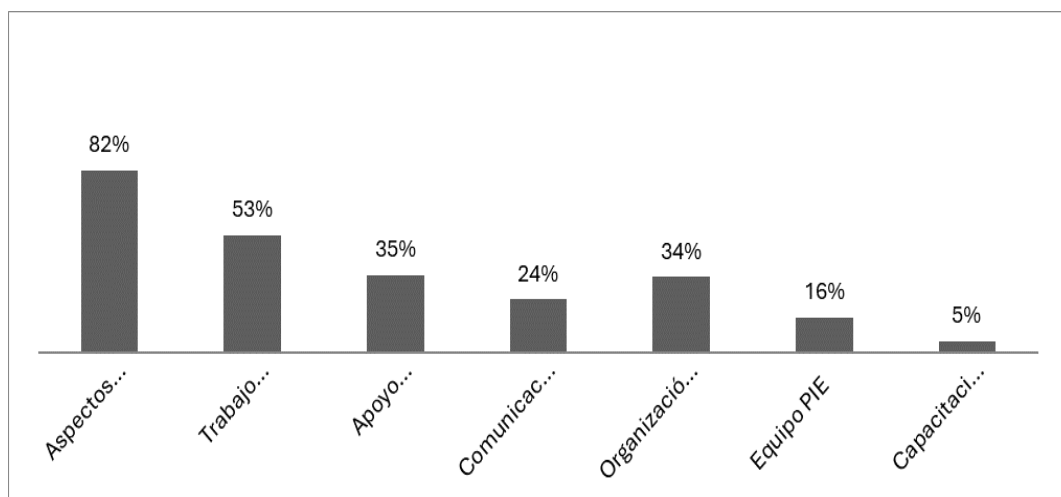
El segundo facilitador para la codocencia declarado, es el trabajo colaborativo (53 %), es decir, poder compartir y complementar prácticas de enseñanza entre los docentes, realizar planificaciones conjuntas y diseñar estrategias para atender la diversidad del aula. Esto favorecería el trabajo colegiado, como una acción apreciada desde las

capacidades que cada uno tiene para integrarse a un grupo de trabajo, donde se potencian ambos docentes al tener una mirada colectiva sobre las tareas a cumplir.

Un tercer factor facilitador de la codocencia en las escuelas es el apoyo del equipo directivo (35 %), es decir su gestión para generar tiempos, espacios y recursos que permitan hacer una codocencia contemplando momentos de planificación, implementación, evaluación y reflexión conjunta.

Figura 1.

Facilitadores para implementación de codocencia en los establecimientos.



Al profundizar desde la perspectiva cualitativa los facilitadores en el ejercicio de la codocencia, las docentes de educación especial señalan que esta permite un trabajo colaborativo que beneficia tanto al estudiantado como al profesorado, pues cumple un rol fundamental de modelado para los estudiantes, quienes al ver trabajar a los docentes de forma conjunta podrán replicar esas mismas estrategias para mejorar sus propios aprendizajes y habilidades. Así lo expresa una docente:

ya estaban acostumbrados a que la tía... fuera 2 veces a la semana y que estuviera en clases, que participará en clases y fuera una profe más y no es como que te vean ab la tía del PIE! y eso también va generando que los niños aprendan que si ven en los adultos en el fondo un trabajo colaborativo es que ellos pueden ir aprendiendo esas mismas estrategias. (EDE2)

Respecto del trabajo colaborativo, los entrevistados señalan que para que este se dé en el contexto de la codocencia, es fundamental la gestión que realizan los equipos directivos, para que realmente se pueda implementar un trabajo pedagógico compartido entre los docentes.

... yo creo que se hace un buen trabajo en los consejos de profesores, en los consejos de profesores cumple un rol fundamental nuestra jefa técnica, yo considero que tiene bastante experticia, ella trata de implementarlo, de levantar este tema (la codocencia) en los consejos de profesores. (D1)

De lo contrario se seguirá con un proceso aislado donde no existe intercambio de saberes y cada quien trabaja por su cuenta (Urbina et al., 2017), tal como lo expresa un directivo de una escuela:

uno se encuentra con docentes... nosotros mismos, yo soy profesor de castellano, que no fuimos educados en la codocencia, entonces fuimos educados en el asignaturismo, cada uno hace su asignatura, no comparte con los demás, el trabajo colaborativo también es un... es como un concepto declarado, bonito, pero todavía no practicado realmente ... (D2)

4.2. Barreras para el ejercicio de la codocencia

Respecto de las barreras para la codocencia surge el tiempo (48 %), para planificar clases entre los docentes, coordinarse, reunirse y disponer de mayor cantidad de horas de contrato para realizar trabajo colaborativo e implementar la codocencia.

Otra barrera serían los actores de la comunidad educativa (35 %), los encuestados indican que los estudiantes, en términos de su asistencia a clases, matrícula en los cursos, y el alto porcentaje de ellos con necesidades educativas especiales, dificultarían la implementación de la codocencia. Otro actor de la comunidad serían los docentes, ya que el egocentrismo académico y la falta de compromiso entorpecerían los procesos de trabajo conjunto entre pares.

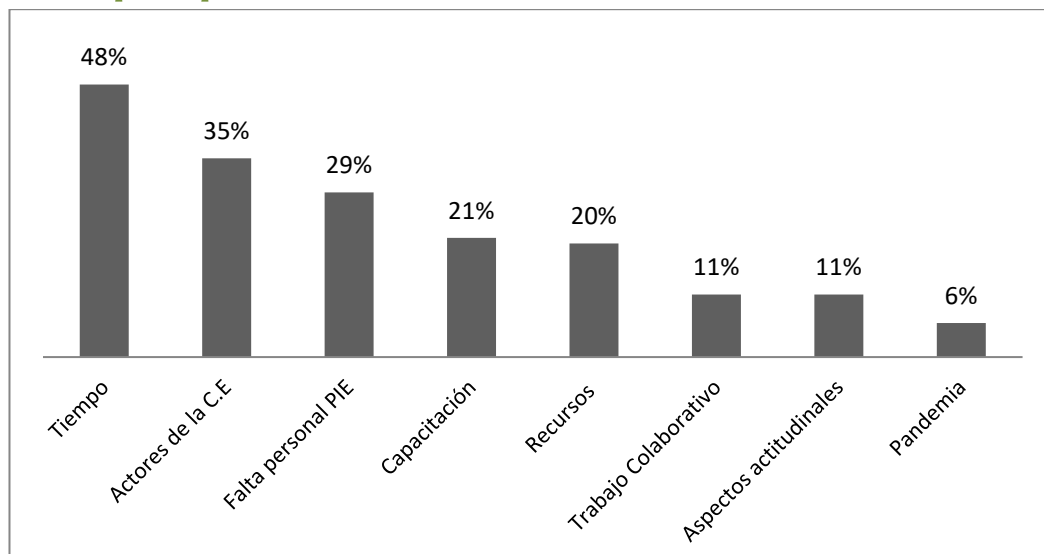
Los apoderados por su parte no creen en este tipo de prácticas educativas, y muchos están ausentes de la labor educativa de sus pupilos. Este aspecto, no es menor y deben buscarse estrategias para atraer a los padres a las escuelas, desde su rol de apoyo al proceso formativo. Al respecto el Ministerio de Educación de Chile señala la importancia de la participación de los padres en la construcción de una escuela inclusiva. Esta participación favorece la pertenencia y sentido de integración de los niños y niñas a la comunidad escolar, ya que sus padres pueden participar de estos procesos. Además, deben fomentarse los apoyos que los padres entregan directamente a sus hijos, luego de los horarios de clases establecidos (Mineduc, 2013, p. 37).

Finalmente, los equipos directivos de las escuelas no logran realizar una gestión pedagógica con foco en los aprendizajes de los estudiantes y, por tanto, no otorgan a la codocencia la importancia que tiene en estos.

La tercera barrera mencionada es la falta de personal PIE en las escuelas (29%), la alta inasistencia de los docentes que conlleva la desarticulación de la dupla para hacer reemplazos, la rotación del equipo de aula, la falta de docentes para reemplazar en el aula, y el déficit de personal PIE respecto a la cantidad de cursos en la escuela.

Una cuarta barrera es la capacitación docente (21 %), debido a la falta de conocimientos entre las y los docentes sobre codocencia, baja oferta de cursos de perfeccionamiento en la temática y un enfoque más teórico que práctico en los cursos ofrecidos (ver Figura 2). Al respecto, la investigación realizada por Arriagada y cols. (2021), muestra la escasa existencia de conocimientos de los docentes sobre el concepto y tipos de codocencia aplicables en las aulas, como apoyo directo en los aprendizajes de calidad de los estudiantes.

Figura 2.

Barreras para implementar la codocencia en los establecimientos.

Al profundizar sobre las barreras en el ejercicio de la codocencia, se señala que no existe el tiempo suficiente para realizar esta actividad pedagógica. Debido a que su gestión e implementación implican la planificación, implementación, reflexión y evaluación. Los docentes no cuentan en sus contratos con horas extras asignadas para realizar esta labor. Su carga horaria implica una distribución de 65% para actividades propias de clases en el aula, y un 35 % para gestión de la enseñanza. Pero dentro de este 35% están otras actividades como consejos de profesores, atención de apoderados, reuniones, planificación de clases, entre otras, no quedando tiempo para la organización y realización de la práctica de codocencia. Esto se evidencia en la siguiente expresión de un directivo:

Osea, de partida no hay tiempo para la codocencia, la normativa dice... que tienes en este momento el 65 35, el 35% son programadas no lectivas y de ahí por lo general los colegios sacan el consejo de profes, las reuniones y de ahí hay un 45% de ese 35% que hay que respetar para el profesor para que planifique y evalúe que es infimo, ósea estamos hablando nada y encima de eso ahí hay que colocar la codocencia entonces no está ese espacio, ese tiempo para... te vuelvo a la analogía, para hacer amistad hay que tener tiempo. (D2)

Por tanto, a pesar de estar normado el tiempo destinado para la codocencia (Decreto 170), este no alcanza o es distribuido de manera insuficiente. El tiempo, entonces se torna como un aspecto fundamental para trabajar de forma colaborativa.

Obviamente nosotros tenemos que adecuar nuestros tiempos, si hubiera más tiempo... en tres horas igual es súper poco, como te digo yo, yo voy a las salas y en momentos libres trato de encontrar ahí alguna profesora que este ahí trabajando o cambiando de estudiante, y ellas me apoyan, pero si yo no tuviera esa facilidad, tres horas sería muy poco como te digo. (EBA2)

Al consultar sobre los actores de la comunidad escolar (estudiantes, profesores, apoderados y equipos directivos) acerca de las barreras para la codocencia, se manifiesta que no se cuenta con docentes suficientes para atender la cantidad de estudiantes del aula, esto dificulta poner en práctica actividades como la codocencia,

son pocos los integrantes y varios los estudiantes, lo que afecta poder realizar codocencia. (EBA1)

Respecto a las capacitaciones, tanto directivos como docentes, aluden al bajo impacto que tienen estas en los cambios de prácticas de los docentes, por tanto, no se aplicarían aprendizajes en lo que respecta a la codocencia, como se observa en la siguiente cita:

Bajo impacto que tienen las capacitaciones y es por lo mismo porque los profes van no más a escuchar y después que llegan al colegio no se implementa, no se hace nada, simplemente queda ahí y en tu currículum que estuviste ahí en la capacitación. (D2)

Al no ser instaurada esta capacitación como una práctica hacia la codocencia, se transforma en una barrera influyendo también en los aspectos actitudinales.

Finalmente, sobre la barrera de falta de personal PIE para poder realizar codocencia, se observa que estos especialistas no serían suficientes para implementar dicha acción en las escuelas:

Primero hay que tener otra educadora diferencial porque yo no doy abasto, eso es lo primero, porque en realidad claro, yo no puedo hacer codocencia ni con prekínder, kínder ni primero” porque esos niños están integrados por lenguaje y ahí le corresponde a la T.O y al fono, pero claramente si tuviera más tiempo podría ir apoyando procesos pedagógicos de esos niveles. (EDE2)

Es interesante observar que siete de las ocho barreras expuestas para desarrollar la codocencia tienen relación con la gestión y liderazgo de los directivos de las escuelas, quienes presentan dificultades para gestionar la cultura escolar, los tiempos, los recursos humanos, y el desarrollo profesional docente, entre otros. Así lo expresa un Directivo:

No se ha realizado codocencia porque como equipo somos todos nuevos, además del poco tiempo, la cultura del colegio era de una permisividad extrema con la dirección anterior, se suspendían clases por nada importante, hasta por un matrimonio que se realizó por parte de un docente, partidos de futbol entre profesores, fiestas, la cultura era celebración se pasaba bien, por lo que cambiar una cultura tan arraigada no se realiza de un día por la mañana, que la codocencia no tuvimos tiempo. (D1)

Finalmente, queda en evidencia la importancia de líderes que gestionen un liderazgo inclusivo y pedagógico, con foco en los aprendizajes y desarrollo integral de los/as estudiantes y del profesorado.

5. Discusión y conclusiones

A la luz de lo expuesto podemos concluir que desde el análisis textual se pudo observar que la voluntad, compromiso y actitudes que manifiestan las y los docentes facilitan el proceso de codocencia llevado a cabo en las escuelas. Entendiendo que la codocencia es entre personas, y las relaciones personales dependen de esos factores, esto puede condicionar la realización óptima del proceso. En este sentido la voluntariedad del proceso es esencial para que este tenga éxito (Cotrina et al., 2017; Obando, 2016; Rodríguez y Ossa, 2014), ya que si los docentes lo perciben como una actividad impuesta se genera resistencia trabajo colaborativo (Marfán et al., 2013).

Para instalar un trabajo colaborativo real en las escuelas, es de suma relevancia crear consciencia en todo el profesorado sobre los beneficios de contar con un docente de educación especial en el aula que favorezcan el desarrollo de aprendizajes integrales en todos los estudiantes del aula y especialmente de quienes que enfrentan barreras al aprendizaje y participación.

A su vez, el apoyo por parte de los equipos directivos facilita la implementación de la codocencia, ya que son quienes deben motivar y crear las condiciones necesarias para

su implementación, desde una mirada compartida sobre sus implicancias en los aprendizajes y el desarrollo integral de los y las estudiantes. En este sentido como plantea el estudio de Marfán y cols. (2013) un trabajo articulado entre el Programa de Integración Escolar (PIE) y los equipos directivos da mayor estabilidad y legitimidad al trabajo entre docentes y profesionales del PIE. En los casos de escuelas donde los equipos directivos no se involucran ni acomodan la estructura escolar, el PIE es visto como un programa externo que opera en la escuela y no como parte de las definiciones clave de esta.

Lo anterior, es congruente con lo que plantea Obando (2016) acerca de que la organización educativa debe brindar el marco y el ambiente para el fortalecimiento y evolución de la codocencia. Además, de requerir apoyo administrativo y condiciones contextuales que faciliten el trabajo colaborativo para el trabajo pedagógico de codocencia (Urbina et al., 2017).

Respecto al tiempo que se emplea para el proceso de codocencia, este solo responde a lo que obliga la normativa chilena, sin embargo no es respetado por las escuelas. Además, es insuficiente para implementar colaborativamente todos los momentos que implica la codocencia: planificación, implementación, evaluación y reflexión, por lo que, finalmente, los apoyos en el aula no son efectivos (Muñoz et al., 2015).

En este escenario se hace necesario recurrir a espacios informales para coordinar entre docentes y trabajar colaborativamente. Esto puede generar que una práctica beneficiosa se transforme en una carga laboral negativa, vista como trabajo “extra” (Marfán et al., 2013) o que se prefiera el trabajo individual (Muñoz et al., 2015). Es por esto por lo que se hace necesario que exista un tiempo administrativo establecido para la codocencia, ya que uno de los hallazgos de la revisión de literatura de Obando (2016) es que ese tiempo debe ser respetado por los miembros del establecimiento, debido a que en la práctica existen interrupciones que intervienen en la eficacia de la codocencia.

Por otra parte, la falta de capacitaciones orientadas a la codocencia se transforma en una barrera, ya que se desconoce lo que involucra este proceso y la importancia para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Al respecto, Obando (2016) señala que se debe considerar la preparación y desarrollo profesional de los docentes que participan del proceso de codocencia, con el fin de tener una experiencia de formación que los enriquezca profesionalmente para potenciar y favorecer la práctica de la codocencia, de modo que ambos se puedan nutrir mutuamente.

Es relevante destacar que la legislación chilena, a través de la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece a contar del año 2017 un incremento progresivo de horas no lectivas de los docentes para labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo, entre otras. Además, el Decreto 170 en su Artículo 86 c, establece el desarrollo de capacitaciones y perfeccionamiento docente para su desarrollo profesional. Estas deben impartirse “como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales” (Decreto 170, 2010, p.30). No obstante, de acuerdo con este estudio se observa que la implementación de estas normativas tendría un desarrollo incipiente en la práctica en estas escuelas.

Podemos señalar que Chile se encuentra en una transición entre paradigmas, que permea sus legislaciones y trascienden a la práctica de las escuelas. En este sentido, se omite que la diversidad y necesidades de apoyo se encuentran en todos los estudiantes y que todos se ven beneficiados del apoyo de un equipo multidisciplinario, más aún con un equipo docente que trabaje bajo la modalidad de codocencia.

Finalmente, este estudio, aunque tiene como limitante haber sido realizado en tiempos de pandemia por COVID-19 y las dificultades que generó en el trabajo de campo, invita a las comunidades escolares a reflexionar y gestionar una enseñanza más centrada en los estudiantes, propiciando la participación, la comunicación, el trabajo colaborativo, el acompañamiento docente, y la gestión del tiempo centrada en el aprendizaje. Esto es de gran importancia, dados los retos que enfrentan las escuelas para conocer y comprender una sociedad altamente complejizada, que debe responder con urgencia a las migraciones, al desarrollo sostenible, las desigualdades, debido a una sociedad de mercado, el retroceso democrático, la polarización social, la contaminación ambiental, el desequilibrio ecológico, y el deterioro de los vínculos del afecto y el cuidado. En este sentido, estamos ante la emergencia de tomar como eje central el significado del acto moral que suponen los procesos que llevan a cabo las escuelas para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Arriagada, C., Jara, L. y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Brantingler, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195- 207.
<https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Cast. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Cast.
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Causton, J. y Theoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- Coggiola, P. y Henríquez, V. (2018). *El trabajo de la co-docencia para el aprendizaje de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Básica*. [Tesis para Optar al Grado de Licenciatura en Educación]. Santiago de Chile.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Contreras, P., López, Y., Muñoz, M. y Solar, K. (2018). *La co-enseñanza en la eliminación de barreras en el aprendizaje de estudiantes con NEE de primer ciclo básico pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la comuna de Santa Cruz*. [Tesis para optar al título de profesor en educación diferencial con mención en trastornos específicos del lenguaje oral, licenciado en educación]. Santiago de Chile.
- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>

- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2).
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la declaración de salamanca y la educación inclusiva: una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Díaz, R, Droguett, A, Huentecura, C, Muñoz, M, y Piñeiro, J. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. *Studies in Inclusive Education*, 18. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4_5
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. INICO.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Folch, C., Capdevila, R. y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Gayol, L., Sandoval, M, y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la co-docencia: la visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 17(1), 111-122. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Guidi, F. (2022). La comprensión de la realidad en el líder escolar: una aproximación desde el pensamiento sistémico. En M. V. Leiva y F. Guidi (Eds.), *La formación de directivos escolares: Una mirada desde la interdisciplinariedad*. (pp. 13-30). Altazor.
- Haddad, B. (2022). Análisis de la legislación chilena sobre políticas públicas para la educación inclusiva en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 55-78. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67592>
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Leiva, M. V., Gairin, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- León, M., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-36. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Mineduc.
- MINEDUC. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Programa de Educación Especial.
- MINEDUC. (2010). *Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*.
- MINEDUC. (2011). *Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y media y su fiscalización*. Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. División De Educación General Unidad De Educación Especial.
- MINEDUC. (2015a). *Ley N°20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido, prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*.
- MINEDUC. (2015b). *Decreto N°83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con*.
- MINEDUC. (2016a). *Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación. Reporte nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. MMINEDUC.
- MINEDUC. (2016b). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas*. 1 de abril de 2016.
- MINEDUC. (2017). *Ley 21.040. Crea el sistema de Educación Pública*. 16 de noviembre de 2017.
- MINEDUC. (2019). *Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos, herramienta 2*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020). *Primera estrategia nacional de educación Pública*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2023). *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales* (1 ed.). División de Educación General, Área de Liderazgo y Gestión para la mejora educativa
- Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100095>
- 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. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Neves, C., Almeida, A. y Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: : Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(2), 129. <https://doi.org/doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Obando, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la co-docencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107. <https://doi.org/10.36901/em.v2i1.80>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* ONU:
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.

- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M. y Florian, L. (2020). Inclusive School leaders - their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N. y Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 30-54. <https://doi.org/10.1590/198053146449>
- Queupil, J. y Durán, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 221-222.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. y Mc Duffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Warnock, H.M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Office. London.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. <http://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3634>

Breve CV de los autores

María Verónica Leiva-Guerrero

Profesora de Educación Básica y Licenciada en Educación por Universidad de Playa Ancha, Chile. Postítulo en Procesos Pedagógicos Mención Gestión Curricular por Universidad Santiago de Chile, Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular, Jornada Completa en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinadora Comité de Área de Carrera de Educación Básica, Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Ha desarrollado investigaciones y publicaciones en el ámbito de las políticas, liderazgo y gestión de organizaciones escolares, y del currículum y la evaluación en la educación superior. Email: veronica.leiva@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

Camila Vásquez-Herrera

Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación, Magíster en Educación mención Evaluación Educacional y Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Diferencial del Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso. Se desempeñó como coordinadora académica en el Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la PUCV. Becaria ANID en estudios de Magíster Nacional. Su línea de investigación y desarrollo es la gestión curricular en el nivel de la educación escolar, donde se ha desempeñado como coordinadora PIE y Jefe de Unidad Técnica Pedagógica. Email: camila.vasquez@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-9235-279X>

Nadyared Encalada Godoy

Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades del Aprendizaje y Licenciada en Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educadora Especial en Colegio Básico Lorenzo Baeza Vega, en Isla de Pascua, Chile, donde se ha desempeñado desde el año 2021. Ha participado como investigadora y ayudante en Proyectos Fondecyt, grupo de investigación en Altas Capacidades. Entre los años 2019 y 2021 participó como ayudante de investigación en el Programa Sumo Primero en Terreno del Ministerio de Educación de Chile. Email: nadyared@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-4040>

Javiera Huerta Escobar

Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades de Aprendizaje y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Especial en Escuela Rural Multinivel, Temuco. Asesora educacional en liderazgo y gestión pedagógica. Docente Universitaria, Fue ayudante de asignatura en la carrera de Educación Especial de la PUCV y del Programa Sumo Primero en Terreno del MINEDUC_PUCV. Su línea de investigación es la inclusión, gestión y liderazgo escolar. Email: javiera.huerta.e@mail.pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0989-9695>

Luisa Pereira Arroyo

Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades de Aprendizaje y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Especial en un establecimiento educacional de la comuna de Alto Hospicio, Región de Tarapacá. Docente Mentora CPEIP. Su línea de investigación es la inclusión y mentoría. Email: luisa.pereira.a@mail.pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9005-0233>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Análisis del Impacto de la Codocencia en la Inclusión y el Aprendizaje de Todo el Alumnado

Analysis of the Impact of Co-teaching on Inclusion and Learning for Every

Ana Luisa López-Vélez * y Haizea Galarraga

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

RESUMEN:

La codocencia o enseñanza compartida abre nuevos caminos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Entre sus posibles beneficios, se encuentra la enseñanza personalizada, dentro del marco de la educación inclusiva. Este estudio de caso tiene como objetivo analizar el impacto que las prácticas de codocencia pueden tener en el alumnado; tanto en su rendimiento académico como en su inclusión y sentimiento de pertenencia, observando también su efecto en aquél con necesidades educativas especiales. Los datos se obtienen a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y profesionales de apoyo de diversas etapas educativas de centros escolares de España. Los resultados principales invitan a reflexionar acerca de la manera en la que la enseñanza compartida responde a algunos retos de la escuela inclusiva, como pueden ser: la atención personalizada, la relaciones entre docentes y alumnado, la coordinación y cooperación entre profesionales. Las voces reunidas en el análisis hablan de una mejora en los resultados académicos del estudiantado, una mejor convivencia y clima escolar y un cambio en los paradigmas y roles tradicionales que hacen el día a día del aula más inclusivo.

DESCRIPTORES:

Docencia compartida, Aprendizaje, Necesidades educativas, Inclusión, Apoyo educativo.

ABSTRACT:

Co-teaching opens new paths in the teaching and learning processes in the classroom. Among its potential benefits is personalized teaching, within the framework of inclusive education. This case study aims to analyze the impact that co-teaching practices can have on students; both in their academic performance and in their inclusion and sense of belonging, also observing its effect on those with special educational needs. Data were obtained through semi-structured interviews to teachers and support professionals from different educational stages of schools in Spain. Main results invite us to reflect on the way in which shared teaching responds to some of the challenges of the inclusive school, such as: personalized attention, relationships between teachers and students, coordination and cooperation between professionals. Voices gathered in the analysis speak of an improvement in the students' academic results, a better coexistence and school climate and a change in the paradigms and traditional roles that make the day-to-day life of the classroom more inclusive.

KEYWORDS:

Team teaching, Learning, Educational needs, Inclusion, Educational support.

CÓMO CITAR:

López-Vélez, A. L. y Galarraga, H. (2024). Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 89-104.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100089>

1. Introducción

El presente artículo da a conocer el análisis de prácticas de enseñanza compartida recogidas en distintos centros educativos del Estado Español. Se han entrevistado profesionales de la educación de varias comunidades autónomas, aunando así, experiencias diversas en todas las etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. Perfiles profesionales distintos (tutor o tutora, especialistas de área, pedagogía terapéutica...) dan voz a las reflexiones docentes sobre codocencia, logrando de esa manera, recopilar buenas prácticas y reflexionar sobre los modelos de codocencia, sus implicaciones y retos futuros.

Este trabajo se centra, concretamente, en los beneficios que la codocencia puede aportar al estudiantado, tanto en los resultados de aprendizaje como en otros aspectos como la inclusión y sentimiento de pertenencia y el impacto en el alumnado con necesidad es específicas de apoyo educativo, según indica la Ley Orgánica de Educación Española de 2020. De esta manera, se ahondará en el aporte que la codocencia puede ofrecer a la hora de diseñar e implementar prácticas inclusivas de enseñanza-aprendizaje.

La revisión de la literatura se centrará en la definición y modos de codocencia, y en su impacto en el alumnado. Esos ejes teóricos fundamentan una base sólida que se complementará con los datos de investigación recopilados, es decir, con los testimonios de profesionales de varios centros educativos con experiencia en codocencia. Para finalizar, se presentarán algunas conclusiones que sirvan de guía a la hora de promover y difundir esta forma de enseñanza en otros contextos.

2. Revisión De La Literatura

2.1. Codocencia para la inclusión educativa

La colaboración docente se define como el trabajo conjunto entre el profesorado para mejorar sus prácticas de enseñanza, y se considera un recurso fundamental para romper con la cultura individualista en la docencia y fomentar el desarrollo de nuevas prácticas educativas (Hargreaves, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2017; Toikka y Tarnanen, 2022). El trabajo colaborativo entre docentes y profesionales del ámbito de la educación especial se percibe como un modo eficaz para analizar, reducir e incluso eliminar las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro de los y las estudiantes, en general, y de aquel alumnado con mayores necesidades educativas, en particular (Ainscow, 2016; Ainscow y Sandil, 2010; Booth y Ainscow, 2015; Puigdemívol et al., 2019). Dicha colaboración permite desarrollar de forma óptima las capacidades y potencialidades de cada estudiante, logrando, de esta manera, una educación de calidad y con equidad, fomentando escuelas más inclusivas (Ainscow et al., 2013; López-Vélez, 2018; López-Vélez et al., 2022; Subban et al., 2022).

Se define la codocencia como un conjunto de profesionales que trabajan conjuntamente con una visión común, de manera estructurada, durante un periodo largo de tiempo asumiendo de forma igualitaria las responsabilidades de la buena enseñanza y el buen aprendizaje de todo el alumnado de un aula (Van Mieghem et al., 2018), siendo más beneficioso para quienes se enfrentan con más dificultades (Subban et al., 2022). De esta forma, se proporciona una enseñanza más personalizada, para

responder a las necesidades de cada estudiante, y se garantiza el aprendizaje conjunto de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales (Jurkowski et al., 2023).

Se indican en la literatura seis modelos de codocencia (Casserly y Padden, 2018; Ghedin y Aquario, 2020; Jurkowski et al., 2023; Paulsrud y Nilholm, 2023): docente que enseña y otro observa; docente que enseña y otro apoya; docencia por estaciones; docencia en paralelo, cada docente enseña a la mitad del grupo; docencia alternativa, docente que enseña al gran grupo y otro a un grupo pequeño; y la enseñanza en equipo, donde se enseña de forma colaborativa. Espinoza y Tapia (2023) indican las dimensiones centrales de la codocencia. Subrayan, como requisito central, la cultura de colaboración caracterizada por que el profesorado implicado tenga una predisposición, unas actitudes y habilidades hacia el trabajo colaborativo. Seguidamente, la planificación de la coenseñanza como eje vertebrador, de no darse ésta no será posible una verdadera codocencia. En un tercer lugar, la ejecución de la docencia; y para finalizar, la reflexión y evaluación conjunta. Entre las responsabilidades de la codocencia se destacan (Jurkowski et al., 2023): la enseñanza en clase; la planificación de las lecciones; la evaluación de las sesiones; el trabajo con las familias; la implementación del currículum; el diagnóstico de las necesidades educativas; y la planificación del apoyo personalizado.

Para que esta colaboración sea eficaz y exitosa debe caracterizarse por los siguientes aspectos: dicha colaboración debe ser voluntaria; requiere paridad entre las personas implicadas; se comparten objetivos comunes; hay una responsabilidad compartida, tanto en la participación como en la toma de decisiones; se comparten conocimientos y recursos; y todo el equipo asume la responsabilidad de garantizar óptimos resultados de aprendizaje de todo su alumnado. Deben asumir roles y realizar una distribución equitativa de sus funciones, además de ser capaces de adaptarse de forma flexible a los cambios pedagógicos que se vayan dando en el proceso, con el objetivo de que se logren cambios reales en la práctica del aula (Friend y Cook, 1992; Ghedin y Aquario, 2020; Vangrieken et al., 2015). Además, la compatibilidad personal y profesional facilitan la comunicación y la cooperación, aportando y complementándose con el conocimiento y la especialidad que cada profesional aporta al equipo (Paulsrud y Nilholm, 2023; Pettersson y Ström, 2019). En esta colaboración se establecen objetivos comunes, una comunicación efectiva y una relación abierta a la retroalimentación y a la crítica constructiva (Paires y Mandal, 2023).

Esto requiere que se dé una transformación escolar hacia una inclusión real donde el centro educativo prepare y garantice las condiciones para facilitar una cooperación interprofesional, la toma de decisiones conjunta y la implicación de todo el personal del centro educativo (Hauge, 2019; Paulsrud y Nilholm, 2023). Este trabajo permite que entre los y las educadoras se desarrollen distintas competencias colaborativas muy relevantes (Wilson et al., 2017). Al trabajar conjuntamente educadores con distintas especialidades, tienen la oportunidad de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su forma de enseñar, analizar sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y establecer relaciones éticas, en las que el cuidado se plantea como el objetivo prioritario de la educación (Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022). Esto les permite desarrollar su pericia relacional (Pettersson y Ström, 2019), es decir, comprender la enseñanza desde distintas perspectivas, saber cómo abordar las necesidades educativas individuales del alumnado de formas diversas (Casserly y Padden, 2018) y solucionar problemas de forma colaborativa (Espinoza y Tapia, 2023). Así se enriquecen las experiencias de aprendizaje del equipo y se fortalece

intrínsecamente la capacidad profesional hacia la inclusión (Mulholland y O'Connor, 2016).

No obstante, esta colaboración no está exenta de desafíos en distintos niveles. En el ámbito personal, a pesar de que este enfoque sea bien acogido, puede generar ansiedad debido a la propia naturaleza de la comunidad educativa (Fullan y Hargreaves, 2016). Además, cada docente tiene su propio modelo mental (Toikka y Tarnanen, 2022), sus creencias relativas a la enseñanza y el aprendizaje. Las emociones personales, las relaciones de poder que se entablan, las discrepancias profesionales y la crítica pueden dificultar el mantener dicha colaboración en el tiempo y llevar a que cada docente se aisle y vuelva a una cultura más individualista, al trabajo en soledad dentro del aula (Toikka y Tarnanen, 2022). En el nivel institucional, desde la dirección del centro, también se requiere de espacios para la formación y el desarrollo profesional en lo referente a la colaboración y a la atención de la diversidad del alumnado (Mulholland y O'Connor, 2016).

Estos desafíos se hacen más acuciantes cuando el profesorado debe responder a la diversidad en sus aulas. Paju et al. (2022) indican que, aunque el profesorado manifiesta su deseo de colaborar y de implicarse en experiencias de codocencia, en su práctica diaria actúan de forma tradicional. Hay limitaciones impuestas por el propio currículum y los estándares de evaluación (Paulsrud et al., 2023). Se pueden dar distribuciones desiguales de poder entre el profesorado de aula y el de apoyo que generen tensiones. Las expectativas de cada profesional pueden ser distintas y se pueden dar ambigüedades con respecto al rol que debe cumplir cada persona, en particular los y las profesionales de apoyo (Mulholland y O'Connor, 2016).

Beneficios de la codocencia para el alumnado

La literatura indica los beneficios que la codocencia aporta a la inclusión del alumnado. Se hace hincapié, principalmente en los sociales: mayores interacciones, relaciones de amistad, mejora en la percepción del alumnado con necesidades especiales y mayor aceptación de sus compañeros y compañeras. Las condiciones que fomentan esta inclusión social se refieren a que el alumnado con NEE, en una ratio reducida, aprenda en el aula regular; que se utilicen estrategias para estimular la interacción social, proporcionando el conocimiento y la comprensión con respecto a las discapacidades y qué efecto tienen en la vida diaria, y fomentando las experiencias con amistades, familiares o personas con discapacidad (Bates et al., 2015; Dell'Anna et al., 2019; Kramer et al., 2012; Yu et al., 2012).

Hay una tendencia muy generalizada a sacar al alumnado para darle el apoyo (*pull-out model*) pero las evidencias muestran que esta segregación genera dependencia del alumnado lo que perjudica su autonomía (Ainscow y Sandill, 2010; Mulholland y O'Connor, 2016); también se observa dicha situación en modelos de apoyo individualizado dentro del aula en los que el o la estudiante está físicamente en el aula pero no comparte con sus iguales el aprendizaje, ya que la persona responsable de su aprendizaje es la o el docente de apoyo, esto no sería, por ello, codocencia real (Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022).

King-Sears y cols. (2021) indican que el alumnado con NEE que participa al menos un 80 % del tiempo en el aula regular, tiene un desempeño significativamente mayor que quienes están menos tiempo. No obstante, en la revisión bibliográfica de Woodgate y cols. (2019) se plantea que, a pesar de los esfuerzos hechos en la sociedad para promover la inclusión social, los niños y niñas con discapacidad siguen manifestando

que sufren soledad y exclusión, tienen contacto social limitado fuera de su hogar, y se enfrentan con barreras sistémicas, como *bullying* y discriminación.

Con respecto al desempeño y los logros académicos se perciben resultados positivos o neutros, que son más significativos en Educación Primaria (Dell'Anna et al., 2019; Szumski et al., 2017; Van Mieghem et al., 2018). Paulsrud y cols. (2023) indican que a través de la codocencia todos los y las estudiantes, reciben mayor atención y más apoyo. El alumnado disfruta de una experiencia de aprendizaje más comprensiva y eficaz; se benefician de distintos estilos de enseñanza; reciben una variedad de estímulos que les motivan e implican; y desarrollan sus habilidades colaborativas, al verlas en la forma de trabajar del profesorado que está en el aula. Para King-Sears et al. (2021) la enseñanza curricular a través de la codocencia que combina contenido y pericia pedagógica es más rica y útil para el alumnado con y sin NEE. Disfrutan de niveles más elevados de implicación cognitiva que en las clases con un único docente.

Aquellos y aquellas docentes competentes que cuentan con apoyo en su docencia ejercitan una enseñanza de alta calidad que mejora los logros de aprendizaje de un gran abanico de alumnado (Placklé et al., 2022). Existe una correlación positiva entre la colaboración docente, la retención del profesorado y el logro de los y las estudiantes. Confirman que hay una amplia evidencia de la efectividad que tienen en la mejora del desempeño del alumnado las estrategias de enseñanza bien estructuradas y planificadas centradas en el estudiante, a través del establecimiento de metas de aprendizaje y el uso de retroalimentación y de la evaluación formativa. El apoyo se centra en responder a las necesidades de la heterogeneidad del alumnado y es variado, y la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Un requisito fundamental es que se construya una cultura de aprendizaje positiva y segura que va a permitir que el aprendizaje de cada estudiante se mejore y aumente.

Según Casserly y Padden (2018), un modelo de codocencia permite responder a las necesidades del alumnado con NEE en un ambiente menos restrictivo, facilitando el acceso al mismo currículum que sus iguales con los ajustes necesarios dentro del aula regular. Mulholland y O'Connor (2016) indican que el alumnado con NEE se beneficia de la codocencia ya que hay una mayor aceptación social y educativa entre el alumnado; tienen acceso a una mayor variedad de oportunidades de enseñanza; mejoran sus logros académicos; se fomenta una mayor interacción con sus pares; se reducen los problemas de comportamiento; y mejora su confianza y autoestima. Jurkowski y cols. (2023) añaden que se observan efectos positivos en la aceptación que este alumnado tiene de sus iguales, en sus amistades y en sus habilidades sociales.

Con respecto a los logros académicos, distintas investigaciones indican que a través de la codocencia el alumnado con NEE mejora sus notas y sus logros en matemáticas y en lectura, e incluso en test estandarizados de Ciencias (Jurkowski et al., 2023; King-Sears et al., 2021). Khoury (2014) subraya que existen efectos significativos en los logros académicos del alumnado con discapacidad que participa en codocencia en comparación con quienes están en ámbitos segregados. Y este efecto es mayor cuanto más tiempo están participando en ambientes de codocencia. Hay que destacar que, según los resultados de distintas investigaciones, se aprecia que la codocencia mejora ligeramente los logros en los aprendizajes, especialmente cuando está adecuadamente implementada (Iacono et al., 2021).

El objetivo de esta investigación es identificar el impacto de la codocencia que el profesorado y los y las profesionales pedagogía terapéutica (PT) perciben en los

aprendizajes en el ámbito personal y académico, y las competencias para la vida en el alumnado, independientemente de sus características individuales.

3. Método

Enfoque metodológico

A través de este estudio de caso exploratorio (Stake, 1995) se pretende analizar la influencia de la codocencia en el alumnado, tanto en su aprendizaje, en su inclusión social y otros beneficios asociados. Se describe como exploratorio porque pretende aprehender la realidad de este caso concreto, la codocencia, en España, donde ha sido poco investigado. Los datos que se exponen han sido recogidos en colaboración con distintos centros escolares del país. Entre ellas, destaca la variedad en cuanto a zona geográfica, titularidad de centro, etapa educativa y si es un centro regular o de educación especial. Se busca, por tanto, una visión amplia y holística de prácticas de codocencia que existen actualmente, para poder ahondar en el impacto que pueden tener en el estudiantado.

Participantes

Concretamente, los participantes son 20 centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de 8 Comunidades Autónomas. Cabe destacar que la codocencia no es una práctica que esté todavía extendida en el país, aunque se contempla dentro de Ley Orgánica de Educación implementada en 2020 donde se reconoce la docencia por ámbitos, lo que agrupa distintas asignaturas, y la colaboración dentro del aula de distintos profesionales de apoyo para fomentar un aprendizaje personalizado. Por ello, la selección de la muestra fue intencionada, teniendo en cuenta los años que llevan desarrollando codocencia e implementándola como práctica educativa del centro. Partiendo de esa premisa, se seleccionaron los centros que mostraron interés en el proyecto y dieron consentimiento para recoger e investigar la realidad de la codocencia en su centro. En total, se entrevistó a 41 docentes y 18 PTs de distintas etapas educativas con implicación en experiencias de codocencia. En los resultados aparecen codificados como docente (DOC_número) y PT (PT_número). Coexisten perfiles distintos como tutor/a, docentes de áreas de conocimiento específicas, y PT (profesionales de pedagogía terapéutica).

Instrumentos y análisis de los datos

Se han realizado 59 entrevistas individuales semiestructuradas que han sido grabadas y transcritas, y, de ser necesario, traducidas al castellano, para su posterior análisis. Aquí se presentan aquellos resultados más relevantes referidos al impacto de la codocencia en el estudiantado, particularmente en su aprendizaje; en su inclusión y su sentimiento de pertenencia; y en los beneficios en el alumnado en general y aquel con NEE en particular.

Para el análisis de los datos se ha hecho uso de un sistema categorial creado *ad hoc*. Esta herramienta de trabajo es fundamental en investigaciones de corte cualitativo, ya que posibilita profundizar en la comprensión de la realidad que se observa, yendo más allá de la mera descripción de los datos (Palou y Guash, 2013). Las categorías, lejos de estar preestablecidas, emergen de la observación de los propios datos de investigación, creando de esa manera un análisis ascendente (Cambra, 2013). En dicho proceso, se tuvo en cuenta lo que la literatura científica también aporta sobre el tema (Vizcarra et al., 2016), con el fin de contrastar y complementar las categorías emergentes. A

continuación, se realizó un juicio entre pares para llegar a acuerdos sobre el sistema categorial y el análisis realizado (Coffey y Atkinson, 2003). De los datos surgió el siguiente sistema categorial:

Tabla 1

Sistema categorial asociado a respuestas dadas por docentes y PTs.

Categorías	Número de referencias		
	DOC.	PT.	Total
Resultados de aprendizaje	26	12	38
Inclusión y pertenencia	31	15	46
Beneficios en el alumnado	18	15	33
<i>Total</i>	<i>75</i>	<i>42</i>	<i>117</i>

4. Resultados

A continuación, se exponen los datos más relevantes derivados del análisis de las entrevistas, focalizando la atención en el impacto de la codocencia en el estudiantado. La información se presenta de manera coherente con el sistema categorial creado y utilizado para la investigación: (1) Resultados en el aprendizaje del alumnado; (2) Influencia de la codocencia en la inclusión del alumnado y en el sentimiento de pertenencia; y (3) Beneficios de la codocencia en el alumnado con NEE y el resto del alumnado del aula.

4.1. Resultados en el aprendizaje del alumnado

Basándonos en los testimonios recogidos en las entrevistas, se deduce que la codocencia parece tener impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado, mejorándolos significativamente y reduciendo el fracaso escolar. Se llega al nivel que tiene cada estudiante y se desarrolla una diversidad de competencias distintas, “*todos los niños pueden desarrollar su potencial*” (DOC_27). De esa manera, el alumnado tiene éxito en sus aprendizajes, un aprendizaje que va más allá de los meros contenidos. Además, fomenta un aprendizaje significativo y profundo, mejora sus capacidades para el trabajo en equipo y las habilidades sociales y comunicativas. Una PT de Educación Primaria cuenta que el modelo de codocencia ofrece la posibilidad de llegar al alumnado en todos los campos, no únicamente en el académico:

(...) los que son alumnos de educación especial no se pierden tanto. (...) Porque a veces no es sólo lo académico. Me reclaman quienes necesitan una explicación académica. Pero hay otros problemas que puede que no sean académicos. Necesitan otro tipo de atención. Y yo creo que la codocencia también presta ese tipo de atención. Es decir, que no va sólo a lo académico, sino también a lo emocional. (...) Pero la idea que se ha introducido en los últimos años es que el alumno o alumna no sólo necesita aprender el contenido de la asignatura, sino que también necesita adquirir otros instrumentos para la vida. Y entonces, estar dentro de la clase les ayuda mucho. (...) En definitiva, es estar en clase. Yo a menudo digo a los profesores que "están aquí, no están en otro sitio". Estos son los primeros pasos para alcanzar la autonomía. (PT_18)

El profesorado observa que el alumnado madura, aprende a organizar su trabajo y el cuaderno. Gracias a ello, desarrollan su autonomía y relacionan lo aprendido con su vida diaria y se preparan para la vida y para el mundo profesional. Junto con ello, los y las estudiantes reciben distintas perspectivas con respecto a la educación y a los contenidos abordados al haber más de una persona adulta en el aula. Esos beneficios se añaden a la propia visión de la inclusión que tiene el alumnado, fomentando

competencias como la empatía y la apreciación de la diversidad. Otra profesional PT aborda ese tema en su entrevista:

Uno de los beneficios más importantes que veo yo es el desarrollo de la empatía. (...) Son capaces de ponerse en su lugar y decir: “No, es que esta persona es capaz de aprender como nosotros. (...) Eso es inclusión. Normalizan que, realmente, hay distintas capacidades dentro de un aula, que no todo el mundo tiene las mismas. (...) Muchas veces les digo: “Echadme una mano. ¿Has terminado? Echale una mano tú”. Eso les encanta, además. Se sienten útiles, establecen una relación con ellos. Por eso te digo que yo creo que, sobre todo a nivel personal y emocional, es lo mejor. (PT_04)

Además, la codocencia ayuda a una mayor conectividad curricular y didáctica. Se desarrolla un aprendizaje más global, desde distintas perspectivas, distintos ámbitos y a distintos niveles, “adquieren una cultura general global” (DOC_38). El trabajar por ámbitos enriquece la experiencia al compartir con el alumnado distintas miradas curriculares. Así aprenden a relacionar el contenido de unas disciplinas con otras. Se relaciona, por tanto, la codocencia con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, etc. Se valora el impacto de la codocencia o co-tutoría como recurso que afecta e impregna todos los elementos curriculares, incluida la evaluación educativa de los aprendizajes. Gracias a la comunicación fluida, permanente y una interacción constante se realiza una observación y supervisión del aprendizaje del alumnado lo que permite ofrecer una educación de calidad. Además, ofrece al profesorado más oportunidades para dar retroalimentación a cada estudiante de los aprendizajes adquiridos, haciéndole consciente y participe de su propio desarrollo metacognitivo. Así lo manifiesta la siguiente docente de Secundaria:

Yo creo que sí porque están viendo un tema desde distintas perspectivas y distintos ámbitos, con música, con el arte. (...) Pero, evidentemente, cuando luego mantienes una conversación con ellos de historia de la música intentando llevarla a otros caminos, es un diálogo y una conversación ya de adultos, no de me he aprendido un tema y lo suelto como un papagayo, sino que ya conectan y como ya son personas con una edad que saben hablar y tener un discurso más o menos decente, pues claro, esa mejoría se nota muchísimo, porque al año siguiente, ya sea en el bachillerato o al mundo laboral, que, no se nos olvide. (...) Luego hay veces que, por ejemplo, el otro día tuve un caso en un primero, que es un chico con un grado de autismo bajo, pero un grado de autismo, pues en música, pues sí, atiende, participa, pero en las cosas muy justito y el otro día me puse a hablar de historia y entonces ahí conecté con él. Y ahí se emocionó y le encantó la clase de música, pues ese chico seguramente, si viene a codocencia donde ve todo enlazado tiene una visión muchísimo más amplia, que es la que busca su cerebro, porque tiene un cerebro magistral y a lo mejor asignatura por asignatura, se le queda corto en muchos ámbitos. (DOC_38)

4.2. Influencia de la codocencia en la inclusión del alumnado y en el sentimiento de pertenencia

La experiencia de codocencia a lo largo de los años viene a consolidar sus efectos positivos, beneficios, como recurso efectivo para la mejora de la inclusión educativa. Un aspecto a destacar por quienes tienen experiencia en codocencia es la mejora en la convivencia y el clima de aprendizaje dentro del aula. Se remarca la forma en que la codocencia fomenta la cohesión de grupo y una atención más personalizada, “se trata a todo el alumnado por igual” (PT_15).

Pues yo creo que ahí también lo de siempre, yo creo que el resto de los alumnos también aprenden a respetar a los demás, aunque les cueste, aprenden a participar de otra manera, habiendo dos interlocutores quizás están más atentos, escuchan lo que dicen los demás compañeros y están dispuestos a corregir. Entonces, yo creo que ocurre muchas veces porque estamos dos. (...) Yo creo que

es maravilloso. No sé si es el término más adecuado, pero se integran. Consigues que esos alumnos que quizás quedarían colgados no lo hagan. Cuando el profesor está más encima, les ayudas, les animas. Y no sólo eso, sino que es una oportunidad que ofrece la codocencia para trabajar en equipo, y trabajando en equipo, con nosotros dos, obligamos de alguna manera a esos alumnos que quedan atrás a integrarse en el grupo. (DOC_39)

Respecto al clima de aula y actitud del alumnado, en las entrevistas se subraya la idea de que ha disminuido el absentismo y el número de amonestaciones y sanciones por comportamientos disruptivos. Al abordar problemas de comportamiento en el aula, el profesorado puede hacerlo desde el interés por el o la alumna, desde el respeto, para hacerles más conscientes de su propio comportamiento. Si es necesario, uno de los docentes puede salir fuera del aula para hablar con el o la estudiante y saber qué ha pasado y buscar una solución, mientras la otra docente se queda con el resto de la clase. Se centra en una idea de realizar un acompañamiento personalizado a cada estudiante.

De esa forma, parece mejorar la implicación del alumnado, la atención y su bienestar. Entre otras cosas, se responde de forma más adecuada a aspectos del ámbito emocional y eso se expresa en que el alumnado es más feliz y está más contento, se siente más realizado, y desarrolla relaciones y experiencias más personales con sus iguales. A través del fomento del trabajo con sus pares, a través del aprendizaje cooperativo, o el trabajo por proyectos, en grupos heterogéneos, con ritmos distintos, cada estudiante aporta la parte que mejor se adapta a sus capacidades, se apoyan, aprenden mucho mejor en este intercambio, y se sienten más identificados y comprometidos con su trabajo. Se percibe que el apoyo entre iguales es fundamental, “es el propio alumnado el mejor PT del mundo” (PT_17). Surgen roces, y aprenden a solucionarlos, y se enfrentan así a una “experiencia de vida” (DOC_05), un aprendizaje para la vida.

Por otro lado, al haber más de un docente en el aula hay una mayor atención al alumnado, en grupos pequeños, y se llega a más estudiantes al reducirse la ratio y al tener más tiempo para dedicar a cada necesidad. Hay más oportunidades de que alguna de las personas adultas esté pendiente y le atienda. Esta presencia puede ayudar. Ambos docentes explican y resuelven dudas, dan voz a quienes les cuesta más participar o preguntar, “no se pierden tanto” (PT_18). Cada estudiante se encuentra con más de un referente adulto en el aula, y les son un modelo para aprender cómo se puede trabajar de forma coordinada. Ayuda, a su vez, a entablar relaciones más cercanas entre el profesorado y el alumnado, un vínculo emocional y una relación más dinámica. Esta cercanía fomenta que cada estudiante participe, aprenda y se interese, en un ambiente de confianza. Tal y como se recoge en el siguiente testimonio, todos y todas se ayudan entre sí, diluyendo los clásicos roles presentes en la enseñanza:

Luego el hecho de que al tener mucha diversidad los PTs pasan mucho tiempo dentro de las aulas y no solo ayudan a los alumnos diagnosticados, sino que ya a todos los alumnos y las alumnas porque al final al estar la persona dentro del aula los alumnos le van pidiendo ayuda, trabajamos en equipo, intentamos trabajar en cooperativo. Entonces, es verdad que al final los roles se difuminan y todos los profesores son profesores de todos y todas las personas que entran en el aula son maestros y ayudan por igual a todos los alumnos y eso ayuda a que la inclusión sea más real. (DOC_07)

Además, distintos profesores y profesoras destacan lo positivo que resulta que el alumnado tenga más de una persona adulta de referencia. Todos los niños y niñas tienen a varias personas, tutora, especialista... como referente, trabajando por un mismo objetivo. El alumnado con NEE desarrolla su sentido de pertenencia al aula, ya que no sale de clase, no se siente señalado, está con sus iguales y forma parte del aula ordinaria que es el espacio educativo natural de la escuela, el lugar natural de socialización. Así lo destaca una de las tutoras entrevistadas:

Y luego el alumno que tiene esas necesidades no se ve marcado por salir fuera del aula. Están dentro del aula y se está trabajando la misma cosa, pero claro, desde diferentes niveles. Y eso te lo permite hacer el que haya otro docente en el aula, porque si estás tú solo hay veces que no puedes hacer eso porque no das abasto. (DOC_37)

Además, se percibe que el resto de los y las profesionales que entran dentro del aula son un recurso más para atender a todo el alumnado, y, en definitiva, para apoyar el trabajo de la tutora o tutor de aula.

4.3. Beneficios de la codocencia en el alumnado con NEE y el resto del alumnado del aula

Los datos sugieren que la docencia compartida facilita responder más eficazmente a la diversidad del alumnado, a sus necesidades de aprendizaje partiendo de la importancia de personalizar las respuestas educativas; siendo más asequible hacerlo con docencia compartida que hacerlo en solitario. Permite ofrecer mayor apoyo al alumnado con más dificultades; adaptándose a las necesidades individuales y a su momento; ofreciendo una respuesta más flexible, en grupo o de forma individualizada, y dentro del aula, o fuera del aula, si se ve necesario. Les permite el desarrollo de herramientas de aprendizaje, para aprender a aprender.

El alumnado puede trabajar mejor ya que se les ofrece un abanico de aprendizajes diversos en base a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y otras metodologías activas que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado: aprendizaje cooperativo, colaborativo, zonas de trabajo, actividades de refuerzo, entre otras. El objetivo en la enseñanza es dar uniformidad en la base de los conocimientos, pero, a la vez, proporcionar diferentes niveles de profundidad. Para ello, se utilizan guías de trabajo personalizadas y recursos manipulativos. Al tener más de una persona adulta en el aula se responde mejor a las características de cada estudiante. Además, facilita el manejo y la gestión del comportamiento del grupo. Una docente de Educación Secundaria expone su experiencia para remarcar las posibilidades de enseñanza personalizada que ofrece el modelo de codocencia implementado en su centro escolar:

Eso es lo que yo creo, que la diferencia que tiene la co-docencia, porque al final una clase donde yo estoy con muchas personas no tengo una atención tan individualizada. (...) En Secundaria, pues en Matemáticas y en Tecnología, con una compañera que es profe de apoyo, pues sí tenemos cien por cien implantada la co-docencia en sentido de, pues bueno, de muchas cosas. En el sentido de adaptaciones de temarios, de tratar de personalizar las dudas y de que nadie se quede excluido, de evitar los desdobles en las clases de tal manera que haya un modelo ordinario para la mayoría de la clase y que se vayan otros a otra clase... Hay excepciones también a veces, porque hay situaciones muy extremas, pero en general, tratamos de que haya pues una uniformidad, digamos, en los conocimientos y en la base, con diferentes niveles de profundidad, evidentemente, pero que no haya nadie que se sienta de alguna manera excluido en ese sentido (...) Pero, en general, luego en los demás casos pues te encuentras con un abanico de muchos aprendizajes muy diversos, muchos niveles de conocimientos muy diversos... (DOC_23)

Se percibe como una posibilidad para responder al alumnado con NEE para desarrollarse dentro de su clase, tanto en Infantil y Primaria, pero también en la Secundaria Obligatoria. Estos y estas estudiantes, particularmente quienes han sufrido más exclusión, están presentes en el aula, interactúan con sus iguales, adquieren conocimientos similares con distinto nivel de profundidad y los ponen en común. Estar dentro de clase les ayuda a prepararse para la vida, y desarrollar su autonomía. Están presentes, participan y aplican sus aprendizajes. Se observa que progresan en sus

aprendizajes curriculares y sus habilidades sociales, además de experimentar una mejoría a nivel de su estado emocional, su motivación, y su autoestima. Además, permite el desarrollo de la empatía entre el alumnado, al compartir el trabajo dentro del aula con estudiantes que tienen distintos niveles de dificultad; y la autoestima por el refuerzo social que reciben de sus iguales, sintiéndose parte. Se manifiesta que “se enriquecen todos” (PT_10), y que esto va en beneficio de la mejora de la calidad de la enseñanza. Así explica una de las profesionales PT:

(...) el alumnado con necesidades es que no solo me tiene a mí, es que tiene a otro profe. O sea, duplica recursos. Y el alumnado ordinario se beneficia de diversas estrategias metodológicas que igual a la tutora no se le hubiese ocurrido nunca plantear y ahí las tiene. O sea, nosotras desde que hicimos el curso DUA, como las múltiples formas de representación, ya lo hacemos para todos, no solo para el que tiene un papelito que dice. Para todos, para quien lo necesite. Hay algunos que son verbales, hay otros que son más plásticos, hay otros que son más de movimiento. (...) Sí, pero esta tira adelante con cualquiera, pero estos no. Entonces... Con dos, con dos. Ojalá fuésemos tres, porque todo suma y es verdad que cada vez nos centramos más en las características de cada uno. (PT_03)

Vemos que la codocencia requiere convertir o reconceptualizar las funciones de profesionales especialistas, especialmente PT y AL (profesionales de Audición y Lenguaje), para que sus tareas y trabajo repercuta positivamente no sólo únicamente en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino también con el conjunto del alumnado. No obstante, en ocasiones la presencia de dichas figuras profesionales dentro del aula puede dificultar, por ello, es necesario una reflexión profunda para reconstruir su enfoque y su rol. Cuando se realiza una enseñanza compartida, su labor se centra en el apoyo al trabajo dentro del aula, apoyo a el o la docente y al grupo de clase, sin etiquetar. Para ello, la enseñanza compartida permite observar y analizar el grupo y adaptarse a él, en base a una evaluación que esté de acuerdo a las características y necesidades de cada estudiante. En la observación en el aula ordinaria se entiende mejor cuáles son las barreras con las que se está enfrentando cada estudiante en su día a día, una visión más global y contextualizada, mejor que cuando se le saca a otro espacio de forma individual o con un grupo pequeño.

Pero a la PT le digo, tú no te vas a poner al lado del que tiene necesidades. Porque lo está, la etiqueta que le quiero quitar yo, se la estás poniendo tú. Entonces tú solamente entra para decirme, mira esto que has hecho con este alumno, con esta alumna igual no funciona muy bien porque o se despista (...) hay veces que corregimos, pero para corregir ese punto de vista, entonces, claro, nos ayuda mucho. El Departamento de Orientación es el motor del centro. Yo creo que el equipo motor de un centro, el equipo directivo y orientación, si no funciona, el centro se va al garete. (...) La estructura como histórica que tiene, que es que yo me siento y escucho y ya. Cuando rompes ese rol te das cuenta de que las dificultades o las diferencias quedan apartadas y sale otra persona. (DOC_06)

En caso de que se dé una situación de rechazo hacia algún alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo nuevo en el aula, se aborda el tema con el resto del grupo, en un momento en que dicha persona no esté presente, se plantean cuáles son las dificultades que tiene y el modo en que se le puede dar apoyo. Además, el profesorado está atento para dar pautas al grupo para que puedan trabajar con quienes tienen más dificultad. Resumiendo, por tanto, los beneficios son claramente visibles en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pero también en el resto de estudiantes del aula, siendo la codocencia una metodología que aporta grandes posibilidades a todo el grupo.

5. Discusión y Conclusiones

La codocencia en el aula aporta beneficios didáctico-metodológicos de diversa índole, incluyendo la atención a la diversidad, en el marco de la educación inclusiva. Paju y cols. (2022) identifican distintos modelos de colaboración, indicando que la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva pueden ayudar a identificar formas de trabajo que dificultan el aprendizaje y la participación de determinados estudiantes, y de esta forma, desarrollar su pensamiento con respecto al modo en que crear experiencias de enseñanza y aprendizaje más inclusivas. De esa manera, se desarrollan sistemas de evaluación y de seguimiento más ajustados a las características y expectativas reales de cada estudiante (Ghedini y Aquario, 2020).

Como hemos visto anteriormente, a través de la codocencia, el centro educativo puede experimentar cambios culturales, estableciéndose estructuras de poder más horizontales y fomentando mayores innovaciones (Paulsrud y Nilholm, 2023). Los docentes y profesionales de apoyo aprenden mutuamente, comparten ideas y recursos, desarrollan nuevas habilidades para la enseñanza, aumentan su conocimiento y adquieren estrategias para gestionar el aula de forma más efectiva, creando un ambiente positivo y de apoyo para el aprendizaje (Paires y Mandal, 2023).

Los resultados expuestos en este artículo sugieren que las prácticas de codocencia, en sus múltiples modalidades y aplicadas en diversas etapas educativas, influyen positivamente en el alumnado. Por un lado, los y las docentes, tanto tutoras como profesionales de apoyo, remarcan que los resultados de aprendizaje del estudiantado se ven incrementados, en parte, por la atención personalizada que se le puede ofrecer al haber más de un adulto en el aula. Dicho aprendizaje, además, se torna más significativo y completo, yendo más allá de los saberes y contenidos. De la misma manera, trabajar por ámbitos hace que las áreas de conocimiento se conecten y el proceso de aprendizaje sea más global y holístico. Por otro lado, los profesionales participantes en el estudio subrayan, también, beneficios en la inclusión y sentimiento de pertenencia del alumnado. Concretamente, se atiende más al ámbito emocional del alumnado, lo que impacta directamente en su comportamiento, rendimiento y bienestar; y por tanto, en el clima del aula. Junto a ello, mejoran las relaciones interpersonales, tanto entre iguales como entre alumnado y profesorado. Por último, los resultados derivados de las entrevistas hacen hincapié en que la codocencia resulta ventajosa para todo el grupo, no únicamente para aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo. La enseñanza compartida hace que los roles de los profesionales de apoyo cambien, que la atención se ofrezca dentro del aula y de manera inclusiva, y por consiguiente, que disminuyan las etiquetas y segregaciones de algunos alumnos y alumnas con más necesidades de apoyo educativo. Esto es fruto de que docentes y profesionales de apoyo puedan planificar, ejecutar, evaluar y reflexionar sobre su práctica en conjunto (Espinoza y Tapia, 2023; Jurkowski et al., 2023; Nordgren et al., 2021).

Entre las limitaciones del estudio están el no contar con observaciones directas del trabajo de codocencia de los y las docentes y profesionales entrevistadas, para tener una comprensión en mayor profundidad del impacto que su trabajo tiene en el alumnado. Como retos futuros, se requiere más investigación y evidencias acerca de cómo la codocencia contribuye a clases más inclusivas y mejora el desempeño académico del alumnado (Paulsrud y Nilholm, 2023), y también sobre los factores que favorecen estos mejores logros en el alumnado con discapacidad, con respecto a aquel en espacios segregados (King-Sears et al., 2021). Asimismo, se observa la necesidad de

fomentar una mayor colaboración reflexiva entre docentes y profesionales de educación especial que favorezca la planificación conjunta y la implementación de prácticas inclusivas eficaces (Paju et al., 2022) y una formación especializada con respecto a la codocencia y a lo referente a la respuesta a las necesidades del alumnado (Pettersson y Ström, 2019).

Agradecimientos

Este artículo surge en el marco del Proyecto I+D+i “Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa” (Ref. PID2022-137000OB-I00).

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. y McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. CSIE y Consorcio para la educación inclusiva
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-439. <https://doi.org/10.1174/113564013808906807>
- Casserly, A. M. y Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>
- Chatzigeorgiadou, S. y Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1407-1416. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. y Ianes, D. (2019). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944-959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Espinoza, C. y Tapia, C. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Praxis & Saber*, 14(39), e14796. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.14796>
- Friend, M. y Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: call to action*. Learning Forward.

- Ghedini, E. y Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community* 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/jpcc-02-2017-0004>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1619223>
- Kramer, J. M., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcells, A. y Liljenquist, K. (2012). Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: a qualitative meta-synthesis. *Child Care Health* 38(6), 763-77. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01365.x>
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K. y McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3) 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, N. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Khoury, C. (2014). *The effect of co-teaching on the academic achievement outcomes of students with disabilities: A meta-analytic synthesis* [Tesis doctoral]. University of North Texas.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa. En busca de la equidad y la excelencia*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua/Servicio Editorial.
- López-Vélez, A. L., Fernández-Blazquez, M. L. y Amor, A. (2022). *Educación 2023. Viaje a la Inclusión*. Confederación Plena Inclusión España.
- Mulholland, M. y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teachers Education*, 108, 103513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>
- Paires, M. J. P. y Mandal, L.A. (2023). Collaborative teaching between special education teachers and mainstream teachers in inclusive education. *World Journal on Education and Humanities Research*, 3(2), 22-36.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. y Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

- Palou, J. y Guash, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*, 25(4), 421-427. <https://doi.org/10.1174/113564013808906834>
- Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Petterson, G. y Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., Van Merriënboer, J. J. G. y Engels, N. (2022). Improving student achievement through professional cultures of teaching in Flanders. *European Journal of Education*, 57, 325-341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12504>
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Silesy, B. y Jardí, A. (Eds.). (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Sahli Lozano, C., Romano, A. y Woodcock, S. (2022). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632>
- Szumski, G., Smogerzewski, J. y Karwoski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review* 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Toikka, T. y Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Wilson, L., McNeill, B. y Gillon, G. T. (2017). Inter-professional education of prospective speech-language therapists and primary school teachers through shared professional practice placements. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12281>
- Woodgate, R. L., González, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S. y Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553-2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>
- Yu, S., Ostrosky, M. M. y Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142. <https://doi.org/10.1177/0271121412453175>

Breve CV de las autoras

Ana Luisa López-Vélez

Ana Luisa López-Vélez es Profesora Agregada en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte clases de grado y postgrado en temas relacionados con la Educación Inclusiva. Es Doctora en Educación por la Universidad de Manchester. También ha sido consultora internacional en materia de educación inclusiva e innovación educativa de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Actualmente pertenece al grupo de investigación IkHezi, grupo consolidado del Gobierno Vasco (IT1703-22). Email: analuisa.lopez@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>

Haizea Galarraga Arrizabalaga

Graduada en Educación Primaria y estudios de posgrado en temas relacionados directamente con educación, como por ejemplo el Máster oficial en Educación en contextos multiculturales y plurilingües. Doctora dentro del Programa de Doctorado en innovación e intervención educativas (MU, 2018). Actualmente docente-investigadora adjunta en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es coordinadora de área en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) y editora en la revista de investigación indexada Revista de Psicodidáctica (SSCI, Q1). Email: haizea.galarraga@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-5081>

Aprendizaje Cooperativo como Apoyo a la Inclusión en un Aula de 3.º de Primaria: Trabajo Colaborativo del Profesorado

Cooperative Learning as a Support for Inclusion in a 3rd Grade Classroom: Collaborative Teacher Work

Aida Sanahuja Ribés *¹, José Ramón Lago Martínez², María del Pilar Romay Gómez³ y Marisa Miralles Mallén³

¹ Universitat Jaume I, España

² Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España

³ CEIP Santa Quiteria (Almazora, Castellón), España

RESUMEN:

El aprendizaje cooperativo se considera una de las estrategias que contribuye a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Sin embargo, existen dificultades para implementarlo en el aula logrando favorecer la participación y el aprendizaje de todos. Con el propósito de apoyar a los equipos de aprendizaje cooperativo se presenta una de las sesiones de análisis colaborativo en la que han participado 6 docentes, 3 investigadores y una asesora de formación, enmarcado en el proyecto *Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable*. Se trata de un equipo de aprendizaje cooperativo perteneciente a un aula de 3.º de educación primaria de un centro de la provincia de Castellón (España), en el aula hay un estudiante que experimenta dificultades significativas en la comunicación y el aprendizaje. Mediante un proceso de trabajo colaborativo entre profesores de cuatro escuelas se construyen propuestas de mejora para la inclusión. Se presentan las principales fases llevadas a cabo en el análisis colaborativo siguiendo un proceso de investigación-acción. En las conclusiones se muestran algunos criterios del aprendizaje cooperativo para la inclusión centrados en los ajustes de las estructuras del aprendizaje cooperativo y en los apoyos entre iguales, así como los criterios y orientaciones para el trabajo colaborativo del profesorado.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Aprendizaje cooperativo, Mejora de la práctica, Colaboración entre profesorado.

ABSTRACT:

Cooperative learning is considered one of the strategies that contribute to the improvement of learning for all students. However, implementing it in the classroom faces difficulties to promote the real participation and learning of all. With the purpose of supporting cooperative learning teams, we present one session in which 6 teachers, 3 researchers and a training advisor collaboratively analyse classes as part of the project “Collaboration among Teachers in the Development of Cooperative Learning for the Inclusion of the Most Vulnerable Students”. This is a cooperative learning team belonging to a 3rd grade primary school classroom in the province of Castellón (Spain). In the classroom there is a student who experiences significant difficulties in communication and learning. Through the process of collaborative work of teachers from four schools, improvement proposals for inclusion are built. The main phases carried out in the collaborative analysis following an action research process are presented. The conclusions show some criteria of cooperative learning for inclusion, focusing on adjustments to the structures of cooperative learning and peer support, as well as criteria and guidelines for the collaborative work of teachers.

KEYWORDS:

Inclusive education, Cooperative learning, Practice improvement, Teacher collaboration.

CÓMO CITAR:

Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. P. y Miralles Mallén, M. (2024). Aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión en un aula de 3.º de primaria: trabajo colaborativo del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 105-123.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100105>

1. Introducción

El aprendizaje cooperativo puede ayudar a la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender en el aula (Baines et al., 2015; Lago et al., 2015; Traver et al., 2023). Diferentes investigaciones han demostrado cómo el aprendizaje cooperativo se considera una de las estrategias que contribuye a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado (Gillies, 2016; Sanahuja, 2022). No obstante, existen dificultades para implementarlo en el aula (Gillies y Boyle, 2010). La colaboración entre los profesores puede contribuir a superar algunas de estas dificultades y a mejorar la práctica docente (Ainscow, 2023; Liebech-Lien, 2021; Pujolàs et al., 2013).

En este contexto de desarrollo y atendiendo a los retos de la educación inclusiva, se lleva a cabo el proyecto de investigación: “Colaboración entre el Profesorado en el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo para la Inclusión del Alumnado más vulnerable”. En este artículo presentamos uno de los 10 procesos de investigación-acción que se están desarrollando dentro del proyecto con la finalidad de aportar algunas propuestas para avanzar en la inclusión de todo el alumnado, sobre todo, focalizando en aquel que experimenta mayores dificultades para participar y aprender en el aula ordinaria.

2. Aprendizaje Cooperativo e Inclusión

2.1. Referentes teóricos sobre aprendizaje cooperativo e inclusión

Los análisis de Putnam (2015) evidencian el importante recorrido de la investigación que pone de manifiesto el impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en desventaja, pero también algunas dificultades. Señala esta autora que el metaanálisis como el de Stevens y Slavin (1995) sobre estos mismos aspectos indican que algunas dificultades y las limitaciones del aprendizaje cooperativo se deben a las condiciones de los programas utilizados. O, como destaca también Putnam (2015), referenciando a la investigación de McMaster y Fuchs (2015) ratifica que el impacto del aprendizaje cooperativo depende de que la duración del programa sea superior a un año, y de si se tienen en cuenta rendimientos académicos, sociales y actitudinales y del grado de heterogeneidad de los equipos.

Los resultados son menos consistentes en el alumnado que necesita aprender ciertas habilidades sociales específicas para poder beneficiarse del aprendizaje cooperativo (Ashman y Gillies, 2013) lo que viene a indicar la importancia de que las propuestas de aprendizaje cooperativo desarrollen los cinco factores que señala la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson (2009).

Las investigaciones de Baines y cols. (2015), Pinto y cols. (2019), Van Dijk y cols. (2020) y Perlado y cols. (2021) indican que mejorar el contacto significativo con los compañeros en el aula a través del aprendizaje colaborativo mejora los resultados académicos y sociales del alumnado con necesidades educativas especiales. En un metaanálisis realizado por Zentall y cols. (2011) sobre alumnado con problemas de comportamiento y aprendizaje señalaron que con la estructuración cooperativa de la actividad y reglas de participación equitativas y claras se conseguían progresos significativos en el comportamiento social.

2.2. Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar: una estrategia cooperativa para la inclusión

Con la finalidad de investigar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a la inclusión, un conjunto de proyectos de investigación (Pujolàs et al., 2013) contribuyeron a crear el Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar. Las obras de Pujolàs (2004, 2008) y la investigación realizada en varios proyectos han proporcionado la base del Programa CA/AC, que ha quedado ampliamente descrita en Pujolàs y Lago (2018). En su elaboración incorpora las consideraciones de diferentes investigaciones sobre aprendizaje cooperativo e inclusión (Jenkins y O'Connor, 2003; Putnam, 2015).

El Programa CA/AC propone desarrollar el aprendizaje cooperativo alrededor de tres ámbitos interconectados de propuestas educativas que se desarrollan simultáneamente (Riera et al., 2022).

- **Ámbito de intervención A: cohesión para motivar a cooperar.** Son un conjunto de dinámicas de grupo del programa que tienen dos finalidades: generar una disposición y unas expectativas positivas para participar en actividades de equipo y favorecer el trabajo en equipo como una oportunidad para el desarrollo afectivo, social y cognitivo de todo el alumnado.
- **Ámbito de intervención B: aprender en equipos cooperativos.** Se trata de utilizar de manera cada vez más generalizada diferentes estructuras (simples y complejas) para regular el trabajo en equipo, que se ayuden a aprender y que los alumnos aprendan juntos.
- **Ámbito de intervención C: aprender a cooperar en equipo.** Se trata de enseñar a los alumnos a autoevaluar y coevaluar el trabajo en equipo ayudados por dos instrumentos como son los planes y cuadernos del equipo. Estos ayudan a aprender a organizarse cada vez mejor y a superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo).

2.3 Apoyo a los equipos de aprendizaje cooperativo dentro del aula ordinaria para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación

El desarrollo del Programa CA/AC ha generado un conjunto de observaciones y reflexiones sobre cómo el aprendizaje cooperativo podría ser útil para la inclusión (Lago et al., 2015, 2018) que han llevado a proponer la necesidad de desarrollar algunas estrategias para asegurar que en los equipos cooperativos la participación equitativa, la interacción simultánea y la ayuda mutua favorecen mayores niveles de inclusión. Estas estrategias se plantean en Pujolàs y Lago (2018) y se desarrollan con un equipo de profesorado. En palabras de Juan y cols. (2022) el desarrollo del aprendizaje cooperativo como elemento de inclusión se fundamenta en dos tipos de ajustes. Uno es el ajuste de las dinámicas, las estructuras y los planes del equipo para que permitan en los equipos donde se encuentre algún estudiante que experimenta mayores dificultades para participar y aprender, para ello se pueden desarrollar actividades de tres grados: a) Actividades cooperativas con tareas con grados de abstracción cognitiva diferente, b) Actividades cooperativas que se pueden desarrollar con competencias diferentes, y c) Actividades cooperativas adaptadas para el desarrollo de tareas diferentes desde un mismo contenido.

Otro ajuste y desarrollo escalonado de modalidades de apoyo a los equipos se concretarían en: a) Preparar la participación antes del desarrollo de la actividad

cooperativa y estrechamente vinculada a ella, b) Acompañar la participación en el inicio de la actividad cooperativa para asegurar una efectiva participación e interacción con los otros miembros del equipo, y c) Modelar la ayuda, para poner criterios, pautar y ayudar a cualquier miembro del equipo y así apoyar a quienes encuentran más barreras para participar y aprender.

3. Aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo del profesorado

En los procesos de implementación del CA/AC (Lago y Naranjo, 2015; Lago et al., 2018, Riera et al., 2022) se puso de manifiesto la importancia de diferentes tipos de apoyo como son la formación y asesoramiento externo, la observación de experiencias externas y el trabajo conjunto del profesorado en los centros. Sin embargo, no todas las experiencias valoran igualmente estos apoyos. Se destaca especialmente el apoyo entre profesores, siempre que vaya orientado a un contraste sistematizado y orientado a discutir las prácticas en el aula.

La colaboración entre profesores es una de las 10 estrategias que desde la OCDE se proponen para la mejora de la enseñanza en los centros en el siglo XXI (Resnick et al., 2010). Ainscow (2023) hace una revisión de los diferentes enfoques sobre los procesos colaborativos en la escuela para avanzar en la equidad y la inclusión y destaca que es necesario una reorientación de los valores y los objetivos de colaboración entre investigadores y docentes. Pone énfasis en dos referentes teóricos. Por un lado, el trabajo colaborativo en la investigación-acción (Elliot, 1991; Schön, 1983) donde destaca cómo el conocimiento se construye cuando se analiza un hecho desde perspectivas diferentes, con diferentes personas y métodos. Por otro lado, los procesos de colaboración en las comunidades de práctica (Wenger, 1998) donde destaca la capacidad de sus miembros de interactuar, de disponer de recursos y artefactos para negociar significados y de evaluar las acciones de los otros.

Algunas investigaciones como las de Ojuel y Segura (2018) y Duran y cols. (2020) avalan la perspectiva de la observación entre iguales como estrategia para la mejora de las prácticas inclusivas. Aún más, la investigación de Sannen y cols. (2021) ha puesto de manifiesto que la colaboración entre profesores mejora la disposición y las prácticas, pero también señala la necesidad de la investigación cualitativa conjunta de profesores e investigadores. Finalmente, es importante destacar las propuestas de Ainscow (2023) sobre la necesidad de utilizar técnicas poderosas para desarrollar la colaboración como la observación mutua de las clases, a veces mediante grabaciones de vídeo, y las pruebas obtenidas de los alumnos sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela, que se podrían completar con la planificación conjunta, la observación entre iguales y la reflexión conjunta sobre las prácticas desarrolladas (Messiou y Ainscow, 2015).

Respecto al trabajo colaborativo entre profesores y el aprendizaje cooperativo es importante destacar que una de las investigaciones más recientes sobre la necesidad de impulsar un desarrollo profesional colaborativo recopilan cinco redes de trabajo colaborativo entre profesores (Hargreaves y O'Connor, 2018), y se destaca una de ellas en la que se observa como la colaboración entre profesores para el desarrollo del aprendizaje cooperativo genera un incremento en la calidad de las prácticas educativas.

4. Objetivos

El análisis de las investigaciones que se acaban de mencionar nos llevó a formular un proyecto de investigación en el que destacan dos grandes objetivos:

- a) Identificar y analizar qué ajustes derivados del trabajo colaborativo del profesorado se introducen en las tareas en los equipos cooperativos y los tipos y grados de modelado para la ayuda entre iguales en los equipos cooperativos con alumnado que encuentra más barreras a la participación y el aprendizaje.
- b) Identificar los criterios y estrategias de trabajo conjunto y toma de decisiones para la mejora de las prácticas de aprendizaje cooperativo con alumnado en riesgo de exclusión que permiten generar criterios para la mejora de las prácticas educativas inclusivas.

5. Método

La investigación que aquí se presenta sigue una metodología cualitativa y forma parte de un proyecto más amplio. Se trata de un estudio de caso múltiple (Stake, 2010). En cada uno de los casos se ha efectuado un proceso de investigación-acción (Moliner et al., 2017).

5.1. Participantes

En el conjunto de la investigación han participado 12 docentes, 3 asesores de formación y 6 investigadores universitarios. Se han analizado un total de 10 casos que son situaciones de aula en las que se ha llevado a cabo el aprendizaje cooperativo con un alumno que experimenta dificultades para participar y aprender. Todos los casos pertenecen a escuelas que llevan al menos 3 años desarrollando el aprendizaje cooperativo en el aula utilizando el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Riera et al., 2022). En cada centro había dos docentes: el tutor y el profesor de apoyo. Las sesiones de análisis colaborativo se organizaron en 3 equipos con profesorado de 3 ó 4 escuelas que compartían el análisis de sus prácticas.

En este artículo presentamos una de las sesiones de análisis colaborativo de uno de los equipos que se centraban en la etapa de educación infantil y primaria. Este equipo estaba formado por un total de 6 docentes, 3 investigadores y una asesora de formación. Hay que apuntar que, para garantizar la confidencialidad y el anonimato, sin perder de vista la procedencia del dato se utiliza un sistema de codificación alfanumérica (ver Tabla 1).

Tabla 1

Código para identificar a los participantes del equipo 1.

Docentes (D)	Investigadores (I)	Asesores (A)
-D1: docente de apoyo a la inclusión. Maestra que presenta la situación de aula.	-I1. -I2.	A1.
-D2: tutora aula 3.º de educación primaria. Maestra que presenta la situación de aula.	-I3.	
-D3: tutora aula 1.º de educación primaria. Observadora.		
-D4: docente de apoyo a la inclusión. Observadora.		
-D5: tutora aula P5 de educación infantil. Observadora.		
-D6: tutora aula 6.º de educación primaria. Observadora.		

Al tratarse de docentes situados en diferentes puntos geográficos del territorio español (Galicia, Cataluña, Comunidad Valenciana), las sesiones de análisis se efectuaron, durante el curso académico 2022/2023, de manera virtual mediante la plataforma zoom.

5.2. Instrumentos y procedimiento

Antes de la sesión de análisis colaborativo, las docentes que presentaban su situación de aula (D1 y D2) rellenaban un documento siguiendo unas pautas de planificación de la intervención y grababan un vídeo no superior a 10 minutos. El citado documento recoge datos identificativos del aula y del alumno, que en adelante citaremos con la inicial F., tales como sus necesidades de apoyo educativo, los apoyos que recibe fuera del aula (si los hubiera), los apoyos en el aula ordinaria y los apoyos al resto de miembros del equipo de F. Además, se incluían las cuestiones sobre las “Modalidades de adaptación” y “Estrategias de desarrollo” a observar.

Mientras se realizaba la presentación de la situación de análisis por D1 y D2, las personas observadoras disponían del documento pautas de observación y análisis, en el que debían registrar observaciones del visionado del vídeo. Concretamente debían focalizarse en la presentación de la actividad cooperativa que se desarrolla (contenido, tarea y estructura cooperativa), en las adaptaciones de la dinámica, la estructura y el plan del equipo, así como en la identificación de secuencias que se han observado. En este sentido conviene apuntar que una secuencia es entendida como un espacio de tiempo en el que la docente, el alumno F. y el resto de los alumnos del equipo cooperativo estaban haciendo una misma actividad.

Se disponía además de un segundo documento centrado en las pautas de análisis y conclusiones de la observación del apoyo en el aula a un equipo cooperativo. Este documento contaba con dos partes: 1) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones “Modalidades de adaptación” y “Estrategias para el modelado de la participación”; valoración y propuestas de mejora sobre otras cuestiones y propuestas de mejora recogidas por los observadores para sus aulas. 2) Valoración del desarrollo de la observación entre iguales, es decir, entre docentes (diseño, planificación, desarrollo de la observación, análisis, etc.).

Las sesiones de intercambio entre docentes fueron también grabadas para su posterior transcripción (mediante Amberscript) y análisis. A posteriori y mediante un análisis de contenidos, los investigadores extrajeron una secuencia de análisis colaborativo con las tareas que ayudan a las docentes a extraer propuestas de mejora a incorporar en sus aulas, especialmente focalizando en aquellos equipos cooperativos que tienen algún integrante que encuentra más barreras para la participación y el aprendizaje.

El proceso de trabajo colaborativo se organizó en las siguientes fases:

1. Descripción del caso por parte de cada centro a partir del documento “Pautas de planificación del aprendizaje cooperativo” que finaliza con 2 cuestiones-problema de mejora propuestas por las docentes.
2. Registro en video máximo de 10 minutos de secuencias del proceso de enseñanza-aprendizaje que muestren las cuestiones-problema de mejora identificadas en la práctica de aprendizaje cooperativo.
3. Presentación en la primera parte de la sesión de análisis del video en el que apoyándose en las pautas de planificación se muestran diversas secuencias de

la práctica de aula en las que se observa la relevancia de las cuestiones-problema seleccionadas por las maestras.

4. Desarrollo de un proceso de análisis colaborativo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las cuestiones-problemas de mejora y formulación propuestas de mejora para llevar al aula vinculadas a ellas. Para ello, se disponía de una pauta de análisis y conclusiones de la observación referida a: a) Valoración y propuestas de mejora sobre las cuestiones “Modalidades de adaptación” y “Estrategias de desarrollo del aprendizaje cooperativo” y b) Valoración del desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes.

6. Resultados

En este apartado se presenta uno de los casos analizados en el que se describen cada una de las fases que se acaban de mencionar, pero explicitando las secuencias del trabajo colaborativo como un proceso de investigación-acción que se puede desarrollar para llevar a cabo un proceso de innovación y mejora de las prácticas inclusivas apoyadas en el aprendizaje cooperativo.

6.1 Contexto: la pauta de planificación del aprendizaje cooperativo para la inclusión (FASE 1)

La “Pauta de planificación del aprendizaje cooperativo” para la inclusión es una herramienta que las docentes rellenaron antes de la sesión de análisis colaborativo. En ella se recogen datos identificativos del caso.

Se trata de un aula de 3.º de primaria con un alumno (en adelante citado como F.), que experimenta dificultades significativas para la comunicación con los iguales y docentes. El equipo cooperativo de F. está formado por 5 alumnos (4 niñas y 1 niño que es F.). Dos de las compañeras se muestran tendentes a ayudarle, incluso a veces en exceso, pudiendo mermar su autonomía.

Las mayores dificultades que presenta F. residen en la expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral, atención y funciones ejecutivas (especialmente si requieren procesos de abstracción). Como fortalezas del alumno se destacan la memoria, una buena velocidad lectora, destreza en los procesos mecánicos, motivación hacia las tareas escolares, la ayuda familiar, un buen autoconcepto -no se frustra con facilidad- y una buena integración social en su grupo cooperativo y en el grupo aula.

En general, las profesoras describen a F. como: “Presenta una necesidad parcial de ayuda del adulto a lo largo de la jornada escolar (Grado 2)”.

Las principales medidas pedagógicas desarrolladas en el centro son: una adaptación personalizada de la programación didáctica (APPD), medida recogida en la Orden 20/2019 de 30 de abril de la Comunidad Valenciana, que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado y que permite seleccionar objetivos de uno, y a veces dos años, por detrás del curso de referencia del alumno-; cuatro sesiones semanales de apoyo a la inclusión – legislativamente consideradas de intensidad media, tres de ellas realizadas en el aula ordinaria y una en el aula de apoyo a la inclusión con el objetivo de anticipar y/o reforzar las actividades que se desarrollan en el aula ordinaria; 3 sesiones semanales de audición y lenguaje –intensidad media– fuera del aula ordinaria para trabajar expresión oral, aspectos básicos del lenguaje – conciencia fonológica, vocabulario y comprensión– y funciones ejecutivas.

Fuera del centro el alumno acude a la organización Cruz Roja apoyo comunitario dos veces por semana para socializar, practicar la lengua valenciana y reforzar contenidos curriculares. También recibe dos sesiones de apoyo en el domicilio, para reforzar contenidos curriculares y trabajar las funciones ejecutivas a través de autoinstrucciones.

En el aula se realiza “docencia compartida” por parte de la maestra de apoyo a la inclusión y la tutora, ya que ambas comparten la docencia durante las sesiones en que la maestra de apoyo a la inclusión entra al aula –la maestra de apoyo se hace cargo solo del grupo donde esta F.–. Estas sesiones tienen una metodología de trabajo cooperativo centrado en la resolución de problemas matemáticos, el cálculo mental, la lectura comprensiva y la disciplina positiva.

No existen adaptaciones en relación con las modalidades de dinámicas, estructuras o planes de equipo. De esta forma, F. realiza la misma estructura cooperativa que el resto del equipo, pero cuenta con las siguientes ayudas: anticipación fuera del aula, materiales de refuerzo, ayuda de las compañeras de equipo con la guía y modelaje de la maestra de apoyo a la inclusión.

En el aula de manera visible hay dos carteles; en uno está el nombre de cada alumno o alumna con su rol, y en el otro, se especifica en qué consiste cada rol. Además, cada alumno o alumna tiene su rol pegado en su mesa.

6.2. Presentación del caso: grabaciones del aula (FASE 2)

En la grabación se observa un equipo con 4 alumnas y un alumno y la maestra de apoyo a la inclusión. En la sesión de análisis colaborativo, las profesoras van describiendo qué sucede en el vídeo.

En la primera grabación se explica cómo desarrollar la estructura de la lectura compartida dentro de este equipo. Uno de los ajustes hace referencia a la anticipación de la actividad, en el aula de apoyo a la inclusión, para eliminar alguna de las barreras que encuentra F. para participar en el aula. Esta anticipación consiste en: a) la lectura del texto que se va a trabajar en equipo cooperativo, b) verificación de la comprensión general tras una primera lectura, c) selección ajustada a las capacidades del alumno de uno de los párrafos a trabajar por él en la sesión cooperativa, d) lectura comprensiva y expresión oral del párrafo escogido y e) escritura de la síntesis del párrafo con sus propias palabras. Esto coincide con lo que el alumno después dirá durante su turno en la sesión de lectura compartida.

Ya en el equipo cooperativo se pasa a realizar la lectura comprensiva con soporte digital del texto: “Edad de los metales” mediante la técnica cooperativa de lectura compartida, que se desarrolla del siguiente modo: 1) se hace coincidir el turno de participación de F. con el párrafo del texto trabajado en el aula de apoyo a la inclusión, 2) la persona que apoya la actividad (maestra de apoyo a la inclusión) recuerda a la alumna con el rol de “ayudante” que debe verificar que todos los alumnos no se pierdan durante el proceso, 3) durante el momento de expresión oral de F. el resto de compañeras realizan preguntas de verificación para guiarlo en su expresión.

D2: Lo había trabajado previamente con F. Ahora veréis como M. les hace una serie de preguntas para que pueda entender la situación. [...] las compañeras están muy acostumbradas a ir haciéndole preguntas guía para que él sea capaz de volver a expresarlo. Las compañeras le preguntan: ¿pero de qué hablaba?, ¿cuándo fue eso?, etc. Ese tipo de preguntas le ayudan a él (se refiere a F.) a hacer ese tipo de discurso.

En la segunda observación presentan una secuencia con la estructura lápices al centro en la que se ha introducido una pequeña modificación. La persona que está haciendo

esa operación lo que hace, en un primer momento, es escribirla en una pizarrita blanca, va verbalizando y va resolviendo, de manera que los demás integrantes del equipo cooperativo puedan intervenir. Hacen un paso previo a resolverlo cada uno en su papel.

D2: Al principio lo hacíamos en el papel tal cual y lo que nos dábamos cuenta es que la persona que estaba interesada en resolverlo, lo hacía y el resto se iba perdiendo y el que lo tenía hecho ya lo tenía en el papel y el resto se tenía que poner a hacerlo. Por eso introducimos ese momento inicial con la pizarrita.

Introducen una ayuda visual, es decir, escriben en la pizarra los pasos que se tienen que seguir para resolver la actividad, estos son: 1) descomponer, 2) sumar las centenas, 3) sumar las decenas, 4) sumar las unidades y 5) sumar los tres resultados. Como es cálculo mental está abierto a que puedan saltarse los pasos.

D1: Tienen una pregunta guía, pero han olvidado anotar en la pizarra [...], pero él (se refiere a F.) va a buscarla a la pizarra, pero no la encuentra y no se aclara.

Hay una compañera guía o “ayudante”, para que cuando le toque a F., si lo necesita, pueda intervenir. El alumno es capaz de hacerlo perfectamente por separado: sumar las centenas, sumar las decenas, sumar las unidades y sumar los tres resultados. Pero se pierde en el proceso.

D1: En el fragmento del vídeo se puede ver cómo le ayudan las compañeras, primero una y no lo consigue, luego la siguiente, luego la otra, ... nos pasamos una sesión para resolver un solo ejercicio, ya que tenía dificultades en esa ejecución. Cada alumna le ayuda de una manera diferente.

D2: Hay una alumna recién llegada que no entiende una palabra, ya que está en valenciano. Una alumna va a decírselo a F., le dice señalando su rol ‘El ayudante soy yo’. La alumna le contesta: ‘no el ayudante es para otras cosas, este tipo de ayuda lo podemos dar cualquiera’. La docente le dice, que tiene razón. Preguntan quién quiere ayudar y F. quiere, pero la niña elige a otra compañera para que le ayude ella. De manera inconsciente, se priva a F. que pueda dar ayuda a una compañera.

A pesar de las ayudas que le ofrecen a F., él siempre acaba recurriendo al adulto, es decir, a la maestra de apoyo a la inclusión.

6.3. Identificación de los problemas-cuestiones de mejora (FASE 3)

Las maestras han presentado la ayuda de preparación de la actividad para la participación y cómo se desarrolla la lectura compartida con la ayuda de la maestra y presentan las preguntas:

I1: Entonces sí que pasamos a las cuestiones que decís.

D1: Ver qué estrategias podemos aplicar para que su atención mejore, no es constante. Lo que le pasa es que cuando no es él quien está haciendo la lectura se desconecta. En este sentido, ¿cómo poder mejorar su comprensión, ya no solo la de sus párrafos sino la de sus compañeras? Es decir, la del texto en general.

Las maestras explican como en la tarea de cálculo mental intentan ayudarle las compañeras y no lo consiguen. Presentan las dudas:

D1: las dudas que nosotras tenemos se centran en que ese proceso se alarga, se hace eterno. ¿Cómo mantener la atención de las compañeras? Además, tenemos aquí otra niña que tiene déficit de atención. ¿Cómo mejorar esa velocidad de ejecución que tanto le cuesta a F.? Por último, la otra pregunta es ¿Cómo evitar que en algún momento las compañeras le den la solución? Claro tienen que esperar tanto que en algún momento le dicen la solución.

6.4. Formulación de dudas o aclaraciones sobre lo observado (FASE 3)

Tras el visionado del vídeo de las situaciones de aula y la identificación de los problemas-cuestiones de mejora algunas docentes observadoras formulan algunas dudas sobre la ejecución de la lectura compartida.

D5: Tengo algunas dudas con la secuencia, porque la lectura compartida nosotros no la entendemos igual, solo tiene el documento la persona que lee. No lo tiene nadie más, por eso tiene que atender porque no tienen ningún documento donde tienen la información, la información solo la tienen de la boca del que lee. Nosotros lo hacemos diferente, no sé si estoy yo perdida. Y después la duda que yo tengo es que al principio ellos leen, es decir, M. lee y después ya le pregunta a X. a M. ¿Entonces los otros miembros del equipo? Yo solo vi interactuar a M. y a X.

Ante la duda planteada una de las docentes que presenta su caso aporta una aclaración:

D2: Sí, nosotros no hemos llegado a hacerla por completo, su nivel de lectoescritura no era todavía óptimo para poder leer párrafos, para que pudiera hacer el resumen uno, la aportación el otro, etc. Nuestra lectura compartida es que uno lee y el de al lado cuenta lo que ha leído y los otros buenamente si pueden completan. El que ha estado escuchando toma la palabra y lo mismo.

En la misma línea, un investigador pregunta cómo es la ayuda entre los iguales en la estructura simple de lectura compartida:

I1: ¿Qué modalidades de ayuda tiene? ¿Antes de la participación se le ayuda?

D1: Sí, antes de la participación se le ayuda y en el equipo se trabaja acompañando.

I1: ¿Cómo se hace esto?

D1: Lo que hacemos es que la docente de apoyo a la inclusión suele preparar previamente la lectura con él en esa sesión que se va fuera del aula. [...] para que tenga una idea más global de qué va a leer y seleccionamos un párrafo que pensamos que es más adecuado para que luego sea capaz de explicar al grupo [...] está muy acostumbrada a ir haciéndole preguntas guía para que sea capaz de volver a expresar lo que ha leído.

En relación con la otra estructura presentada, lápices al centro, las maestras de los otros centros coinciden que en matemáticas les resulta más complicado llevar a cabo las estructuras de aprendizaje cooperativo que en otras materias.

D3: En matemáticas es la asignatura que más me cuesta hacer cooperativo y lo evito bastante, ya que tengo niveles súper diferentes. [...] lo he visto un poco nervioso, con tantas indicaciones.

D4: Hay muchos niveles, cuando están leyendo el problema hay una niña que ya está buscando el resultado. A mí muchas veces hago esta reflexión de que no me parece productivo y casi mejor que cada uno vaya a su ritmo y luego compartamos alguna operación e igual hay más recursos para hacerlo, pero a mí me cuesta, o sea, que si encontramos una solución me ayuda a mí también.

6.5. Construcción de propuestas de mejora (FASE 4)

En primer lugar, se presentan los procesos de análisis colaborativo entre las docentes, la asesora y los investigadores participantes en la sesión, las cuales han permitido construir algunas propuestas de mejora respecto a la lectura compartida.

Un investigador plantea la necesidad de disponer de tabletas para los cuatro miembros del equipo. Como se ha podido observar algunas veces, la lectura compartida la hacen con las tabletas otras veces la realizan en formato papel. Cuando hacen la estructura con tabletas solamente tienen dos por equipo, de manera que tienen que compartir. Mientras que, si hacen la tarea en papel, cada estudiante tiene, de manera individual, la

hoja con la lectura para que pueda seguirla. Este es un tema que se ha planteado con la lectura compartida y con muchas otras estructuras.

I1: [...] en algunos centros he visto que les pasa lo mismo que os pasa a vosotros con la limitación de las Tabletas. Han tomado la decisión de que para hacer la actividad todos deben tener una Tablet. Entonces a lo mejor hay un día que la mitad de la clase hace la lectura compartida con papel y la otra mitad con la Tablet y al día siguiente cambian.

Para la lectura compartida proponen cambiar el orden de intervención, esto es, que F. sea el último, para recibir la información del resto de integrantes del equipo.

D5: Para la comprensión de F. a lo mejor en vez de ser el primero en leer, que actúe el último. Porque si M. lee y las otras dos niñas: una resume y la otra completa, me imagino que lo sabrán hacer. F. recibe tres veces la misma información.

En referencia a la mejora de la atención del alumnado durante la lectura compartida se aportaron las siguientes ideas:

A1: Con respecto a la lectura compartida sería mejor hacer los cuatro pasos, porque quizá eso mejoraría la atención, porque al no tener una función que hacer mientras están haciendo la lectura provoca que no estés atento porque no te va a tocar. Quizá es mejor que hagan todo el proceso los cuatro.

D6: En la lectura compartida el documento sí que lo tienen todos. Todos participan, porque el número uno lee, el dos pregunta una palabra que desconoce, el tres resume y el cuatro aporta. Al participar todos, la atención suele mejorar porque saben que de una forma o de otra tienen que participar.

Además, se plantea que es mejor conformar equipos cooperativos de 4 ó 3 integrantes y no de 5, como en el caso que nos ocupa.

A1: Quizá yo no pondría a ese niño en un equipo de cinco, lo pondría en uno de tres. Porque si hay esa dificultad se ralentiza todo mucho, si son cinco es mucho más lento.

Otra maestra propone utilizar diferentes espacios para llevar a cabo la actividad.

D4: No sé si disponéis de algún espacio en el pasillo para salir con este equipo y tener un ambiente más tranquilo. Nosotros a veces al equipo con el alumno con más dificultades de expresión oral, salimos al pasillo para no tener tanto ruido en el aula.

Finalizado este intercambio se presentan los procesos de análisis colaborativo que han permitido construir algunas propuestas de mejora respecto a la estructura de lápices al centro. Una docente propone dividir los pasos entre los diferentes integrantes del equipo.

D6: Nosotros en la sesión de cálculo mental tampoco nunca lo hicimos con cooperativo. También me resultaba difícil. Algo que nos dio buen resultado, además de tener los pasos escritos, para mejorar un poquito la atención, en lugar de hacer todos los pasos una persona, esos pasos los dividíamos entre los miembros del equipo.

También plantean estructurar la resolución de problemas.

D5: Coincido en fragmentar las partes. En vez de hacer los pasos completos que hubiesen hecho uno las unidades, otro las decenas, otro las centenas para que fuera todo más estructurado y que F. no tuviera que resolver en el momento que lo tuvo que hacer todo del tirón.

Sin embargo, al hacer la actividad de manera unificada por parte del alumnado una docente propone:

D3: Tal como se plantean ahora las matemáticas, por ejemplo, con la estrategia del árbol. Se me plantea una duda: con estos pasos unificados, todo un equipo lo

hace con la misma estrategia, no se le da la libertad a cada niño de buscar su estrategia de cálculo.

Otra propuesta de mejora es argumentada por la asesora al observar que F. tenía una adaptación curricular y, sin embargo, hacía lo mismo que los demás y en la misma cantidad.

A1: Con respecto a las actividades de matemáticas con la estructura lápiz al centro, en los ejercicios de cálculo. Propondría que todos los compañeros tengan que hacer los tres ejercicios con el proceso entero y él que hiciera solo uno. Entonces cada vez que los demás hacen el suyo, una le ayudaría a hacer una parte del proceso del suyo.

Se ha detectado que F. tiene automatizadas las operaciones y es capaz de resolver, pero lo que le cuesta es desmenuzar todo el proceso y trasladarlo al papel.

A1: A lo mejor por su adaptación, eso es un tipo de proceso que para él todavía es difícil. ¿Es imprescindible que para resolver este ejercicio de cálculo mental tenga que pasar por desmenuzar todo el proceso? Hay que priorizar la funcionalidad, ¿es capaz de resolver esa operación de cálculo mental? Pues a lo mejor eso es lo primero, o sea, más importante que sea capaz de desmenuzar todo el proceso. A lo mejor le estáis pidiendo un proceso mental superior a lo que él puede hacer.

Para optimizar el tiempo y promover que los otros integrantes del equipo no estén parados. Se plantea que las demás integrantes del grupo puedan hacer más ejercicios que F.

A1: Las demás pueden tener más problemas que resolver que él, él solo uno. Cada uno según va haciendo lo suyo, le va explicando o le va ayudando en una parte del problema que tiene que resolver él, que solo resuelve uno. Pero ellas no están paradas todo el tiempo sin hacer nada, esperando que él resuelva.

También se plantea el hecho de que F. pueda disponer, en su mesa, del material manipulativo para efectuar la actividad.

D5: El material manipulativo estaría bien que lo tuviera siempre en la mesa, porque él es la adaptación que imagino que necesitará. El no tiene material de apoyo, está siempre en la pizarra, pero no lo tiene en su mesa. [...] un tipo llavero o una tarjetita.

Otra docente plantea introducir el dibujo a la hora de resolver problemas matemáticos.

D3: No sé si es bueno dibujando, que lo plantee con un dibujo. Igual le cuesta poner bien los datos ordenados, que lo indique con flechas o con dibujos para expresarnos su razonamiento.

En el equipo base se detecta como una alumna en concreto ofrece mucha ayuda a F.

I1: Hay mucha ayuda dentro del equipo, pero veo mucha ayuda centrada en M. y no sé cómo podemos hacer para que M. impulse a otros alumnos del equipo a ayudar. Este resulta ser uno de los temas clave en los equipos cooperativos. Los niños con más capacidad o con más potencialidad para poder ayudar han de movilizar al resto de integrantes del equipo para que ofrezcan ayuda mutua y que su intervención no sea solo ofrecer ayuda por su parte. Este aspecto se puede explicitar dentro del equipo a través de los planes del equipo, más concretamente en los compromisos individuales.

Por otro lado, se plantea la necesidad de definir bien el rol de ayudante dentro del equipo cooperativo.

D5: Creo que no está bien definido el rol del ayudante. Me parece genial cómo le ayudan, M. sobre todo, pero las demás también, cómo buscan esas frases para ayudarlo y cómo en ningún momento ninguna se enfadó porque podrías agotar recursos, porque son pequeñas todavía. [...] valorar bien el rol del ayudante, para que luego cuando levantan la mano: ¿quien quieres que te ayude? Realmente si en el grupo tienes una afinidad mayor con uno siempre vas a elegir

a esa persona. Entonces que quede bien definido el rol para que roten y que él pueda ayudar también cuando tenga el rol de ayudante.

Con el tema de cómo el equipo puede ayudar a F., una investigadora plantea sacar al equipo en lugar de sacar al niño.

I3: sacar al equipo y plantear con ellos de qué manera vamos a gestionar la ayuda. Sí que es verdad que los niños pueden tener mucha paciencia, pero también puede ser que se cansen, dado que no se gestiona muy bien la ayuda. Ahora son pequeños, tienen mucha empatía, pero esto no sabemos cuánto va a durar. Pienso que sacar al equipo es una buena manera de saber qué están pensando, saber cómo lo están viviendo. Está bien saber cómo vamos a gestionar la ayuda entre todos y después valorarla.

Estas propuestas de mejora, fruto del análisis colaborativo, han sido aplicadas en el aula por las docentes que presentaron su caso durante el curso académico 2023/2024. Además, se realizó una sesión de devolución al equipo.

6.6. Valoración del funcionamiento de la sesión de análisis colaborativo y de las propuestas de mejora (FASE 4)

Las dos docentes que han presentado (tutora y docente de apoyo a la inclusión) destacan el proceso reflexivo que han vivido al preparar todo el material, el hecho de presentar su forma de trabajar en la sesión de análisis y la potencia que tiene el poner por escrito lo que hacen en su día a día en el aula para poder compartirlo.

D2: El hecho de los vídeos me invita a poner más veces la cámara en la clase [...] me cuesta dejar de ver, me cuesta dejar de oír, de mirar... , pero aun así hay muchas cosas que se van y que la cámara refleja y que es muy útil como un medio de análisis y de reflexión de nuestra tarea. Todo el equipo nos habéis dado muchas respuestas y muchas ideas. Comentar los problemas que todas tenemos, las aportaciones son valiosísimas, ya no solo por el trabajo cooperativo, sino por el trabajo docente. Cualquier trabajo docente debería tener oportunidades de intercambio de las experiencias con otros iguales para poder enriquecerse.

D1: Me parece muy interesante y es un placer poder compartir esta experiencia. La reflexión que has hecho tú de 'ya no soy solo yo la que modela, sino que un alumno modele para quien sea que enseñe'. Me parece brutal. Es un poco un paso más. Luego todas las aportaciones son muy buenas porque a veces tú no las ves. Hay cosas muy básicas que no ves y eso ayuda mucho.

Después de la sesión de análisis colaborativo las docentes observadoras comentan que se llevan para su centro:

D5: Las preguntas guía, que yo sí que tengo, pero no tan estructuradas y a lo mejor darle más valor o tenerlas más para dar esos recursos, esas herramientas a los compañeros.

D4: Me ha gustado esta idea de la pizarra antes del papel.

7. Conclusiones

7.1. Criterios del aprendizaje cooperativo para la inclusión

7.1.1. Ajustes de las estructuras de participación y aprendizaje cooperativo para la inclusión

El hecho de que las docentes presentaran (mediante una grabación) sus prácticas pedagógicas, y el posterior análisis colaborativo entre docentes, ha permitido detectar algunos ajustes a las estructuras de aprendizaje cooperativo centradas en fomentar la inclusión de todo el alumnado, pero sobre todo de F. (Baines et al., 2015; Lago et al., 2015; Traver et al., 2023). A continuación, se subrayan los principales sistemas de

apoyo detectados en las estructuras simples de lectura compartida y lápices al centro (Juan et al., 2022). Tal y como se ha podido comprobar, la docente de apoyo a la inclusión, en una sesión fuera del aula ordinaria, realizaba una anticipación de la actividad. De esta manera la especialista trabajaba previamente con F., el texto y la parte que debía realizar posteriormente en su equipo cooperativo. Esto ha resultado una buena estrategia para favorecer la participación y la interacción de F. en su equipo cooperativo. Otro apoyo a resaltar de la práctica docente analizada ha sido el uso de una pizarrita para resolver los problemas mediante ese apoyo antes de pasarlo al papel. También se han resaltado las ayudas visuales en cuanto a la estructuración y secuenciación de los pasos en la pizarra para que F. y el resto puedan saber en cada momento que es lo que tienen que hacer. Se ha visto que estos ajustes no solo benefician a F., si no que el resto de las y los estudiantes del aula también se benefician de su implementación.

En este sentido y como propuesta de mejora las docentes observadoras han animado a incorporar material manipulativo en la mesa de F., para que no tenga que ir siempre a la pizarra a consultarlo. En cuanto al material, se ha podido comprobar la importancia de que todo el alumnado disponga de él, es decir, si se hace la actividad con tabletas es mejor que todos los estudiantes dispongan de un dispositivo. Ha surgido la necesidad de diversificar espacios de aprendizaje para trabajar en un ambiente más tranquilo. Finalmente, han mencionado que sería importante utilizar diferentes formas de expresión como puede ser el dibujo, para facilitar la participación y el aprendizaje de F.

7.1.2. Apoyos a la ayuda entre iguales en el aprendizaje cooperativo para avanzar en la inclusión

Seguidamente, se remarcan los principales apoyos centrados en el fomento de la ayuda entre iguales. Conviene apuntar el uso de las preguntas guía, como recurso que permite a las iguales apoyar y ayudar a F. Se recomienda trabajar la figura de la compañera guía o “ayudante”, para que cuando le toque a F., si lo necesita, pueda intervenir. También ha surgido la necesidad de trabajar mediante los planes del equipo, más concretamente en los compromisos individuales como definir el rol del ayudante, ya que se ha visto que los niños con más capacidad o con más potencialidad para poder ayudar han de movilizar al resto de integrantes del equipo para que ofrezcan ayuda mutua y que su intervención no sea solo ofrecer ayuda por su parte. En el caso de la lectura compartida, se recomienda hacer los 4 pasos clásicos para mejorar la atención del alumnado, aunque se proponen cambiar el orden de intervención, esto es, que F. sea el último en intervenir, para recibir la información del resto de integrantes del equipo. En cuanto al número de integrantes se ha visto la necesidad de hacer grupos de 4 ó 3 integrantes en lugar de 5, para que sea más ágil la interacción y la resolución de la actividad, cuando más integrantes más se ralentiza el proceso. Para agilizar la resolución de la tarea se propone dividir los pasos entre los miembros del equipo, para favorecer que la actividad sea más estructurada ya que F. no resuelve toda la actividad a la vez o proponer un número de ejercicios menor a F., por ejemplo, si el resto de las integrantes hace 3 ejercicios, F. puede resolver uno con la ayuda de sus compañeros. Resulta imprescindible repensar en que momentos o sobre que acciones F. puede ofrecer ayuda a sus compañeras del equipo cooperativo, y como se puede ir retirando la presencia de la maestra de apoyo a la inclusión en el equipo cooperativo, para que F. reciba y pueda ofrecer ayuda a sus iguales. En definitiva, es importante trabajar con el equipo cómo están gestionando la ayuda y cómo pueden mejorar su organización (Juan et al., 2022).

7.2. Criterios y orientaciones para el trabajo colaborativo del profesorado para la inclusión

Durante el proceso de análisis colaborativo presentado se pueden observar algunas tareas especialmente relevantes de cara al apoyo entre profesores para avanzar en la inclusión. En las sesiones se considera fundamental el hecho de disponer de unas cuestiones-problema de mejora que formulan previamente las docentes que muestran su clase y que guían la presentación. Esto permite a todos los participantes saber que se está discutiendo. Lo que no impide que muchas veces se analicen aspectos relacionados o paralelos, pero que ayudan a reconducir los análisis.

Las valoraciones de las docentes observadoras de las aportaciones que hacen las compañeras es una constante en todas las intervenciones, que ayuda a crear una disposición positiva y una comprensión sobre las dificultades que tienen las compañeras, y tenemos todos, para avanzar en la inclusión. Sin embargo, a partir de ahí se formulan cuestiones o dudas que a veces ayudan a construir mejoras educativas mediante un diálogo constructivo. Posiblemente esto se produce porque se comparte un proceso previo de incorporación del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión (Gillies, 2016; Sanahuja, 2022).

Las propuestas de mejora en muchas ocasiones tienen una referencia en las prácticas que desarrollan las docentes observadoras en sus clases. Lo cual permite que sean más próximas y fáciles de comprender y, por tanto, de incorporar, como mejoras por las docentes que están presentando sus prácticas y solicitan ayuda.

El diálogo entre las docentes y la intervención de las personas investigadoras es otro elemento clave para construir las mejoras. La tarea de reordenar, reformular y a veces de introducir algunos conceptos o sintetizar, que van realizando las personas investigadoras, acaba siendo un factor fundamental para construir las propuestas de mejora.

Finalmente, consideramos que la identificación de mejoras que pueden incorporar en su práctica las docentes, la bidireccionalidad del proceso de construcción colaborativa de mejoras, especialmente cuando se hace evidente por parte de las personas investigadoras, es un referente importante de cómo se ha entendido el trabajo colaborativo en este proceso (Ainscow; 2023; Hargreaves y O'Connor, 2018; Messiou y Ainscow, 2015).

Las implicaciones prácticas de la investigación presentada radican en pautar las fases que pueden llevar a cabo las y los docentes de un mismo claustro a la hora de emprender un análisis colaborativo con el propósito de mejorar las prácticas de aprendizaje cooperativo. Como futuras líneas de investigación es necesario estudiar como las docentes que han presentado su situación de aula (D1 y D2) han incorporado las mejoras originadas en el análisis colaborativo en su práctica docente y que impacto han tenido en la implementación del aprendizaje cooperativo en su aula.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: “Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado más vulnerable” (PID2021-128456NB-I00) y por la Universidad Jaume I a través de sus Ayudas a Estancias de Investigación (E-2022-25) otorgada a la profesora Aida Sanahuja.

Referencias

- Ainscow, M. (2023). Collaboration as a strategy for promoting equity in education. En R. J Tierney, F. Rizvi y K. Ericikan (Eds.), *International encyclopedia of education (4th ed.)* (pp. 281-292). Elseiver. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.05048-x>
- Ashman, A. F. y Gillies, R. M. (2013). *Collaborative learning for diverse learners*. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan y A. O'Donnell (Eds.), *Educational psychology handbook series. The international handbook of collaborative learning* (pp. 297-313). Routledge/Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203837290.ch17>
- Baines, E., Blatchford, P., y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with Special Educational Needs. *Special issue of Education 3-13*, 43, 15-29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>
- Duran, D., Córceles, M. y Miquel, E. (2020) La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientación*, 53, 49-61. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education* 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillies, R.M. y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Jenkins, J.R. y O'Connor R.E. (2003). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interviews. En S. Graham, K. Harris y L. Swanson (Eds.), *Handbook of learning Disabilities* (pp. 417-430). Guilford.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* 38 (5): 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Juan, M., Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *Ambits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 21-32. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Editorial UOC.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Lago, J. R., Soldevila, J. y Jiménez V. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. En J. C Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 243-270). Editorial Síntesis.
- Liebeck-Lien, B. (2021). Teacher teams—A support or a barrier to practicing cooperative learning? *Teaching and Teacher Education*, 106, 103453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103453>
- McMaster, K. L. y Fuchs, D. (2015). Classwide intervention using peer-assisted learning strategies. En S. R. Jimerson, M. K. Burns y A. M. Van Der Heyden (Eds.), *Handbook of*

- response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 253-268). Springer US.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación acción*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Ojuel, M. y Segura, F. (2018). Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 54-59.
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- Pinto, C., Baines, E. y Bakopoulou, I. (2019). The Peer Relations of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools: The Importance of Meaningful Contact and Interaction with Peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA / AC («Cooperar para aprender / Aprender a cooperar»)*. Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyar a la mejor de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Putnam, J.W. (2015). Cooperative learning inclusive classrooms. En E. Kourkoutas y A. Hart (Eds.), *Innovative Practice and Interventions for children and adolescents with psychological difficulties and disabilities* (pp.184-206). Cambridge Scholars Publishing.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. y Rangel, E. S. (2010). Implementing innovation: From visionary models to everyday practice. En H. Dumond, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 285-315). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-14-en>
- Riera, G., Segués, T., y Lago, J.R. (2022). Cooperative learning for cohesion, inclusion, and equity at school and in the classroom. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education. Lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_3
- Sanahuja, A. (2022). Estrategias metodológicas inclusivas en educación primaria: de su conceptualización teórica a su puesta en práctica. En A. Vico y L. Vega (Coords.), *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 105-129). Dykinson.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., y Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guildford Press.

- Stevens, R. J. y Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>
- Traver, S., Lago, J. R. y Moliner, O. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- Van Dijk, A. M., Eysink T.H. y de Jong, T. (2020). Supporting cooperative dialogue in heterogeneous groups in elementary education. *Small Group Research*, 51(4), 464-491. <https://doi.org/10.1177/1046496419879978>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Zentall, S.S., Kuester, D.A. y Craig, B.A. (2011). Social Behavior in cooperative groups: students at risk for ADHD and their peers. *The Journal of Educational Research*, 104 (1), 28-41. <https://doi.org/10.1080/00220670903567356>

Breve CV de los/as autores/as

Aida Sanahuja Ribés

Profesora permanente laboral en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I. Doctora por la Universitat Jaume I (mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio, especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Coordina el grupo de innovación educativa sobre diversidad y formación inicial del profesorado (DIVPRO). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el *Laboratoire International sur l'inclusion scolaire* (LISIS). Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva y la formación inicial del profesorado. Email: asanahuj@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

José Ramón Lago Martínez

Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (Barcelona) UVIC_UCC. Imparte docencia en la Licenciatura en Psicología y en el Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, del que es coordinador. Ha sido coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad desde 2012 a 2022 en la UVIC-UCC. Ha participado en 8 Proyectos I+D+I y ha sido investigador principal de 3 Proyectos de investigación I+D+I sobre inclusión y aprendizaje cooperativo financiados por el Plan Nacional de I+D+I del Gobierno de España (PID2021-128456NB-I00 / EDU2015-66856-R / EDU2010-19140). Ha participado en más de 20 proyectos de transferencia de conocimiento y es miembro del comité ejecutivo “Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo y la inclusión” de la UVIC-UCC <http://khelidon.org/es>, que está formado por más de 50 Centros de toda España implicados en este reto. Email: jramon.lago@uvic.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4070-7567>

María del Pilar Romay Gómez

Diplomada en Magisterio de Educación Física y Educación Primaria por la Universitat Jaume I de Castelló, España. Licenciada en Historia por la Universitat de València (València, España). Funcionaria de carrera del cuerpo de maestros de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana*. Actualmente desarrolla su labor docente en el CEIP Santa Quiteria de Almazora (Castellón, España), dónde coordina al grupo de trabajo "Cooperar para aprender y aprender a cooperar". Sus áreas de formación e investigación se centran en: el Aprendizaje Cooperativo entre el alumnado para lograr aulas inclusivas; la Disciplina Positiva como eje de interacción social en el centro educativo; las Altas Capacidades, los grandes olvidados del sistema educativo español; el Aprendizaje Servicio, la educación como herramienta de cohesión social escuela - entorno. Email: maipiromay@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6705-5275>

Marisa Miralles Mallen

Maestra de pedagogía terapéutica en el centro público Santa Quiteria de Almazora (Castellón, España). Diplomada en Magisterio, especialidad de educación musical. Grado medio de piano en el Conservatorio de música de Castellón de la Plana. Participa en el proyecto de investigación "Eliminar barreras a la inclusión mediante el trabajo cooperativo" dentro de la formación del programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CAAC) impartida por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic. Email: mmirallesmallen@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8100-9037>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Apoyo entre Docentes para Avanzar en la Inclusión: la Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo

Support among Teachers to Advance Inclusion: Khelidôn Cooperative Learning Network

Jose Ramón Lago Martínez* y Mila Naranjo Llanos

Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, España

RESUMEN:

La investigación reciente señala la importancia de un desarrollo profesional colaborativo para la innovación y la mejora de la práctica educativa. Este apoyo entre los docentes se vuelve más necesario, si cabe, en procesos tan complejos y profundos como es la educación inclusiva. Parece especialmente adecuado que estos procesos colaborativos se centren en la mejora del aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión. En este artículo se presenta una red de apoyo colaborativo entre profesorado, la Red Khelidôn para el aprendizaje cooperativo y la inclusión. También se revisan los referentes teóricos sobre la colaboración entre docentes, que sirven de referencia a la Red, y sobre la estrategia de aprendizaje cooperativo “Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”, que es el referente compartido de los miembros de la Red para la inclusión. Se presentan además los principios y los espacios de la estructura de participación colaborativa de la Red y se presta una especial atención a la descripción de las tareas que llevan cabo los siete grupos Khelidôn de aprendizaje cooperativo, que representan a su vez las diferentes dimensiones para impulsar la inclusión a través del aprendizaje cooperativo en los proyectos educativos de los centros.

DESCRIPTORES:

Aprendizaje cooperativo, Inclusión, Redes educativas, Colaboración entre profesores.

ABSTRACT:

A recent research points to the importance of collaborative professional development for innovation and improvement of educational practice. This support among teachers becomes more necessary, perhaps, in processes as complex and deep as inclusive education. It seems particularly appropriate that these collaborative processes focus on the improvement of cooperative learning as a strategy for inclusion. This article presents a collaborative support network among teachers, the Khelidôn Network, used for cooperative learning and inclusion. It reviews the theoretical references of collaboration among teachers, which serve as a reference for the Network. The cooperative learning strategy “Cooperate to Learn / Learn to Cooperate”, is the shared reference for the inclusion of the members of the Network. The principles and spaces of the collaborative participation structure of the Network are presented. Special attention is given to the description of the tasks carried out by the 7 Khelidôn cooperative learning groups, which represent seven dimensions for promoting inclusion through cooperative learning in the educational projects of the centers.

KEYWORDS:

Cooperative Learning, Inclusion, Educational Networks, Teacher collaboration.

CÓMO CITAR:

Lago Martínez, J. R. y Naranjo Llanos, M. (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: la Red Khelidôn de aprendizaje cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125-140.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100125>

1. Justificación

Las dificultades para atender a la diversidad, especialmente en los centros de educación secundaria, y la necesidad de avanzar desde un modelo de integración del alumnado con necesidades educativas especiales hacia una escuela inclusiva en la que se contemplen las necesidades educativas de todo el alumnado y se desarrollen estrategias para eliminar las barreras a la participación, el aprendizaje y el progreso del alumnado, ha impulsado el desarrollo de algunos proyectos de investigación. Una de las estrategias más investigadas ha sido el aprendizaje cooperativo, sin embargo, como señalan Gillies y Boyle (2010), las dificultades para incorporar la cooperación como estrategia de inclusión, son importantes. Para responder a este reto, se desarrolló el “Proyecto PAC-1: Programa Didáctico Inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas: Una Investigación evaluativa” (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC). El resultado de aquel proyecto fue la validación de lo que hemos denominado el “Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar” a partir de aquí (CA/AC) (Pujolàs 2004, 2008, Pujolàs y Lago 2018) y la elaboración de un conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos proceso de acompañamiento a los centros denominado “Ayudar a Enseñar Aprender en Equipo” (Lago y Naranjo, 2015; Lago et al., 2011), dio lugar al desarrollo de un instrumento fundamental para la transferencia de conocimiento del Proyecto.¹

Los procesos de implementación desarrollados desde ese momento generaron diferentes jornadas e intercambios que se concretaron en la creación, el año 2015, de la “Red Khelidôn para el aprendizaje cooperativo para la inclusión”.²

En este artículo presentamos los resultados de un proceso de investigación-acción-formación continuado para convertir el aprendizaje cooperativo en un instrumento para la inclusión. En primer lugar, se presentan los referentes teóricos referidos a la colaboración entre docentes desde los que se ha construido la Red Khelidôn. En la medida en que el referente de aprendizaje cooperativo de los centros que pertenecen a la Red es el Programa CA/AC, dedicamos un apartado a presentar algunas características fundamentales de cómo se entiende el aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión desde este Programa. A continuación, describimos, por una parte, cómo se elabora la estructura participativa del programa y, por otra parte, los eventos. Posteriormente, dedicaremos un apartado más amplio del artículo a presentar la tarea que desarrollan los Grupos Khelidôn. En la presentación de los Grupos se concretan dos ideas que orientan la actividad de la Red: en primer lugar, que el desarrollo del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión debe concretarse en los diferentes espacios de innovación del centro (de ahí la diversidad de grupos Khelidôn) y, en segundo lugar, la idea de que la inclusión, para ser transformadora, ha de provocar innovación, del mismo modo que no se puede hablar de innovación si ésta no impulsa la inclusión (Onrubia, 2020). En el último apartado, exponemos muy brevemente cómo la Red es un entorno en el que se llevan a cabo proyectos de investigación y desarrollo reconocidos y avalados por las instituciones gubernamentales.

¹ <http://cife-ei-caac.com/>

² <http://Khelidôn.org/es>

2. Objetivos y Metodología

La situación de los centros al finalizar los procesos de formación, y los datos de las investigaciones sobre las dificultades para avanzar en la implementación del aprendizaje cooperativo, nos impulsó a desarrollar un proceso de investigación con tres objetivos:

1. Desarrollar un espacio de reflexión horizontal a partir de las dificultades de los centros que inician y de los avances de los que han desarrollado el aprendizaje cooperativo para la inclusión.
2. Crear espacios y estrategias múltiples e interconectados de reflexión sobre los ámbitos de los centros que se abren para el desarrollo del aprendizaje cooperativo como herramienta de inclusión.
3. Establecer un diálogo permanente entre los investigadores universitarios y el colectivo docente que implementaba el CA/AC.

La metodología para avanzar en este objetivo fue crear un espacio de investigación-acción-participativa permanente, formado por representantes de nueve comunidades autónomas del estado español, que construyen progresivamente la red. Los referentes teóricos de las investigaciones del Grup de Recerca en Atenció a Diversitat (GRAD) constituyen un apoyo para este proceso.

3. Referentes teóricos

A continuación, se presentan los dos ejes que guían, desde una perspectiva teórica y conceptual, la investigación. En primer lugar, la importancia de promover la colaboración entre docentes como una manera de proceder imprescindible de apoyo a la inclusión en los centros escolares y, en segundo lugar, el aprendizaje cooperativo entendido como estrategia para promover la inclusión en las aulas y en los centros.

3.1. La colaboración entre docentes: un apoyo a la inclusión

El Informe 2021 de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, que se desarrolla en el documento *Reimaginando nuestro futuro: un contrato para la educación juntos*, se proponen cinco principios. En el primero de ellos se señala que “la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad”. El tercero propone que “la enseñanza debe profesionalizarse aún más como un esfuerzo colaborativo donde los docentes sean reconocidos por su trabajo como productores de conocimiento y figuras clave en el ámbito educativo y social”. La necesidad de estos procesos colaborativos se ha puesto también de manifiesto en los procesos de implementación del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión.

Los procesos de apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros (Lago, 2013), algunos resultados parciales de proyectos de investigación (Lago et al., 2014) y el contraste con las aportaciones de otras investigaciones sobre aprendizaje cooperativo (Buch et al., 2017; Gillies y Boyle, 2010), nos han permitido elaborar una estrategia colaborativa de apoyo a la mejora del aprendizaje cooperativo (Lago y Naranjo, 2015) sobre la cual se han desarrollado la implementación del CA/AC en los centros, y es la base de la Red Khelidón.

En los informes de algunos proyectos de investigación vinculados al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos (Lago et al., 2018, Riera et al., 2022),

se puso de manifiesto la importancia de diferentes tipos de apoyo: la formación y asesoramiento externo, la observación de experiencias externas y el trabajo conjunto del profesorado en los centros. Sin embargo, no todas las experiencias valoran igualmente estos apoyos ni todos los apoyos. Se destaca especialmente el apoyo entre docentes, siempre que vaya orientado a un contraste sistematizado y orientado a discutir las prácticas en el aula.

La investigación educativa nos proporciona diferentes perspectivas de cómo impulsar esta colaboración. Las reflexiones sobre el cambio y la mejora en la escuela (Fullan, 2001); los programas de formación para la colaboración entre el profesorado (Ainscow et al., 2001); los Grupos de Apoyo entre Profesores (Parrilla y Daniels, 1998) y, finalmente, las estrategias y la secuencia de las “Lesson study” para la preparación conjunta de lecciones (Elliot y Yu, 2008), fueron un referente importante para impulsar la Red Khelidôn para el aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión.

La organización de las tareas de la Red Khelidôn toman como referencia algunas orientaciones para los procesos de colaboración de los y las docentes que habían propuesto Messiou y Ainscow (2015) y que se han concretado en las reflexiones de Ainscow (2022) sobre la necesidad de contemplar tres tipos de tareas fundamentales para el trabajo en colaboración del profesorado: la planificación conjunta, la observación entre iguales y la reflexión conjunta sobre las prácticas desarrolladas. En este sentido, señala la necesidad de utilizar técnicas poderosas para desarrollar la colaboración como, por ejemplo, la observación mutua de las clases entre profesionales.

Finalmente, y muy estrechamente ligado con la Red, validando la relevancia de estas propuestas, encontramos una investigación que vincula la colaboración entre el profesorado y su interdependencia, con el uso de estrategias cooperativas. En esta investigación de Hargraves y O’Connor (2018), se identifica la necesidad de impulsar un desarrollo profesional colaborativo donde se recopilan cinco redes de trabajo colaborativo entre docentes. Una de las cinco redes seleccionadas que se desarrolla en Noruega muestra cómo la colaboración entre profesorado para el desarrollo del aprendizaje cooperativo genera un incremento en la calidad de las prácticas educativas y la inclusión.

3.2. Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar: una estrategia para la inclusión

La estrategia CA/AC toma como referente las condiciones para poder desarrollar el aprendizaje cooperativo en equipo de Johnson y Johnson (2016), las estrategias instruccionales cooperativas de Kagan y Kagan (2009) y los métodos de enseñanza de Slavin (2014). Partiendo de estas aportaciones, Pujolàs y Lago (2018) definen el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico del trabajo en equipos reducidos y heterogéneos, para que cada uno pueda aprender hasta el máximo de sus capacidades y aprenda a trabajar en equipo.

Las obras de Pujolàs (2004, 2008) y la investigación realizada (Pujolàs et al., 2013) han proporcionado la base del Programa CA/AC, que ha quedado ampliamente descrita en Pujolàs y Lago (2018). En su elaboración, incorpora las consideraciones de diferentes investigaciones sobre aprendizaje cooperativo e inclusión (Ashman y Gillies 2013; Baines et al., 2015; Putnam, 2009, 2015; Stevens y Slavin 1995).

El Programa CA/AC propone desarrollar el aprendizaje cooperativo alrededor de tres ámbitos interconectados de propuestas educativas que se desarrollan simultáneamente, y que son los siguientes:

Ámbito de “Cohesión para motivar a cooperar”. Son un conjunto de dinámicas de grupo para generar una disposición y una expectativa positivas para participar en actividades de equipo. Este ámbito se alinea con la propuesta de Slavin (1995) de cohesionar con las metas del grupo, la demanda de Ashman y Gillies (2013) de enseñar habilidades sociales, y la reflexión de Tharp y cols. (2002) de conseguir valores compartidos en el aula para avanzar en la inclusión. Se trata de un conjunto de actividades para la cohesión del grupo-clase que sirven para generar una disposición positiva para aprender en equipo y ayudarse a aprender. Constan de una serie de actuaciones que responden a cinco dimensiones distintas:

- a) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado.
- b) La disposición para el aprendizaje en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.
- c) El respeto a las diferencias y la convivencia.
- d) La participación del alumnado y la toma de decisiones consensuada.
- e) El conocimiento mutuo con los alumnos en riesgo de exclusión y la disposición para el trabajo en equipo.

Ámbito de “Aprender en equipos cooperativos”. Se trata, desde nuestro punto de vista, de ir utilizando, de forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativa (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo para que el alumnado aprenda junto y se ayuden a aprender. Responde a la propuesta de utilizar el diálogo entre profesorado y alumnado para modelar la interacción entre el alumnado (Gillies y Boyle 2010; Webb, 2009) y garantizar las condiciones de participación equitativa e interacción social y ayuda mutua, indispensables del trabajo en equipo (Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1999; Sharan, 2002; Slavin, 1995). Para que el trabajo en equipo sea estructurado, es decir, para que haya realmente participación equitativa e interacción simultánea, sus miembros deben seguir unos pasos a la hora de realizar la actividad de manera conjunta. Es decir, la acción que llevan a cabo ha de responder a una determinada estructura, de modo que parece necesario que se aseguren en lo posible estas dos condiciones (participación equitativa e interacción simultánea). Para conseguirlas, el aprendizaje cooperativo se organiza a partir de seis estructuras cooperativas básicas que se utilizan en todas las áreas curriculares. La finalidad es que el alumnado pueda desarrollar las competencias transversales y específicas de las materias vinculadas a la comunicación oral, la formulación de preguntas, la lectura, la expresión escrita, la resolución de problemas y la capacidad de síntesis.

Ámbito de “Aprender a cooperar en equipo”. Se trata de enseñar al alumnado a autoevaluar y coevaluar el trabajo en equipo mediante los planes y cuadernos del equipo para ayudarles a autorregular el funcionamiento de su equipo y aprender a organizarse cada vez mejor. Incorpora propuestas y reflexiones de Johnson y Johnson (2004) y de Gillies y Boyle (2010) respecto a la potencialidad del aprendizaje cooperativo para la evaluación formativa entre los estudiantes. En este sentido, es imprescindible dotarnos de instrumentos para enseñar al alumnado a autoevaluarse y coevaluar, para que puedan aprender a autorregularse y corregularse en el contexto de

las actividades de aprendizaje y, en general, de la vida de la escuela y del aula. Para la enseñanza del contenido o competencia “trabajo en equipo”, obviamente, necesitamos una serie de recursos didácticos, como los que se precisan para la enseñanza de los demás contenidos o competencias. En relación con este ámbito, el programa ofrece algunos instrumentos que giran en torno a lo que denominamos “planes de equipo” y “cuaderno de equipo”, los cuales se han mostrado muy eficaces para enseñar a aprender en equipo.

4. Resultados: Red Khelidôn de apoyo entre profesorado para la inclusión

A continuación, se presenta el contexto y el proceso de desarrollo de la Red, así como los dos ejes de actividad que la sustentan: por una parte, los Simposios y Jornadas y, por otra parte, los Grupos de Trabajo colaborativo entre profesorado.

4.1. Contexto y proceso de desarrollo de la Red

La Red Khelidôn está compuesta por un conjunto de centros educativos, centros de formación e instituciones educativas que se han formado o han desarrollado un proceso de introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión.

La Red ha sido promovida por el GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad) de la Universidad de Vic - UCC, más concretamente, por la línea de investigación "Cooperación entre alumnos, colaboración entre profesores y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas".

El acceso a la Red supone adquirir un compromiso para desarrollar un plan de mejora del aprendizaje cooperativo, al menos durante dos años, e implicando a algunos de sus miembros en un proceso permanente de intercambio de experiencias, dificultades y proyectos con otros miembros de la Red.

Este compromiso participativo nos ha permitido impulsar tres grandes objetivos:

1. Crear un espacio de intercambio, reflexión y construcción de los diferentes ámbitos del aprendizaje cooperativo para avanzar en la inclusión.
2. Impulsar un conjunto de grupos de formación y reflexión permanente para avanzar en la conexión entre innovación e inclusión con apoyo en el aprendizaje cooperativo.
3. Desarrollar un conjunto de proyectos de investigación educativa avalados para validar el conocimiento construido colaborativamente.

En la actualidad pertenecen a la Red Khelidôn 62 centros educativos de 9 comunidades autónomas del estado español: Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Catalunya, Comunidad Valenciana, Euskadi, Galicia e Illes Balears.

4.2. Una estructura de participación colaborativa: Simposios y Jornadas

Los diferentes tipos de actuaciones que se desarrollan en la Red tienen un punto de referencia en los Simposios y Jornadas que se llevan a cabo anualmente, como espacio de evaluación y punto de partida de un nuevo ciclo de trabajo.

Podemos identificar dos objetivos fundamentales de estos encuentros. Por un lado, poner en común cómo han evolucionado los objetivos y las reflexiones desarrolladas

en los diferentes Grupos Khelidôn y, por otra parte, poner en común experiencias que se llevan a cabo en los centros que están iniciando el aprendizaje cooperativo.

Dos criterios fundamentales de los encuentros son: por lo que refiere a generar una participación equitativa, que todos los asistentes en los encuentros aporten en algún momento su experiencia y sus reflexiones sobre el aprendizaje cooperativo desarrolladas los dos últimos años. Por lo que se refiere a inclusión y ayuda mutua, todos los grupos de trabajo que se constituyen en los encuentros se organizan con una composición heterogénea respecto a la competencia y experiencia de sus miembros en el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

En la descripción que realizamos a continuación describimos las tareas de los grupos compartidas en los encuentros.

4.3. Grupos de maestros Khelidôn de aprendizaje cooperativo e inclusión

Seguidamente se presentan cada uno de los Grupos de Trabajo Khelidôn (en adelante, GK) que están en funcionamiento actualmente. Su creación surge de la necesidad de los componentes de la Red de profundizar en las diferentes temáticas que abordan.

La estructura que guía la presentación de cada uno de los GK es la siguiente: en primer lugar, se justifica su pertinencia; en segundo lugar, se identifican sus coordinadores y miembros, y, finalmente, se muestran las aportaciones más relevantes.

4.3.1 Grupo Khelidôn “Apoyos para eliminar barreras”

La reflexión desarrollada por Pujolàs y Lago (2018) sobre cómo el aprendizaje cooperativo puede ser una estrategia muy útil para eliminar las barreras que encuentra alguna parte del alumnado para participar y aprender en el aula, junto con los resultados de la investigación que desarrollan Juan y cols. (2020), fueron los dos referentes para profundizar y desarrollar algunos criterios y un modelo de trabajo colaborativo entre profesorado para analizar conjuntamente el uso de las estrategias de aprendizaje cooperativo para eliminar barreras a la participación y el aprendizaje.

El GK coordinado por Mercè Juan, del Movimiento Educativo del Maresme (Barcelona) y Rafaela Guardiola, del Instituto José Conde de Almansa (Albacete) y un grupo con seis maestros y maestras de seis escuelas diferentes, han desarrollado dos líneas de reflexión y análisis conjunto de prácticas que han permitido generar dos propuestas relevantes.

Por un lado, elaborar todo un conjunto de criterios y estrategias para el ajuste de las dinámicas de cohesión, las estructuras de aprendizaje cooperativo y los tareas e instrumentos para aprender a cooperar. Además, se han desarrollado cuatro niveles de apoyos a los equipos de aprendizaje cooperativo: preparación, acompañamiento, modelado y colaboración para el apoyo dentro de los equipos.

Por otro lado, desarrollar un modelo de investigación-acción participativa para el análisis conjunto de las prácticas educativas organizada alrededor de cuatro fases: la primera consiste en la presentación de una pauta para recoger la situación de algunos de los equipos de aula y las dificultades identificadas; la segunda, en la grabación de alguna actividad de algún equipo en la que se observan los retos y las cuestiones de mejora para la inclusión de un aula; la tercera, en el análisis de la actividad a partir de los retos y cuestiones para identificar propuestas de mejora; y la cuarta y última, en la síntesis de aportaciones para la implementación dentro del aula.

Algunos de los aspectos de este proceso de han sido analizados en las investigaciones de Amenabarro, Riera y Juan (2024) y de Lago y Riera (2023).

4.3.2. Grupo Khelidón “Globalización y aprendizaje competencial e inclusión”

El uso del aprendizaje cooperativo integrado en situaciones de aprendizaje de carácter globalizado e interdisciplinar es el fundamento de este GK. En este sentido, el desarrollo de propuestas que integran Diseño Universal del Aprendizaje (Alba Pastor, 2019) y Aprendizaje Cooperativo, constituyen la herramienta necesaria de conjugar los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter competencial en el camino hacia la inclusión.

Las coordinadoras del GK actualmente son Erika Arias, del CEIP Camí del Mig de Mataró (Barcelona) y Carmen Vaz, del Centro de Formación y Recursos de Vigo-Pontevedra (Galicia). En este momento el GK agrupa a diez docentes de diferentes centros.

Este GK inicia su trabajo cuando, en el desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros, se observa que los proyectos de trabajo pretenden abordar el aprendizaje de manera globalizada e integrando las diferentes materias del currículum y, en estos contextos, se favorece especialmente la participación y el aprendizaje del alumnado que encuentra más barreras para aprender y participar.

Este tipo de aprendizaje se concreta en lo que hemos denominado “estrategias cooperativas complejas”. Éstas se definen como la integración de estrategias cooperativas de manera interrelacionada y se desarrollan en diferentes tipos de equipos: los equipos base (estables a lo largo del proceso) y los equipos de expertos (esporádicos para la elaboración de determinadas actividades). Estas estrategias serían, por ejemplo, el rompecabezas, los torneos y juegos adaptados, las Team Assisted Individualization (TAI) y los equipos paralelos.

La tarea desarrollada por este GK durante los dos últimos cursos, y presentada en el simposio de 2023, ha sido la elaboración de una plantilla para una planificación de las estructuras complejas que apoye especialmente la inclusión.

La plantilla propone el desarrollo de una tarea globalizada estructurada en tres fases: una inicial, una de desarrollo y una de síntesis. Para cada una de ellas se proponen entre tres y cinco actividades cooperativas, y en cada una de ellas se debe concretar una pauta de apoyo basada en el Diseño Universal de Aprendizaje. En la primera fase, una pauta vinculada a promover múltiples formas de presentación de la información, en la segunda, una pauta que concrete el uso de diferentes formas de implicación y, en la tercera fase, una pauta vinculada a concretar diferentes formas de acción y expresión.

La tarea actual de GK consiste en la implementación, desarrollo y evaluación de la plantilla de aprendizaje cooperativo con técnicas complejas para avanzar en la inclusión, que se presentará en el Simposio de 2025.

4.3.3 Grupo Khelidón “Cohesión y apoyo emocional en los equipos”

El análisis que realiza Pujolàs (2008) de las relaciones entre los diferentes tipos de dinámicas que contribuyen a la cohesión del grupo clase, y las propuestas de Bisquera (2009) sobre cómo tener en cuenta los aspectos emocionales en la escuela, impulsó el desarrollo de criterios y estrategias de cohesión que contribuyeran a la inclusión dentro de los equipos cooperativos y del aula.

El GK coordinado por Carles Rodrigo, miembro del grupo de formadores del Grupo de Formación en Educación Inclusiva del CIFE (Centro de Innovación y Formación en Educación) de la Universidad de Vic-UCC (Barcelona) y Anna Torres, maestra de la Escuela Les Savines de Cervera (Lleida) con un grupo de trece docentes de distintos centros ha desarrollado dos tareas:

- Elaborar una pauta de análisis de las dinámicas de cohesión desarrolladas en los centros para validar dos condiciones: en primer lugar, que respetan los factores del aprendizaje cooperativos, es decir, que promueven la participación de todo el alumnado, si ésta es equitativa, y si puede participar el alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender; y, en segundo lugar, que permite que el profesorado conozca mejor al alumnado para la creación de los equipos cooperativos base y, de esta manera, para que funcionen mejor.
- Ampliar las dinámicas de cohesión del CA/AC, sobre todo las que hacen referencia a las dimensiones de “preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de manera cooperativa”, y para “desarrollar la inclusión, el apoyo emocional y facilitar la participación del alumnado que encuentra más barreras”. Para ello, se pone especial énfasis en que generen un mayor conocimiento y aceptación entre el alumnado, la disminución de la tensión dentro de los equipos, en que favorezcan la superación de los comportamientos individualistas o competitivos, así como el descubrimiento y la importancia de los valores implícitos en la cooperación como son la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto por las diferencias.

La investigación sobre la relevancia de estos aspectos ha estado discutida por Riera y cols. (2023).

4.3.4 Grupo Kbelidón “Aprendizaje Cooperativo en educación infantil”

Las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Formadores del CIFE (Juan et al., 2010) ponen de manifiesto la conveniencia, la necesidad, y sobre todo la especificidad, que conlleva introducir y desarrollar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación infantil.

Coordinan el grupo Judit Biel Prat, de la escuela Angeleta Ferrer de Mataró (Barcelona) e Imane El Idrissi, de l'Escola Germans Corbella de Cardedeu (Barcelona). En este momento participan en el GK docentes de catorce centros.

En este GK se quiere dar respuesta al profesorado de la etapa de educación infantil (3-6 años) sobre cómo iniciar la implementación del aprendizaje cooperativo: qué dinámicas son las más adecuadas, qué estructuras funcionan mejor en esta etapa y cuál es la manera de ir creando noción de equipo para promover el aprendizaje de todos los miembros y la ayuda mutua.

En este sentido, durante el curso 2022-23, se ha elaborado una “hoja de ruta” en la que se definen las actuaciones que se realizan en el aula por parte del profesorado para que el alumnado alcance los objetivos que, de manera progresiva, se plantean en la introducción de los tres ámbitos del programa CA/AC.

Este documento es el resultado de analizar las actuaciones que funcionan bien en esta etapa y poner en común las dificultades con las que se encuentra el alumnado de Educación Infantil en los tres ámbitos del programa: cohesión aplicando dinámicas, aprender en equipo mediante las estructuras cooperativas en parejas o equipos base y aprender a trabajar en equipo a través de la auto y coevaluación.

Los primeros objetivos están muy vinculados al conocimiento mutuo de todos los compañeros y compañeras de la clase, que más adelante se focaliza en conocer a su pareja cooperativa y a su equipo base. Para ello, el profesorado escoge las dinámicas más adecuadas que ayudarán a alcanzar estos fines.

Una vez el alumnado ya identifica a sus parejas o equipos de base, se plantea la aplicación de una estructura cooperativa para desarrollar una actividad. La función del docente en este primer estadio será la de modelar la secuencia de la estructura, el respeto por los turnos de intervención e ir introduciendo las verbalizaciones que favorezcan una buena ejecución de la actividad, la interacción y la ayuda mutua. Poco a poco se van introduciendo y modelando nuevas estructuras en tipos de actividades distintas.

Al trabajar en equipo se descubre que para un buen funcionamiento es necesario que existan unos roles específicos, que son: responsable del material, ayudante, coordinador/a y secretario/a que facilitan la ejecución de la estructura para resolver la actividad, de manera que todos los miembros participen equitativamente, en interacción y ayuda mutua. Se planifican unos “Planes de equipo” donde se comparten los objetivos a alcanzar y los roles que cada miembro desempeña, así como unas sesiones donde se reflexiona con el alumnado sobre lo que hacen bien trabajando en equipo y aquellos aspectos en los que deben mejorar.

Este curso, además de validar la “hoja de ruta”, también se analiza la intervención en situación de codocencia, con dos docentes en el aula y el alumnado trabajando en equipos, para optimizar la atención a la diversidad y el apoyo a los equipos donde hay alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación.

4.3.5 Grupo Khelidón “Planes de Equipo: Evaluación del aprendizaje cooperativo”

Como se ha comentado anteriormente, este GK nace de la necesidad, identificada también por autores como Johnson y Johnson (2004) y Gillies y Boyle (2010) respecto a la potencialidad del aprendizaje cooperativo para la evaluación formativa entre los estudiantes a través de instrumentos diseñados para tal finalidad que promueven procesos de auto y co-evaluación con finalidad auto-reguladora del equipo cooperativo.

Las coordinadoras del GK actualmente son María Victoria Sabater, del CEIP Nadal Campaner de Palma de Mallorca (Mallorca) y Mila Naranjo del Grupo de Investigación en Atención a la diversidad de la UVic-UCC (Barcelona).

Los dos últimos cursos, este GK ha trabajado para conocer cuál es la situación de los centros de la Red Khelidón, respecto a uno de los ámbitos que preocupa, y a veces resulta más difícil de implementar. como son los Planes de equipo como instrumentos para evaluar el desarrollo de la competencia cooperativa del alumnado. Los Planes de Equipo contemplan los tres elementos fundamentales que se deben planificar, desarrollar y evaluar para conseguir que el equipo cooperativo se organice y funcione como tal: los objetivos de equipo, los roles de cada miembro del equipo, y, finalmente, los compromisos personales de cada componente. Al mismo tiempo, es un ámbito clave sin el cual es difícil conseguir los objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

La importancia de este ámbito es especialmente trascendente para la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender, porque mediante estos procesos de auto y coevaluación se analiza cómo se está desarrollando la ayuda entre los componentes del equipo y es, por tanto, un momento privilegiado en el que

se ponen de manifiesto, por una parte, qué ayudas necesita y, por otra parte, sus compañeros pueden analizar si las ayudas que se están dando son las adecuadas.

La dificultad de este ámbito ha llevado al GK a evaluar cuál es la situación actual del desarrollo en los centros. Esta evaluación se ha fijado en:

- a. qué decisiones y acuerdos hay en el centro respecto a cómo se lleva a cabo el Plan de equipo y quién o quiénes las desarrollan;
- b. qué grado de desarrollo tienen los procesos de auto y coevaluación del aprendizaje cooperativo, en qué niveles se desarrolla y con qué frecuencia.
- c. quién lleva a cabo los diarios de sesiones (la auto y coevaluación al final de cada sesión) y la evaluación del plan de equipo al final de una secuencia de aprendizaje;
- d. qué estrategias se han llevado a cabo para el desarrollo de los planes de equipo y los diarios de sesiones.

A partir de estos datos actualmente la tarea del GK está centrada en 4 ejes:

- Identificar cuáles han sido las estrategias más eficaces utilizadas por los equipos de trabajo de los centros para generalización en el centro el uso de instrumentos de co y autoevaluación.
- Analizar las dificultades que expresan los centros y los procesos que han puesto en marcha para superarlas.
- Elaborar un documento explicando las decisiones y las estrategias que han resultado más útiles en los centros.
- Proponer un proceso de discusión y debate entre todos los miembros de la Red.

4.3.6 Grupo *Khelidôn* “CA/AC con TAC”

La revisión que realizó Engel (2015) sobre cómo las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC a partir de este momento), son un instrumento para la co-construcción de ideas, para facilitar los procesos de escritura colaborativa y la representación del conocimiento compartido, impulsó a crear un GK de CA/AC con TAC. La pandemia de 2019 puso sobre la mesa la necesidad de dar un impulso al trabajo que venía realizando y se decidió centrar el Simposio de 2020 alrededor de tres ejes: 1.El papel de las familias para apoyar la inclusión en el aprendizaje cooperativo on-line. 2.Usos inclusivos de las plataformas on-line al servicio del aprendizaje cooperativo. 3.El aprendizaje cooperativo online en los contextos híbridos al servicio de la inclusión. Los resultados de los debates (Lago, Naranjo y Oliveras, 2021) ha permitido desarrollar algunas herramientas para el uso de las TAC.

El Grupo *Khelidôn* CA/AC con TAC coordinado por Jordi Turon, de la escuela Pompeu Fabra de Salt (Girona), y Jordi Vilà, del Equipo de Dinamización de la Escuela Inclusiva de Catalunya, con un grupo de cinco docentes de cinco centros diferentes ha desarrollado tres tipos de instrumentos.

En primer lugar, un instrumento de recogida y sistematización del uso de las TAC con aprendizaje cooperativo para promover la inclusión. Este instrumento permite recoger las propuestas que se están desarrollando en los centros donde las herramientas digitales son el apoyo clave para el trabajo multinivel y la respuesta a la diversidad.

En segundo lugar, algunos criterios para el apoyo del desarrollo de las dinámicas de cohesión con herramientas digitales y para la evaluación del impacto de las prácticas de cohesión mediante entornos virtuales para mejorar la cohesión de grupo.

Y, en tercer lugar, el impulso del aprendizaje cooperativo en entornos virtuales, elaborando algunos criterios y propuestas para potenciar la participación equitativa, la interacción simultánea y ayuda mutua con los entornos virtuales y, en especial, en los procesos de auto y coevaluación.

Estos instrumentos que presentan Turony cols. (2023) se pueden considerar elementos de apoyo, y están en la coherencia con los Proyectos TIC-TAC i Diverse impulsadas por los investigadores del grup UDigital.edu Freixenet y cols. (2023).

4.3.7 Grupo Khelidón “Generalización e Institucionalización”

El análisis del desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros realizado por Lago (2005) había puesto en evidencia que sólo algunos centros llegan a desarrollar el aprendizaje cooperativo con consistencia, también Slavin (2010) señala cómo, a pesar de la investigación el aprendizaje cooperativo y la evidencia sobre sus beneficios, no llega a entrar en los centros.

El GK está liderado por Dolors Coromina, de la Escola La Llàntia de Mataró (Barcelona) y Fátima Prat, del IES Miquel Biada de Mataró (Barcelona) y otros diez docentes de diez centros y un investigador del GRAD. Sus componentes han concretado su estrategia en diseñar algún instrumento para evaluar la competencia de los centros en aprendizaje cooperativo y algunas estrategias para avanzar en la generalización e institucionalización a nivel de centro.

En primer lugar, se ha elaborado un instrumento en forma de rúbrica para que los centros autoevalúen el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la inclusión de manera que les permita identificar en qué necesita el apoyo de los otros centros y en qué puede ofrecer apoyo a otros centros de la Red. La rúbrica contiene once dimensiones que, a partir de un criterio general de desarrollo del aprendizaje cooperativo en el centro, evalúa el desarrollo de las dinámicas, las estructuras cooperativas, los planes de equipo y la evaluación inclusiva, los apoyos en los equipos cooperativos para eliminar barreras, el apoyo entre profesorado para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la comisión de aprendizaje cooperativo para la inclusión.

En segundo lugar, este GK ha elaborado una propuesta para organizar apoyos entre grupos de tres centros, a partir de la autoevaluación de los centros de un mismo territorio, para apoyarse en las dimensiones del aprendizaje cooperativo. Este apoyo estaría pautado y apoyado por el GK en tres fases: negociación y elaboración del acuerdo de apoyo; desarrollo de tareas de observación, análisis y propuestas de mejoras en los tres centros; y, finalmente, evaluación de los avances en la inclusión con aprendizaje cooperativo.

Estas iniciativas van en la línea de lo que Hargreaves y O'Connor (2020) ha mostrado sobre cómo el trabajo en redes de centros acaba potenciando el desarrollo profesional mediante el aprendizaje cooperativo.

4.4. La Red Khelidón: un espacio y un motor de la investigación educativa en aprendizaje cooperativo

La Red es un espacio para el desarrollo de diferentes Proyectos de Investigación. Desde el primer proyecto “Proyecto PAC-1: Programa Didáctico Inclusivo para atender en

el aula al alumnado con necesidades educativas diversas: Una Investigación evaluativa”, en el que participaron 16 escuelas para la validación del Programa CA/AC, hasta el Proyecto “Claves para el desarrollo del aprendizaje en equipos cooperativos como estrategia para la cohesión social, la inclusión y la equidad” (EDU2015-66856-R), en que se realizaron procesos de análisis y evaluación del desarrollo del aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión.

Estas investigaciones han permitido realizar publicaciones donde se expone el impacto del CA/AC como apoyo a la inclusión desde diferentes perspectivas.

En los artículos sobre escuelas de Herrero (2017) y Borràs y cols. (2017), procedentes de dos contextos diferentes, se muestra cómo el desarrollo del aprendizaje cooperativo contribuye a crear estructuras de escuelas más inclusivas.

Estrechamente vinculado con lo anterior, el trabajo de Breto y Gracia (2017) muestra la relevancia de cómo el aprendizaje cooperativo ayuda a implicar a las familias en el compromiso inclusivo de los centros, lo que aparece en otros proyectos como el de Juan y Oliveras (2016).

Otros trabajos se centran en cómo el impacto del aprendizaje cooperativo puede ayudar a avanzar en la inclusión en los procesos de aprendizaje de las competencias básicas de las áreas más instrumentales como el de Juan y Oliveras (2016) o en el trabajo por proyectos como muestra Gómez y cols. (2017) o, en sentido general, en el apoyo entre iguales en cualquiera de las materias (Igoa et al., 2017).

El trabajo de Coto (2017) pone de manifiesto cómo el trabajo de autoevaluación de los equipos de docentes en las comisiones de aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar la persistencia y el apoyo ante las dificultades para avanzar en la inclusión.

De manera paralela, Folch y Martin (2017), nos muestran cómo la evaluación de la inclusión con el aprendizaje cooperativo es un trabajo que compromete a docentes y a alumnado.

Así pues, y como conclusión, la Red Khelidôn supone un contexto interactivo y constante de investigación–acción participante donde el diálogo sostenido entre la práctica educativa de aula y de centro se vincula de manera directa con la reflexión teórica y conceptualmente guiada que posibilitan los proyectos de investigación.

Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth G. y West, M. (2001). *Creating the Conditions for School Improvement*. Routledge.
- Ainscow, M. (2022). *Collaboration as a strategy for promoting equity in education*. Elsevier.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Amenabarro, E.; Riera, G. y Juan, M. (2024). Dialogue among educators: Rethinking and recreating scenarios of cooperative and inclusive learning. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100322>
- Ashman, A. F. y Gillies, R. M. (2013). Collaborative learning for diverse learners. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan y A. Donnell (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. The international handbook of collaborative learning*, (pp. 297-313). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Baines, E.; Blatchford, P. y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with Special Educational Needs.

- Special Issue of Education, 3-13(43)*, 15-29.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>
- Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Borràs, M. P., Sabater, V. y Socías, M. M. (2017) Cómo puede el aprendizaje cooperativo modificar la organización en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 260, 55-59.
- Breto, C. y Gracia, P. (2017). Familia y escuela, dos realidades vinculadas en un aula cooperativa. *Aula de Innovación Educativa*, 258, 55-59.
- Coto, M. (2017) Aprender a trabajar en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, 257, 53-58.
- Elliott, J. y Yu, C. (2008). *Learning studies and as an educational change strategy in Hong Kong*. Hong Kong Institute of Education.
- Engel A. (2015) Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 85-117). Editorial UOC.
- Folch, F. y Martín, M. (2017). Un plan de equipo alumnos-profesores. *Aula de Innovación Educativa*, 261, 52-57.
- Freixenet, J., Muntaner, E. y Berrocal, M. (2023). UDigitalEdu. *VII Simposio Kbelidon 2023*, Almansa, 3 y 4 de julio.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gómez A., López M. y Martínez A. (2017). Trabajo por proyectos, AC y actividades de matemáticas. *Aula de Innovación Educativa*, 263-264, 56-59.
- Gillies, R. M. y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.10.034>
- Hargraves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Herrero, A., Lezea, I., Sanz, K. y Arakama, J. (2017). El aprendizaje cooperativo, plataforma para una escuela que aprende. *Aula de Innovación Educativa*, 259, 53-57.
- Igoa, S., Garay, I., Josune, M. y Jaione, M. (2017). Apoyo entre iguales para fomentar el Aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 262, 58-61.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Juan, M., Oliveras, A., Pi, P., Calduch, N., y Lago, J. R. (2010). Introducción del aprendizaje cooperativo en la educación infantil. *Jornadas de Educación Infantil 2010*
- Juan, M.; Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 53, 22-33.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015) Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). UOC.
- Lago, J. R., Naranjo, M. y Oliveras, A. (2021). Aprender a cooperar en línea: herramienta para la inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 304, 39-43.

- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Lago, J. R. y Riera, G. (2023). Collaboration strategies among teachers for the inclusion of vulnerable students through cooperative learning. *European Conference of Educational Research*. Glasgow, 21-22 August 2023.
- Lago, J. R., Soldevila, J. y Jiménez, V. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. En J. C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 243-270). Editorial Síntesis.
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Onrubia, J. (2020). Transformar per adaptar, adaptar per incloure: una mirada psicoeducativa a l'educació inclusiva. En C. Giné (Coord.), D. Durán, J. Font, y E. Miquel (Coords.), *L'educació inclusiva*, (pp. 45-58). Horsori.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender / Aprender a cooperar)*. Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218.
- Putnam, J. W. (2015). Cooperative learning inclusive classrooms. En E. Kourkoutas y A. Hart (Eds.), *Innovative Practice and Interventions for children and adolescents with psychological difficulties and disabilities* (pp. 184-206). Cambridge Schollars Publishing.
- Riera, G.; Segués, T. y Lago, J. R. (2022). Cooperative learning for cohesion, inclusion, and equity at school and in the classroom. En J. Collet, M. Naranjo, y J. Soldevila-Pérez, (Eds.), *Global Inclusive Education: Lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer International Publishing.
- Riera, G., Segués, T. y Rodrigo, C. (2023). The impact of cooperative learning on social cohesion. *European Conference of Educational Research, 2023*. Glasgow, 21 - 22 August 2023.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. y Rangel, E. S. (2010). Implementing innovation: From visionary models to everyday practice. En H. Dumond, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 285-315). OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Sharan, S. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in research and practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 106-116.
<https://doi.org/10.1080/02188790220111>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30, 785-791.
- Slavin R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Allyn & Bacon.
- Stevens, J. R. y Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002>

- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Editorial Paidós.
- Turon, J. Vilà, J. y Valero, M. (2023). Aprendizaje cooperativo on-line y TIC. *VII Simposio Khelidon 2023*, Almansa, 3 y 4 de julio.
- Van Dijk, A. M., Eysink, T. H. y de Jong, T. (2020). Supporting cooperative dialogue in heterogeneous groups in elementary education. *Small Group Research*, 51(4), 464-91. <https://doi.org/10.1177/1046496419879978>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>

Breve CV de los/as autores/as

José Ramón Lago Martínez

Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (Barcelona) UVIC_UCC. Imparte docencia en la Licenciatura en Psicología y en el Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, del que es coordinador. Ha sido coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad desde 2012 a 2022 en la UVIC-UCC. Ha participado en 8 Proyectos I+D+I y ha sido investigador principal de 3 Proyectos de investigación I+D+I sobre inclusión y aprendizaje cooperativo financiados por el Plan Nacional de I+D+I del Gobierno de España (PID2021-128456NB-I00 / EDU2015-66856-R / EDU2010-19140). Ha participado en más de 20 proyectos de transferencia de conocimiento y es miembro del comité ejecutivo “Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo y la inclusión” de la UVIC-UCC <http://khelidon.org/es>, que está formado por más de 50 Centros de toda España implicados en este reto. Email: castelljramon.lago@uvic.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4070-7567>

Mila Naranjo Llanos

Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (Barcelona) UVIC_UCC. Imparte docencia en la Licenciatura en Psicología y en la de Magisterio (Mención de Educación Inclusiva) así en los Másteres en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, y en el Interuniversitario de Psicología de la Educación del que es coordinadora. Ha sido coordinador del Grado en Psicología del 2010 a 2014 en la UVIC-UCC. Ha participado en diversos Proyectos I+D+I así como en múltiples proyectos de transferencia de conocimiento. Actualmente participa en dos proyectos europeos vinculados a temáticas psicoeducativas. Es miembro del comité ejecutivo “Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo y la inclusión” de la UVIC-UCC <http://khelidon.org/es>, que está formado por más de 50 Centros de toda España implicados en este reto. Email: mila.naranjo@uvic.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3000-3934>

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Matemática Inclusiva: Análise das Pesquisas Brasileiras

Universal Design for Inclusive Learning in Mathematics Education: Analysis of Brazilian Research

Janaina Zanon Roberto Stellfeld * y Anderson Roges Teixeira Góes

Universidade Federal do Paraná, Brasil

RESUMO:

Neste artigo, é apresentada uma revisão sistemática e integrativa que investigou estudos brasileiros sobre o uso do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no Ensino Fundamental, com ênfase na inclusão e práticas didáticas de Matemática, no período de 2018 a 2022. Foram analisados e sintetizados os resultados encontrados, aprofundando o entendimento nessa área de pesquisa. É destacada a importância do desenvolvimento de práticas didáticas inclusivas e do uso de recursos acessíveis como estratégias essenciais para garantir o acesso ao conhecimento matemático e proporcionar uma educação equitativa e afetiva. Observada a escassez de estudos voltados para o objetivo proposto, evidencia-se a necessidade de pesquisas abrangentes sobre a implementação do DUA no ensino de Matemática para promover a inclusão de cada um dos estudantes.

DESCRITORES:

Desenho universal para aprendizagem, Matemática; Práticas didáticas, Inclusão, Revisão sistemática integrativa.

ABSTRACT:

In this article, a systematic and integrative review is presented, investigating Brazilian studies on the utilization of Universal Design for Learning (UDL) in Elementary Education, with an emphasis on inclusion and mathematical didactic practices, from 2018 to 2022. The findings were analyzed and synthesized, deepening the understanding in this research area. The importance of developing inclusive didactic practices and using accessible resources as essential strategies to ensure access to mathematical knowledge and provide equitable and affective education is highlighted. Considering the scarcity of studies focused on the proposed objective, it underscores the need for comprehensive research on the implementation of UDL in mathematics education to promote the inclusion of each student.

KEYWORDS:

Universal design for learning; Mathematics, Didactic practices, Inclusion, Integrative systematic review.

CÓMO CITAR:

Stellfeld, J. Z. R. y Góes, A. R. T. (2024). Desenho Universal para Aprendizagem na educação matemática inclusiva: Análise das pesquisas brasileiras. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 143-160.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100143>

1. Introdução

Ao longo da história, enfrentamos o desafio do ensino homogeneizador, que exclui estudantes, sendo um processo difícil e opressivo. No Brasil, ocorreram avanços nas políticas de acesso à educação regular para estudantes com deficiência, porém ainda há muito a ser realizado em termos de garantir sua permanência e aprendizagem. É necessário enfrentar essa realidade, superar os desafios e transformar as escolas em espaços inclusivos, aos quais cada estudante tenha acesso e em que possa permanecer, adotando práticas didáticas colaborativas e de qualidade para uma educação equitativa e ao longo da vida.

No contexto brasileiro, muitos professores têm buscado adotar práticas didáticas nesse sentido em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Matemática, disciplina essencial tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano, pois proporciona uma compreensão do mundo e de suas representações, sendo também importante no âmbito profissional e social.

É imprescindível que as escolas providenciem recursos, materiais e tecnologias alinhadas com as demandas de cada estudante, fomentando o desenvolvimento das habilidades de pensamento, resolução de problemas e pensamento crítico (Manrique et al., 2016), considerando as individualidades, necessidades específicas e estilos de aprendizagem (Góes et al., 2023). Nessa direção, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA, do inglês *Universal Design for Learning* – UDL) vem se destacando como aliado no processo de inclusão para uma educação equitativa (Cassano, 2022; Costa & Góes, 2022, 2023; Muzzio & Cassano, 2022; Navarro-Montaña et al., 2022; Parody & Santos-Villalba, 2022; Sánchez & Duk, 2022; Stellfeld et al., 2023).

Este estudo apresenta uma revisão sistemática e integrativa de pesquisas e publicações brasileiras sobre a inclusão, o ensino de Matemática e o uso do DUA em sala de aula com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (etapa do ensino brasileiro destinada a estudantes de 6 a 11 anos), verificando a aplicabilidade do DUA para promover o desenvolvimento de habilidades mediante a implementação de práticas inclusivas no ensino de Matemática.

2. Do desenho universal ao desenho universal para aprendizagem

O Desenho Universal (DU) começou a ser discutido no Brasil em 1980, com o objetivo de sensibilizar profissionais da construção civil. Em 1981, durante o Ano da Pessoa com Deficiência, surgiram mais questionamentos sobre ele (Carletto & Cambiaghi, 2007). Em 1985, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) estabeleceu a primeira norma técnica brasileira sobre acessibilidade em edificações e espaços urbanos para pessoas com deficiência. Já nos Estados Unidos, o arquiteto Ron Mace mencionou o DU em 1985 e fundou o Center for Universal Design em 1987, visando a melhorar o *design* de produtos e ambientes para todos (Carletto & Cambiaghi, 2007).

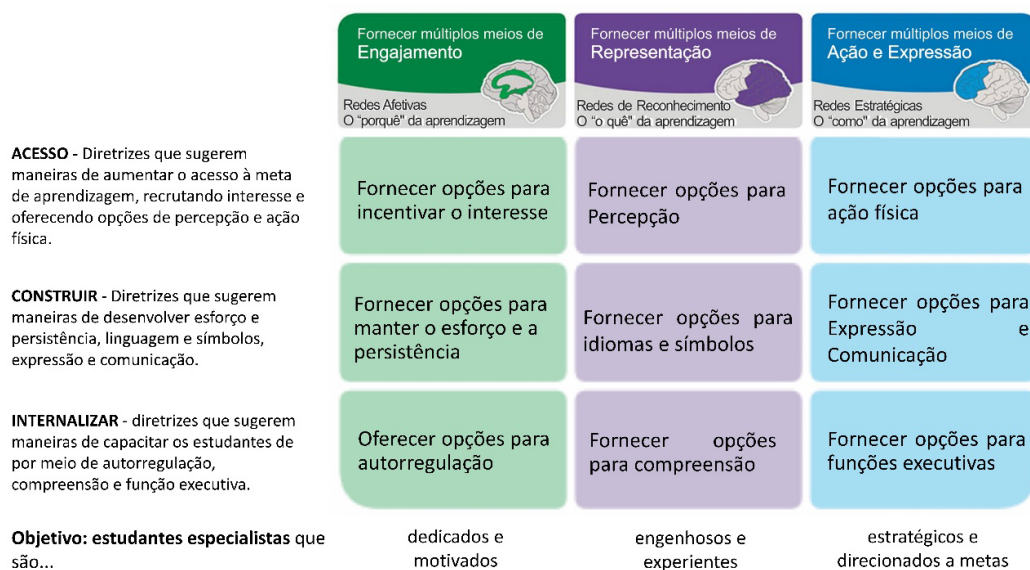
O DU é o processo de criar produtos acessíveis a cada pessoa, independentemente de suas características pessoais, permitindo o acesso e uso de ambientes e produtos de forma inclusiva (Carletto & Cambiaghi, 2007), tendo sido mundialmente estabelecidos sete princípios: igualdade, adaptabilidade, lógica, conhecimento, segurança, facilidade e abrangência (Carletto & Cambiaghi, 2016).

Voltando ao cenário brasileiro, há menção do DU no Decreto Federal nº 5.296/2004, que regulamentou a Lei nº 10.048/2000, indicando que todos os produtos devem atender a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, sendo compostos por elementos ou soluções que formam a acessibilidade (Brasil, 2004). O referido decreto determina as diretrizes para a construção de projetos urbanísticos e projetados, seguindo as normas técnicas vigentes da ABNT, que se consolidaram com a publicação da norma NBR 9050:2020.

Como consequência do processo de acessibilidade do DU no ambiente escolar, foi criado o conceito de DUA, por David Rose, Anne Mayer e David Gordon, do Center for Applied Special Technology (CAST), no ano de 1999, visando a auxiliar na elaboração de estratégias que oportunizem o aprendizado e sejam acessíveis, sem barreiras. O DUA tem como objetivo principal eliminar barreiras desnecessárias e garantir o acesso e a aprendizagem de cada estudante em sala de aula. Em vez de focar nas necessidades individuais de um educando, ele busca promover mudanças no ambiente e no contexto escolar (CAST, 2018).

Composto por três princípios, nove diretrizes (Figura 1) e 31 pontos de verificação, oferece aos professores uma orientação flexível para o planejamento de aulas inclusivas, sendo um guia para a renovação das práticas educacionais (CAST, 2018).

Figura 1
Princípios do DUA



Nota. Adaptado de Coelho & Góes (2021).

O primeiro princípio do DUA indica oferecer múltiplos meios de engajamento, apoiado nas redes afetivas, no despertar o interesse, mantendo o esforço e permitindo a autorregulação dos estudantes. Para isso, devem-se considerar diferentes formas de engajamento e questionar a participação de cada educando na superação das barreiras (CAST, 2018).

O segundo princípio do DUA refere-se a oferecer múltiplos meios de representação, considerando percepção, linguagem e compreensão. Assim, é fundamental diversificar o conteúdo de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes, reconhecendo a individualidade nas formas de perceber e compreender as informações (CAST, 2018).

O terceiro princípio do DUA propõe a utilização de diversos modos de ação e expressão, considerando as formas de aprendizagem e comunicação. Nesse sentido, a avaliação deve abordar não apenas o conteúdo, mas também a demonstração do conhecimento e desempenho em diferentes situações. O professor deve mediar, observar e identificar possíveis barreiras à aprendizagem, fornecendo suporte adequado para que cada educando demonstre suas habilidades.

As diretrizes do DUA visam a apoiar professores e estudantes na aprendizagem, não havendo uma ordem definida para seu uso, ou seja, devem ser combinadas de acordo com os objetivos específicos de aprendizagem. Outro ponto relevante é a não obrigatoriedade de utilizar todas as diretrizes em uma única oportunidade de aprendizado, sendo importante definir metas específicas e desafiadoras para contemplar diretrizes e pontos de verificação que reduzam as barreiras e apoiem o alcance das metas (CAST, 2018).

Essa flexibilidade e oportunidade de aprendizagem para cada estudante fazem com que o DUA se destaque como aliado no processo de inclusão para uma educação equitativa. Sendo assim, é importante verificar como as pesquisas sobre inclusão no ensino de Matemática abordam o DUA em sala de aula, tendo como nível de análise os anos iniciais do Ensino Fundamental.

3. Método

A abordagem metodológica deste estudo é qualitativa, empregando a revisão sistemática e integrativa, possibilitando uma análise crítica e reflexiva dos trabalhos identificados, assegurando o progresso do conhecimento nessa área específica.

A revisão foi baseada em oito etapas, indicadas por Koller et al. (2014): (i) delimitação da questão a ser pesquisada; (ii) escolha da fonte de dados; (iii) eleição das palavras-chave para as buscas; (iv) busca e armazenamento dos resultados; (v) seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; (vi) extração dos dados das publicações selecionadas; (vii) avaliação das publicações; (viii) síntese e interpretação dos dados. Cada etapa é descrita no decorrer deste texto, apresentando as definições e escolhas realizadas.

Como forma de organização, as etapas 1 a 5 são discutidas nesta seção; a etapa 6 é apresentada na seção de resultados; por fim, as etapas 7 e 8 aparecem na seção de discussões. Ressaltamos que, visando a verificar a atualidade das pesquisas, adotamos um recorte temporal de 2018 a 2022.

Etapa 1: Delimitação da questão a ser pesquisada

Definimos neste item quatro questões que nortearam as buscas e as análises: quais são as práticas didáticas utilizadas nas aulas para incluir cada estudante do Ensino Fundamental? Quais e quantas dessas práticas estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de Matemática? Como o DUA tem aparecido no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, na Matemática? Como o DUA tem contribuído no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Etapa 2: Escolha das fontes de dados

Foram selecionadas quatro plataformas digitais brasileiras de acesso livre às produções científicas: (i) Scientific Electronic Library Online (SciELO), selecionada por ser uma

base de gerenciamento de artigos científicos; (ii) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por se tratar de banco de dados que reúne um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil, disponibilizando conteúdos produzidos nacional e internacionalmente; (iii) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD-Capes), plataforma que reúne e disponibiliza teses e dissertações produzidas e defendidas em programas de pós-graduação do Brasil; (iv) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra e dissemina textos completos das teses e dissertações defendidas tanto nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa quanto por brasileiros no exterior.

Etapa 3: Eleição das palavras-chave para as buscas

Para delimitar e identificar trabalhos que retratassem assuntos relacionados ao tema desta pesquisa, foram definidas as seguintes palavras-chave: desenho universal para aprendizagem, suas variantes e palavras que remetesse a essa concepção, como desenho universal, desenho universal de/da/na/para a aprendizagem, desenho universal pedagógico, *design* instrucional universal, *design* universal, *design* inclusivo, educação inclusiva, práticas didáticas, aprendizagem, práticas pedagógicas, ensino fundamental e matemática.

Etapa 4: Busca e armazenamento dos resultados

Para cada base, foram realizadas 12 buscas utilizando as palavras-chave: (b1) educação inclusiva; (b2) educação inclusiva associada com ensino fundamental; (b3) educação inclusiva e ensino fundamental associados com práticas pedagógicas ou práticas didáticas; (b4) educação inclusiva e ensino fundamental associados com práticas pedagógicas e matemática; (b5) desenho universal; (b6) desenho universal pedagógico; (b7) *design* instrucional universal; (b8) *design* universal; (b9) *design* inclusivo; (b10) desenho universal para aprendizagem ou suas variações: desenho universal para a/da/de/ na aprendizagem; (b11) mesma busca b10, mas associando a palavra-chave “matemática”; (b12) mesma busca b10, mas associando a palavra “ensino fundamental”.

Os critérios de inclusão ou exclusão para armazenamento dos trabalhos para análise foram: (c1) seleção de publicações potencialmente relevantes para esta pesquisa – análise do título das pesquisas; (c2) análise do resumo das publicações; (c3) remoção dos trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão; (c4) leitura dos trabalhos na íntegra; (c5) banco de dados final das pesquisas para análise, com vistas à contribuição para este artigo.

Etapa 5: Seleção de artigos

Neste item, apresentamos o quantitativo de trabalhos retornados em cada base, tecendo considerações quanto à exclusão de textos.

a) SciELO

A busca b1 retornou 138 trabalhos, dos quais sete foram submetidos ao critério c2, sendo cinco excluídos pelo critério c3 e dois pelo critério c4, devido ao enfoque na educação a distância, formação, entrevistas com professores, deficiência específica e revisão integrativa.

A busca b2 retornou 11 trabalhos, sendo um submetido ao critério c2 e excluído por c3. A busca b5 retornou 12 trabalhos, tendo sido um submetido ao critério c2 e

excluído por apresentar apenas as diretrizes do DUA. Quanto à busca b8, houve o retorno de um trabalho, excluído pelo critério c2.

A busca b9 retornou duas pesquisas, ambas submetidas ao critério c2 e excluídas pelo critério c3. A busca b10 retornou cinco produções, excluídas ao serem submetidas ao critério c1, pois abordavam assuntos específicos, como revisão sistemática, políticas de educação especial, deficiências ou educação a distância. Por fim, as buscas b3, b4, b6, b7, b11 e b12 não retornaram resultados.

Em resumo, a base de dados da SciELO retornou 169 pesquisas, das quais 11 tiveram os resumos analisados. Destas, sete foram excluídas e quatro foram analisadas integralmente, porém nenhuma foi selecionada. De maneira geral, as pesquisas retornadas por essa base abordavam a educação a distância, formação, entrevistas com professores, deficiência específica e revisão integrativa, não citando diretamente a temática desta pesquisa.

b) Periódicos da Capes

Ao realizar a busca b1, foram retornadas 415 publicações, das quais 17 foram submetidas ao critério c2, tendo sido 13 excluídas. As quatro publicações restantes foram submetidas ao critério c4, com a exclusão de três pelo critério c3, por se tratar de entrevistas estruturadas com professores e análise dos docentes que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma pesquisa foi selecionada (Correia & Silva, 2021) pelo critério c5.

Na busca b2, foram encontrados 50 trabalhos, dois deles submetidos ao critério c2, tendo sido um excluído e um submetido ao critério c4, que posteriormente foi excluído por ser uma revisão sistemática. A busca b3 resultou em 28 pesquisas; destas, sete trabalhos foram submetidos ao critério c2, tendo sido seis excluídas por abordar recursos didáticos adaptados, ensino de Ciências, educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental e deficiência visual. A pesquisa que restou foi submetida ao critério c4 e selecionada pelo critério c5 (Rodrigues et al., 2018).

A busca b4 resultou em nove trabalhos, tendo dois deles sido submetidos ao critério c2 e excluídos por c3 por serem pesquisas bibliográficas. Na busca b5, foram encontradas 47 publicações; destas, nove foram submetidas ao critério c2, mas oito foram excluídas pelo critério c3, por ser revisões bibliográficas e abordar tecnologias digitais, formação de professores, recursos de tecnologia assistiva, educação superior, revisões sistemáticas e integrativas. O trabalho submetido ao critério c4 foi selecionado pelo critério c5 (Velasco & Barbosa, 2022).

A busca b6 resultou em 12 trabalhos, todos excluídos pelo critério c1, por abordar a formação de professores, arquitetura, terapia ocupacional, cursos de introdução, letramento informacional, jogos digitais e educação superior. A busca b7 não retornou nenhuma publicação na base de dados.

A busca b8 retornou 11 pesquisas; destas, uma foi submetida ao critério c2 e excluída por c3. A busca b9 resultou em seis pesquisas, excluídas pelo critério c1. A busca b10 retornou 35 trabalhos, tendo sido nove submetidos ao critério c2 e oito excluídos de acordo com o critério c3; o trabalho que permaneceu foi submetido ao critério c4 e selecionado pelo critério c5 (Velasco & Barbosa, 2022).

A busca b11 retornou sete trabalhos, quatro deles submetidos ao critério c2 e três excluídos pelo critério c3. A pesquisa restante foi submetida ao critério c4 e selecionada pelo critério c5 (Cruz & Panossian, 2021). A busca b12 resultou em seis trabalhos, um

submetido aos critérios c2, c3 e c4, tendo sido selecionado pelo critério c5 (Cruz & Panossian, 2021).

Resumidamente, a busca realizada no Portal de Periódicos da Capes retornou 626 produções, tendo sido 52 resumos lidos, 42 pesquisas excluídas e dez lidas na íntegra. Destas, quatro foram excluídas por se distanciar do objetivo deste artigo, restando seis para análise. Após excluir dois trabalhos retornados em buscas diferentes, restaram quatro produções acadêmicas selecionadas: Rodrigues et al. (2018), Correia e Silva (2021), Cruz e Panossian (2021) e Velasco e Barbosa (2022).

c) CTD-Capes

A busca b1 retornou 505 publicações, tendo 11 sido submetidas ao critério c2 e dez excluídas pelo critério c3. O trabalho que permaneceu foi submetido ao critério c4 e selecionado pelo critério c5 (Conte, 2019). A busca b2 retornou 67 publicações; destas, sete foram submetidas ao critério c2 e seis, excluídas pelo critério c3, sendo uma submetida ao critério c4 e selecionada por c5 (Venturini, 2021).

A busca b3 retornou seis trabalhos; destes, um foi submetido ao critério c2 e excluído por tratar de formação de professores. A busca b4 não retornou trabalho pela base. A busca b5 retornou 72 publicações; destas, 13 foram submetidas ao critério c2, sendo nove descartadas por abordar formação de professores, educação especial, revisão bibliográfica, divulgação não autorizada de textos, reflexões teóricas e práticas aplicadas; quatro foram submetidas ao critério c4 e selecionadas por c5 (Bachmann, 2020; Diório, 2020; Conte, 2019; Caetano, 2018).

A busca b6 retornou um trabalho, submetido aos critérios c2 e c4 e selecionado por c5 (Caetano, 2018). A busca b7 não retornou trabalho da base. A busca b8 retornou 33 pesquisas; destas, uma foi submetida ao critério c2 e descartada por c4 por abordar revisão bibliográfica.

A busca b9 retornou 30 trabalhos, todos excluídos pelo critério c1. A busca b10 retornou 27 pesquisas; destas, seis foram submetidas ao critério c2, sendo cinco excluídas pelo critério c3 e uma submetida ao critério c4, sendo selecionada por c5 (Bachmann, 2020). A busca b11 retornou quatro pesquisas; destas, duas foram submetidas ao critério c2; uma, excluída por c3; e uma, submetida ao critério c4, sendo selecionada por c5 (Bachmann, 2020). A busca b12 retornou três trabalhos, excluídos pelo critério c2.

Em resumo, foram encontradas 748 pesquisas no CTD-Capes, tendo sido lido o resumo de 45 delas, das quais 36 foram excluídas. Após a leitura integral de nove estudos, nove textos foram elencados. No entanto, quatro foram excluídos devido à duplicidade, restando cinco para análise e possível contribuição com esta pesquisa (Caetano, 2018; Conte, 2019; Bachmann, 2020; Diório, 2020; Venturini, 2021).

d) BDTD

A busca b1 retornou 712 publicações; destas, sete foram submetidas ao critério c2, sendo seis excluídas por c3 por abordar avaliação, formação de professores e legislação. A pesquisa restante foi submetida ao critério c4 e selecionada por c5 (Venturini, 2021). A busca b2 retornou 138 pesquisas; destas, seis foram submetidas ao critério c2, sendo quatro excluídas por c3 e duas submetidas ao critério c4, sendo apenas uma selecionada por c5 (Conte, 2019).

A busca b3 retornou 42 trabalhos, três deles submetidos ao critério c2, sendo um excluído. Os dois que permaneceram foram submetidos ao critério c4, sendo um selecionado por c5 (Caetano, 2018). A busca b4 retornou 24 trabalhos; destes, quatro

foram submetidos ao critério c2, sendo dois excluídos pelo critério c3 e um selecionado pelo critério c5 (Caetano, 2018). A busca b5 retornou 62 pesquisas; destas, três foram submetidas ao critério c2; uma, excluída pelo critério c3; uma, excluída pelo critério c4, sendo uma selecionada por c5 (Berbetz, 2019).

A busca b6 retornou 36 produções; destas, oito foram submetidas ao critério c2, sendo três excluídas pelo critério c3 e duas por c4; das que restaram, duas foram selecionadas por c5 (Ribeiro, 2019; Diório, 2020). A busca b7 retornou quatro pesquisas, submetidas ao critério c2 e excluídas por c3 por não estar relacionadas ao tema da pesquisa. A busca b8 retornou quatro pesquisas, excluídas por c1.

A busca b9 retornou dez trabalhos, sendo um submetido ao critério c2 e excluído pelo critério c3. A busca b10 retornou 18 pesquisas, tendo sido quatro submetidas ao critério c2; destas, uma foi excluída por c3, por não dialogar com a pesquisa; uma, excluída por c4 e duas, selecionadas por c5 (Caetano, 2018; Conte, 2019). A busca b11 retornou cinco pesquisas; destas, quatro foram submetidas ao critério c2, sendo uma excluída por c3 e duas selecionadas pelo critério c5 (Caetano, 2018; Conte, 2019). A busca b12 retornou 15 pesquisas; destas, cinco foram submetidas ao critério c2, três, excluídas por c3 e duas, selecionadas por c5 (Caetano, 2018; Conte, 2019).

Em resumo, foram encontradas 1.070 pesquisas na BDTD. Após a identificação e seleção das produções possivelmente relevantes para esta pesquisa, foram lidos 49 resumos, sendo 27 publicações excluídas. Com isso, 22 pesquisas foram lidas na íntegra e 13 textos foram selecionados. No entanto, oito deles foram excluídos por serem repetições. Por fim, foram selecionados cinco trabalhos para análise e possíveis contribuições com esta pesquisa (Caetano, 2018; Conte, 2019; Diório, 2020; Ribeiro, 2019; Venturini, 2021).

e) Quantitativo das produções

O quantitativo das produções retornadas pelos bancos de dados pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1
Quantitativo das pesquisas

Ação	SciELO	P. Capes	CTD-Capes	BDTD	Total
Pesquisas na base	169	626	748	1.070	2.613
Leitura de resumos	11	52	45	49	157
<i>Primeira exclusão</i>	07	42	36	27	112
Leitura na íntegra	04	10	09	22	45
<i>Segunda exclusão</i>	04	04	00	09	17
Análise	00	06	09	13	28
<i>Repetidos/ cópias</i>	00	02	04	08	14
Selecionados	00	04	05	05	14

Dos 14 trabalhos indicados, na Tabela 1, como o total de selecionados, foram excluídas quatro cópias de trabalhos repetidos. Assim, obtivemos como seleção para análise um total de dez pesquisas: Caetano (2018), Rodrigues et al. (2018), Conte (2019), Ribeiro (2019), Bachmann (2020), Diório (2020), Correia e Silva (2021), Cruz e Panossian (2021), Venturini (2021) e Velasco e Barbosa (2022).

4. Resultados

Nesta seção, apresentamos a Etapa 6 da metodologia indicada por Koller et al. (2014), com a extração de dados das publicações selecionadas, determinando sua relevância para os objetivos da pesquisa.

Rodrigues et al. (2018) analisaram, em *Reflexões da prática docente por meio da pesquisa-ação: a educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal, utilizando os métodos qualitativo, pesquisa-ação e intervenção pedagógica. O objetivo foi enfatizar a importância de estratégias diversificadas para desenvolver habilidades matemáticas de maneira lúdica e contextualizada.

O estudo concentrou-se nos professores do 2º ano, envolvendo 20 estudantes em aulas de 40 minutos, com práticas de charadas e boliche. Em relação aos resultados, indicou a necessidade de incorporar jogos, atividades em grupo e materiais concretos para aprimorar o ensino, tornando a disciplina mais envolvente e evitando a monotonia.

Os desafios dos estudantes na organização do espaço e no aprendizado de Matemática destacaram a escassez de atividades lúdicas, revelando lacunas no ensino inicial. A pesquisa estimulou reflexões e a reavaliação da abordagem da educação matemática nesse contexto.

Correia e Silva (2021) analisaram a contribuição da ludicidade no ensino de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Nova Olinda (PB) para promover práticas inclusivas. A pesquisa *Contribuições da ludicidade no processo de inclusão no ensino de matemática no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Olinda-PB*, de natureza qualitativa, bibliográfica e de campo virtual, envolveu quatro estudantes do 5º ano, considerando critérios como acesso à internet e identificação de deficiências. Incluiu um estudante com déficit de atenção e hiperatividade, sendo aplicadas atividades específicas.

O aspecto lúdico e a prática de brincar foram destacados como fundamentais desde a infância, proporcionando um ambiente cativante por meio de jogos, estimulando a formulação de hipóteses e o desenvolvimento de habilidades críticas e independentes. Durante a pandemia, as atividades remotas focaram na economia familiar, utilizando vídeos, tabelas e cálculos de compras. O envolvimento ativo dos estudantes, com o apoio das mães, evidenciou a importância da participação familiar no processo de aprendizagem.

A pesquisa concluiu que a introdução de atividades lúdicas durante o ensino remoto ampliou as oportunidades de aprendizagem, superando desafios virtuais e reforçando a ludicidade como elemento-chave na inclusão de cada estudante nas aulas de Matemática.

Cruz e Panossian (2021) apresentaram resultados parciais de uma pesquisa qualitativa focada no desenvolvimento do cálculo mental de um estudante cego, na publicação *Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental*, utilizando jogos adaptados com base no DUA. A pesquisa envolveu estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba (PR) durante o segundo semestre de 2019.

Dois jogos foram elaborados: um aplicado em sala de aula para todos os estudantes e outro na sala de recursos, exclusivamente para o estudante cego, para analisar o desenvolvimento do pensamento matemático desse educando, enfatizando a importância da dinâmica adequada e objetivos claros na aplicação dos jogos para

promover o aprendizado do cálculo mental. Os jogos, considerados inclusivos, apresentaram desafios na sala de aula regular, enquanto na sala de recursos promoveram a autonomia e construção do cálculo mental pelo estudante cego.

Apesar das dificuldades, ambos os jogos contribuíram para ampliar as estratégias de cálculos e operações, potencializando as habilidades de cada estudante de acordo com os princípios do DUA.

Velasco e Barbosa (2022) realizaram uma pesquisa qualitativa exploratória, intitulada *Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais*, com o objetivo de descrever a abordagem docente para o ensino de números decimais sob a perspectiva do DUA. Na metodologia, foram apresentadas duas alternativas de aprendizado de números decimais: uma com material dourado e outra com o uso de moedas para resolver situações-problema.

A abordagem do DUA reforçou a importância da variedade na apresentação de conceitos, conectando-se ao cotidiano dos estudantes e fortalecendo sua formação como cidadãos. Ainda, fomentou a aprendizagem inclusiva, eliminando a necessidade de adaptações individuais, quando aplicado ao planejamento e à idealização de materiais didáticos, incentivando os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a atender às necessidades específicas dos estudantes.

Caetano (2018), em *Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do Desenho Universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva*, enfocou a teoria histórico-cultural. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ocorreu por meio de uma intervenção em escola integral em Itaberaí (GO) por cinco meses em 2016, envolvendo estudantes do 7º e 8º ano, com diversas necessidades educacionais.

O estudo ressaltou a colaboração entre professores e profissionais de apoio, destacando a importância de práticas didáticas com materiais manipuláveis, enfatizando a mediação do professor para uma aprendizagem com significado. Os resultados indicaram que o DU pedagógico, aplicado em dez aulas com geoplano, promoveu interação, desenvolveu estratégias de resolução de problemas e facilitou a compreensão de conceitos.

Apesar dos desafios, como limitações no uso do geoplano, o DU pedagógico beneficiou a aprendizagem de cada estudante, melhorando significativamente a interação e participação, o desenvolvimento de estratégias, a compreensão de área e perímetro, favorecendo a aprendizagem e desempenhando um papel positivo na promoção da inclusão educacional.

Conte (2019), em sua dissertação *Educação matemática inclusiva: o material didático na perspectiva do Desenho Universal para a área visual*, abordou a educação matemática inclusiva com foco na utilização do material didático manipulável tátil sob a perspectiva do DU, especialmente no ensino da álgebra para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, tipo intervenção pedagógica, foi realizada em uma escola pública de Curitiba (PR), no segundo semestre de 2017, envolvendo 46 estudantes do 8º ano, com idade entre 12 e 17 anos. A criação de recursos redesenhados, como as placas algébricas táteis, proporcionou uma abordagem de aprendizagem ativa e diferenciada, permitindo a construção de símbolos mentais por meio da percepção tátil.

Os resultados indicaram que a manipulação das placas algébricas facilitou a compreensão de conceitos matemáticos e a realização de operações fundamentais, promovendo a interação, troca de experiências e socialização do conhecimento. Os

materiais táteis, redesenhados conforme os princípios do DU, foram identificados como facilitadores eficazes da aprendizagem no contexto inclusivo.

Bachmann (2020), em *As contribuições dos materiais manipulativos e sensoriais no ensino de Matemática com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)*, realizou uma pesquisa conduzida por meio de um *e-book* estruturado no DUA, focando em práticas didáticas sobre sistema monetário e formas geométricas, totalizando quatro horas. De abordagem qualitativa e narrativa, a pesquisa foi aplicada em uma escola particular de Joinville (SC), envolvendo uma coordenadora, duas professoras e duas turmas de crianças de 6 a 10 anos, incluindo um estudante autista.

Os resultados mostraram que a inclusão de elementos sensoriais é importante para a assimilação e compreensão de números e valores, proporcionando avanços em diversos aspectos pedagógicos, interação social e resolução de problemas matemáticos. Especificamente, o *e-book* estruturado no DUA facilitou a interação e acessibilidade na aprendizagem, especialmente para estudantes com dificuldades. As práticas didáticas, centradas no estímulo sensorial, foram eficazes na compreensão de números e valores. O DUA emergiu como facilitador, ressaltando a importância do planejamento baseado em seus princípios para o sucesso educacional, conforme indicado pela pesquisadora.

Diório (2020), em *Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I*, aplicou os princípios do DUA no planejamento e execução de aulas. O estudo de caso, qualitativo, envolveu duas turmas (A e B), totalizando 50 estudantes, com idade entre 9 e 10 anos, incluindo dois estudantes autistas.

A pesquisa aplicou práticas pedagógicas diversificadas para apresentar objetos do conhecimento de Geografia, destacando a importância da abordagem diferenciada para permitir expressões diversas dos estudantes. A utilização de recursos tecnológicos foi fundamental, ampliando oportunidades de engajamento e tornando a experiência de aprendizagem mais estimulante.

Os resultados apresentaram avanços na aprendizagem em ambos os grupos, exceto para um estudante com transtorno do espectro autista do grupo A, que demandou atendimento individual constante. O estudante autista do grupo B demonstrou desenvoltura nas aulas. Além disso, a pesquisa promoveu maior interação entre os docentes envolvidos.

Venturini (2021) desenvolveu jogos pedagógicos inclusivos alinhados às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a pesquisa *Jogos pedagógicos: um recurso didático para a aprendizagem de Ciências e Matemática na educação inclusiva para o Ensino Fundamental – anos finais*. De abordagem qualitativa, a pesquisa focou em estudantes com deficiência e/ou dificuldades específicas de aprendizagem em uma escola especializada do 5º ao 9º ano.

A metodologia incluiu uma sequência didática de Ciências e Matemática, utilizando jogos como Trilha da Divisão, Roleta dos Números, Tangram das Aves e Batalha das Palavras. O estudo destacou a conexão entre jogos pedagógicos e o DUA, enfatizando experiências personalizadas para cada estilo de aprendizagem. Os jogos contribuíram para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, promovendo uma cidadania plena e educação inclusiva.

Quanto aos resultados, a aplicação dos jogos possibilitou a aprendizagem, gerando interesse e motivação, resultando em participação positiva dos estudantes. O processo

de verificação da aprendizagem foi bem-sucedido em todas as etapas da sequência didática, evidenciando o envolvimento e aprovação dos participantes.

Ribeiro (2019), em *Possibilidades e limitações do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em uma unidade didática adaptada para o 1º ano do Ensino Fundamental*, a partir de um estudo de caso e intervenção, buscou transformar o primeiro capítulo de um livro didático em uma mídia digital, seguindo as diretrizes do DUA. A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede privada em São José dos Campos (SP), com estudantes de 6 anos e a professora responsável. A abordagem multidisciplinar resultou em uma unidade digital com recursos variados, como texto, vídeo, animação, música e imagens, além de abordagens diferenciadas para a resolução de problemas.

Os resultados indicaram melhorias acadêmicas para cada estudante, especialmente ao utilizar recursos digitais variados alinhados aos princípios do DUA, com destaque para o uso de recursos de acessibilidade, como áudio, que superaram barreiras pedagógicas e facilitaram o acesso ao conteúdo, levando a melhorias significativas no desempenho acadêmico.

Apresentadas as pesquisas, apresentamos na próxima seção, a avaliação das produções com a extração de dados, confrontando com a teoria, retomando os critérios de inclusão/exclusão deste artigo.

5. Discussões

Nesta seção, é discutida a Etapa 7, referente à avaliação das publicações, da metodologia proposta por Koller et al. (2014).

Por meio de uma avaliação crítica, destacamos a relevância das abordagens fundamentadas no DUA e estratégias inclusivas no ensino de Matemática. A maioria das pesquisas adotou uma abordagem qualitativa (Bachmann, 2020; Conte, 2019; Cruz & Panossian, 2021; Velasco & Barbosa, 2022; Venturini, 2021), proporcionando uma compreensão aprofundada das práticas. A predominância dessa abordagem, como pesquisa-ação (Rodrigues et al., 2018) e estudos de caso (Diório, 2020; Ribeiro, 2019), revela a preocupação em compreender as experiências dos participantes de forma abrangente.

Observamos que quatro pesquisas realizaram intervenção pedagógica com o intuito de promover melhorias significativas no processo educacional (Caetano, 2018; Conte, 2019; Ribeiro, 2019; Rodrigues et al., 2018). Esses estudos destacaram a importância de abordagens inovadoras e estratégias eficazes para otimizar o ambiente de aprendizado, sugerindo que a implementação de tais intervenções pode contribuir positivamente para o desenvolvimento acadêmico e didático.

A análise dos estudos sobre educação inclusiva em Matemática revelou uma diversidade de abordagens e estratégias, enfatizando a complexidade do tema. A inclusão de recursos táteis e sensoriais foi apontada como eficaz e os resultados refletiram a busca por uma educação matemática mais inclusiva, destacando benefícios percebidos, mas também ressaltando desafios durante a implementação das estratégias como a necessidade de redesenho para estudantes com deficiência visual (Cruz & Panossian, 2021), limitações no uso de determinados materiais e a demanda por atendimento individual constante.

A importância da ludicidade no ensino de Matemática (Correia & Silva, 2021) também foi enfatizada, com destaque para a eficácia das práticas inclusivas na superação de desafios, especialmente durante períodos como a pandemia. Além disso, a participação

familiar, sobretudo no ensino remoto, e a transformação de materiais educacionais em mídia digital (Ribeiro, 2019) foram apontadas como elementos positivos.

No contexto do DUA, vários estudos destacaram sua eficácia para impulsionar a inclusão na sala de aula, eliminando a necessidade de adaptações individuais, promovendo uma cultura inclusiva e incentivando uma reflexão por parte dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Essa abordagem também desempenhou papel importante na formação de uma base sólida em conhecimentos matemáticos, aprimorando habilidades essenciais e fortalecendo competências abrangentes, contribuindo para o sucesso individual e para uma sociedade mais inclusiva (Stellfeld, et al., 2023).

Em síntese, os trabalhos analisados forneceram uma visão abrangente sobre abordagens inclusivas no ensino de Matemática, destacando tanto os benefícios quanto os desafios. A variedade de metodologias e contextos abordados enriqueceu a compreensão do tema, mas a aplicabilidade prática dessas abordagens pode depender das características específicas de cada ambiente educacional.

A leitura dos textos elencados e o aprofundamento teórico, com uma análise criteriosa, apontam a necessidade de retomar e reaproximar as pesquisas dos critérios de inclusão/exclusão. Assim, continuamos a metodologia proposta por Koller et al. (2014), apresentando a Etapa 8, síntese e interpretação dos dados, respondendo às questões que nortearam as buscas nos bancos de dados: quais são as práticas didáticas utilizadas nas aulas para incluir todos os estudantes do Ensino Fundamental? Quais e quantas dessas práticas estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de Matemática? Como o DUA tem aparecido no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, na Matemática? Como o DUA tem contribuído no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir das leituras realizadas, verificamos que seis produções (Caetano, 2018; Conte, 2019; Bachmann, 2020; Diório, 2020; Ribeiro, 2019; Velasco e Barbosa, 2022) aplicaram práticas didáticas nas aulas, visando a incluir todos os estudantes do Ensino Fundamental.

Velasco e Barbosa (2022) apresentaram uma proposta de prática docente para ensino dos números decimais, utilizando um jogo pautado nos princípios do DUA. Caetano (2018), embasado pelo DU pedagógico e DUA, construiu um geoplano para a intervenção pedagógica e maquetes utilizando a planta baixa da escola. Já Conte (2019) adaptou um material tátil criado na perspectiva do DU para aplicação didática do DUA, enquanto Bachmann (2020) criou um *e-book* em mídia digital, abordando as unidades “Vendinha do Sistema Monetário Brasileiro” e “Aprendendo as formas geométricas através de estímulos sensoriais”. Diório (2020) utilizou como direcionador a abordagem do DUA, criando cinco planos de aula de Geografia e utilizando livros didáticos para o registro das atividades. Ribeiro (2019) adaptou um capítulo de livro didático com atividades de Português, Matemática, História, Ciências e Geografia para o meio digital, empregando *tablets* como recurso para acessibilidade.

As demais pesquisas investigadas e não elencadas tiveram foco na inclusão, mas objetivaram analisar as práticas docentes para um público específico (dislexia, discalculia, deficiência visual etc.), não correspondendo ao enfoque deste artigo.

Sobre quais e quantas dessas práticas foram aplicadas pelos pesquisadores, estando relacionadas ao ensino e aprendizagem em Matemática, identificamos nove trabalhos (Bachmann, 2020; Caetano, 2018; Conte, 2019; Correia & Silva, 2021; Cruz &

Panossian, 2021; Ribeiro, 2019; Rodrigues et al., 2018; Velasco & Barbosa, 2022; Venturini, 2022), relatados a seguir.

Rodrigues et al. (2018) utilizaram jogos lúdicos e estratégias atrativas para o ensino da Matemática, com foco nas práticas didáticas dos professores. Correia e Silva (2021) aplicaram uma sequência de atividades de Matemática via ensino remoto. Cruz e Panossian (2021) objetivaram analisar e comparar dois jogos de Matemática adaptados. Velasco e Barbosa (2022) produziram dois jogos matemáticos partindo da especificidade de um estudante cego. Já Caetano (2018) construiu geoplanos para trabalhar o conteúdo de geometria plana com aplicação nas aulas de Matemática. Conte (2019) construiu e aplicou placas algébricas, possibilitando o aprimoramento da linguagem matemática. Bachmann (2020) realizou uma sequência de atividades de Matemática para trabalhar o Sistema Monetário Brasileiro e as formas geométricas planas. Venturini (2021) desenvolveu jogos pedagógicos de Matemática para estudantes da educação especial, enquanto os trabalhos de Diório (2020) e Ribeiro (2019) não visaram à Matemática em específico. Dório (2020) aplicou atividades sobre compra e venda de produtos e realizou cálculos de lucro e prejuízo. Ribeiro (2019) adaptou um capítulo de livro por meio de recurso digital, sendo um dos componentes curriculares a Matemática, disponibilizando, por exemplo, a resolução de problemas por cálculo mental, algoritmos, calculadora, reta numérica, contagem termo a termo, desenho, resposta oral e registro no caderno.

Na terceira questão, voltada a identificar como o DUA tem aparecido no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, na Matemática, indicamos as produções de Diório (2020), Velasco e Barbosa (2022), Bachmann (2020) e Ribeiro (2019), que buscaram elaborar e aplicar práticas didáticas inclusivas recorrendo à abordagem do DUA como direcionador para inclusão.

Diório (2020) enfatizou, ao aplicar o DUA, três pontos cruciais: apresentar o conteúdo de formas diferentes, permitir que os estudantes se expressem de maneiras diversas para demonstrar o que estão aprendendo e envolvê-los de maneira motivada e significativa. Ribeiro (2019) utilizou tecnologia voltada ao DUA para facilitar a aquisição de conteúdos, visando a superar barreiras de aprendizagem de acordo com as necessidades individuais. Velasco e Barbosa (2022) e Bachmann (2020) basearam seus estudos e práticas em teorias que relacionam o DUA e a Matemática, tornando suas atividades mais acessíveis. Essas ações estão relacionadas ao princípio da representação, buscando a compreensão dos materiais e das estratégias de ensino. Os investigadores enfatizaram que o professor deve identificar as necessidades da turma e utilizar os princípios do DUA para acompanhar o processo de aprendizagem. Bachmann (2020) destacou o papel dos professores como agentes transformadores na inclusão, comprometidos em eliminar barreiras físicas e atitudinais.

Por fim, sobre a contribuição do DUA no processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos esses aspectos nas pesquisas de Diório (2020), Velasco e Barbosa (2022), Bachmann (2020) e Ribeiro (2019), que demonstraram, por meio de suas propostas e práticas didáticas, diferentes possibilidades de planejamento pautadas no DUA, permeando o engajamento dos estudantes.

Ribeiro (2019) possibilitou a escolha dos educandos, ao decidir de que forma realizariam as atividades (em grupo, sozinhos, em dupla ou com o professor), visando a estimular o interesse na aprendizagem. Nesse sentido, “uma das formas de promover maior engajamento entre os alunos é oferecer variadas opções de atividades que estimulem o envolvimento” (Bachmann, 2020, p. 29).

Ao utilizar o segundo princípio do DUA, a representação, esses autores consideraram o perfil da turma e suas especificidades e potencialidades, disponibilizando materiais diversificados, flexíveis e criativos para cada estudante. A respeito, Ribeiro (2019, p. 77) evidenciou que “quando se oferece outros meios de apresentação do conteúdo os alunos são capazes de aprender” e que criar materiais didáticos digitais baseados no DUA “é uma das possibilidades para diminuir as barreiras de aprendizagem e facilitar o acesso ao currículo” (Ribeiro, 2019, p. 77). Assim, seguir “os princípios do DUA possibilita vislumbrar uma alternativa para se trabalhar matemática com todos os alunos, sem que o professor precise fazer modificações ou alterações pontuais” (Velasco & Barbosa, 2022, p. 18).

Também, ao empregar o terceiro princípio do DUA, da ação e expressão, deram oportunidade aos estudantes de demonstrar o que aprenderam mediante as suas propostas, reconhecendo “a pluralidade humana, e que cada um se apropria do conhecimento de maneiras diferentes” (Velasco & Barbosa, 2022, p. 1). Ao mencionar a reflexão dos professores frente às práticas aplicadas, sua avaliação e autoavaliação constante e a retomada do conteúdo sempre que necessário, enfatizaram que “é justamente o que os princípios do DUA pleiteiam a possibilidade de os docentes compreenderem melhor as necessidades dos alunos” (Dório, 2020, p. 77).

A partir da análise dos textos, verificamos que apenas a produção de Ribeiro (2019) utilizou as diretrizes do DUA para a elaboração, aplicação e análise das suas práticas, sendo uma abordagem que ainda necessita de estudo detalhado.

6. Limitações do estudo

Apesar dos avanços na promoção da educação matemática inclusiva, reconhecer limitações, refletir sobre desafios e sugerir melhorias são passos essenciais para aprimorar continuamente as práticas pedagógicas e garantir uma educação mais inclusiva e efetiva para cada estudante. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar e analisar produções científicas brasileiras que abordam a inclusão, a Matemática, o DUA e as práticas didáticas destinadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao examinar o cenário, identificamos lacunas e áreas passíveis de aprimoramento em relação à incorporação do DUA às práticas pedagógicas. Além disso, constatamos a carência de trabalhos que fazem uso dos pontos de verificação da abordagem. Podemos afirmar que há escassez de estudos nesse domínio, restringindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, capazes de atender às diversas necessidades dos estudantes. Também, não foram encontradas e selecionadas teses de doutorado que aproximam a abordagem do DUA das práticas didáticas inclusivas, da Matemática e do Ensino Fundamental, sendo uma lacuna existente, tomada como objeto de estudo no desenvolvimento de pesquisa, em nível de doutorado, que a primeira autora deste artigo está iniciando sob orientação do segundo autor.

A disciplina Matemática, em particular, é vista como desafiadora e abstrata, representando um obstáculo adicional para os estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O uso do DUA pode tornar a Matemática mais acessível, com significado e envolvente a cada estudante, mas a falta de pesquisas pode gerar desafios na identificação das melhores práticas e dos recursos educacionais diversificados. Mais pesquisas brasileiras nesse campo são essenciais para a promoção da educação inclusiva, orientando a formação de professores e fornecendo recursos para a aplicação efetiva do DUA.

É fundamental incentivar mais estudos sobre o DUA e a Matemática inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva. Os educadores podem transformar a concepção e a prática educacional ao seguir os princípios do DUA, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizagem e engajamento ativo dos estudantes, utilizando metodologias e recursos diversos. Encorajamos os pesquisadores a se envolver nessa temática, confiantes na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz para todos.

Agradecimento

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR) e à Fundação Araucária (FA).

Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2020). *Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos*. ABNT.
- Bachmann, E. H. (2020). *As contribuições dos materiais didáticos manipulativos e sensoriais para o ensino de matemática com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina. Joinville. SC.
- Brasil. Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
- Cassano, A. R. (2022). *A construção de jogos na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem: caminhos possíveis para experiências de aprendizagem na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.
- Caetano, D. B. (2018). *Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do Desenho Universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO.
- Carletto, A. C., & Cambiaghi, S. (2007). *Guia Desenho Universal: um conceito para todos*. Realização Mara Gabrielli.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST.
- Conte, M. R. B. (2019). *Educação matemática inclusiva: o material didático na perspectiva do Desenho Universal para a área visual*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.
- Correia, D. M. N., & Silva, G. L. B. (2021). Contribuições da ludicidade no processo de inclusão no ensino de Matemática no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Olinda-PB. *Revista Princípios*, 58(Edição Esp), 60-68.
- Coelho, G. M., & Góes, A. R. T. (2021). Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática inclusiva. *Educação Matemática Debate*, 5(11), 1-26.
- Cruz, A. P., & Panossian, M. L. (2021). Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental. *Revista Educação Especial*, 34(1), 1-22.
- Diório, R. (2020). *Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental*. 91f. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP.

- Góes, A. R. T., & Costa, P. K. A. (2022). Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In A. R. T. Góes & P. K. A. Costa (Orgs.), *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva* (v. 1, 1. ed., pp. 25-33). Pedro & João Editores.
- Góes, A. R. T., Costa, P. K. A., & Góes, H. C. (2023). Desenho Universal para Aprendizagem: a transformação necessária e urgente na educação. In A. R. T. Góes & P. K. A. Costa (Orgs.), *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva* (v. 2, 1. ed., pp. 23-30). Pedro & João Editores.
- Koller, S. H., Couto, M. C. P. de P., & Hohendorff, J. V. (Orgs.). (2014). *Manual de produção científica*. Penso.
- Muzzio, A. L., Cassano, A. R., & Góes, A. R. T. (2022). Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de Matemática no Paraná. *Linhas Críticas*, 28. <https://doi.org/10.26512/lc28202245296>
- Navarro-Montañó, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 53-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Parody L. M., Leiva, J. J., & Santos-Villalba, M. J. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Rodrigues, A. T. H., Denes, A., & Emmel, R. (2018). Reflexões da prática docente por meio da pesquisa-ação: a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica da Matemática*, 4(1), 88-101. <https://doi.org/10.35819/remat2018v4i1id2707>
- Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Stellfeld, J. Z., Coelho, J. R. D., Góes, A. R. T., & Góes, H. C. (2023). Construindo caminhos para aulas de Matemática na perspectiva inclusiva por meio da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem. *Revista Educação Matemática e Pesquisa*, 25(4), 128-161. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i4p128-161>
- Velasco, G., & Barbosa, R. da S. (2022). Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais. *Revista de Educação Matemática*, 19(Edição Esp), e022056. <https://10.37001/remat25269062v19id688>
- Venturini, A. (2021). *Jogos pedagógicos: um recurso didático para a aprendizagem de ciências e matemática na educação inclusiva para o ensino fundamental – anos finais*. 105f. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Franciscana. Santa Maria, RS.

Breves CV dos autores

Janaina Zanon Roberto Stellfeld

Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencia y en Matemáticas de la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Máster en Educación: Teoría y Práctica de la Enseñanza por la UFPR. Especialista en Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastornos Globales del Desarrollo por la Facultad São Braz, Psicopedagogía, Alfabetización y Letramiento, Gestión Escolar y Educación Especial, todos por la Facultad Padre João Bagozzi. Licenciada en Pedagogía por la Facultad Padre João

Bagozzi. Actualmente es profesora titular de la ciudad de Araucária/PR. Tiene experiencia en educación básica, educación especial e inclusiva. Miembro del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Tecnologías y Lenguajes (GEPETeL) y del Grupo de Estudios e Investigaciones en Formación de Profesores, Complejidad y Educación Matemática (Tessituras). Tiene experiencia en áreas como: i) Educación: Tecnología Asistiva, Educación Inclusiva, Educación Especial, Sala de Recursos Multifuncional, Trabajo Colaborativo (Coensino), Itinerancia, Formación de Profesores, Pecs, Método Sunrise, Diseño Universal, Diseño Universal para el Aprendizaje. Email: janaeducar@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6516-9999>

Anderson Roges Teixeira Góes

Postdoctorado en curso en la Universidad Estatal de Paraná, con la investigación "Prácticas pedagógicas innovadoras en la Educación Matemática Inclusiva: el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Teoría de los Campos Conceptuales". Doctor y Máster en Métodos Numéricos en Ingeniería por la Universidad Federal de Paraná (UFPR), Especialista en Tecnologías en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Especialista en Diseño Aplicado a la Enseñanza de la Expresión Gráfica por la UFPR y Licenciado en Matemáticas por la UFPR. Actualmente es profesor titular del Departamento de Expresión Gráfica (DEGRAF), del Programa de Posgrado en Educación - Teoría y Práctica de la Enseñanza (PPGE:TPEn) y del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y en Matemáticas (PPGECM), todos de la UFPR. Tiene 14 años de experiencia en Educación Básica, en las disciplinas de Matemáticas y Geometría Descriptiva. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Tecnologías y Lenguajes (GEPETeL/UFPR/CNPq). Coordinador de área del subproyecto Matemática/PIBID de la UFPR desde 2016. Miembro gestor de Nuevos Arreglos de Investigación e Innovación - Tecnología Asistiva (NAPI-TA) de la Fundación Araucária. Creador de "REI - Red Educación Inclusiva". Autor de libros didácticos de matemáticas y geometría descriptiva, nivel superior. Tiene experiencia en áreas como: i) Educación: Tecnología Educativa, Tecnología Asistiva, Educación Inclusiva, Diseño Universal, Diseño Universal para el Aprendizaje y Expresión Gráfica en Educación Matemática; y ii) Investigación Operativa: KDD - Knowledge Discovery in Database y Optimización en la construcción de Horarios. Investigador de Productividad en Desarrollo Tecnológico y Extensión Innovadora del CNPq. Email: artgoes@ufpr.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-3758>

Habilidades Matemáticas en Preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje: Una Revisión para la Concientización de los Educadores y Profesionales Asistentes de la Educación

Math Skills in Preschoolers with Developmental Language Disorder: A Review for the Awareness of Educators and Educational Assistance Professionals

Daniela Iturra-Osorio *

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

RESUMEN:

La enseñanza de las matemáticas es uno de los ejes fundamentales de la educación parvularia. Diversos estudios han destacado que un abordaje adecuado en niveles tempranos puede influir positivamente en el rendimiento escolar futuro y en otros dominios cognitivos. En Chile, la educación matemática representa un área de preocupación debido a los hallazgos locales y a las brechas observadas después de la pandemia. En este contexto, las educadoras y profesionales asistentes de la educación tienen el desafío de equiparar las oportunidades de enseñanza para todas y todos, incluyendo a los preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje, quienes usualmente solo reciben apoyos en el área de lenguaje. Esta revisión tuvo como objetivo actualizar la literatura sobre las habilidades matemáticas de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje y establecer su posible incidencia en el currículum matemático. Como principales resultados se hallaron obstáculos en tareas de conteo y aritmética. Por último, se registraron los objetivos de aprendizaje que podrían requerir mayor atención para su abordaje y se identificaron estudios que destacaban el potencial de la representación visual y gestual como forma de favorecer la enseñanza-aprendizaje de estos niños. Así, el abordaje de las habilidades matemáticas tempranas puede contribuir a la inclusión y equiparación de oportunidades para estos estudiantes.

DESCRIPTORES:

Matemáticas, Educación preescolar, Necesidades educativas especiales, Trastorno específico del lenguaje, Trastorno del desarrollo del lenguaje.

ABSTRACT:

Mathematics teaching is one of the fundamental pillars of early childhood education. Several studies have highlighted that adequate approach at early levels can positively influence future school performance and other cognitive domains. In Chile, mathematics education is an area of concern due to local evidence and observed gaps following the pandemic. In this context, educators and educational assistance professionals are challenged to provide equal teaching opportunities for all, including preschoolers with Developmental Language Disorder, who usually only receive support in language area. This review aims to update the literature on the math skills of students with Developmental Language Disorder and to establish their possible impact on the mathematics curriculum. The main findings include identifying barriers in counting and arithmetic tasks. Finally, the learning objectives that could require more attention for their approach were recorded, and studies were identified that highlighted the potential of visual and gestural representation as a way to favor the teaching-learning of these children. Thus, the approach to early mathematical skills can contribute to the inclusion and equalization of opportunities for these students.

KEYWORDS:

Mathematics, Early childhood education, Special education needs, Specific language disorder, Developmental language disorder.

CÓMO CITAR:

Iturra-Osorio, D. (2024). Habilidades matemáticas en preescolares con trastorno específico del lenguaje: una revisión para la concientización de los educadores y profesionales asistentes de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 161-174.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100161>

1. Introducción

La enseñanza de las matemáticas, junto con la lectura y la escritura, supone uno de los ejes fundamentales de la educación parvularia (Orrantia, 2006). Durante este periodo, estos aprendizajes se ven reflejados tanto en el desempeño académico del estudiante, como en su capacidad de enfrentar y resolver adecuadamente problemas de la vida cotidiana que involucren estas habilidades (Hachey, 2013).

Investigaciones internacionales han mostrado consistentemente que si las habilidades matemáticas son apoyadas adecuadamente desde etapas tempranas pueden influir de manera positiva en el rendimiento escolar futuro (Clements y Sarama, 2013). Asimismo, se ha hallado que las prácticas matemáticas de alta calidad en educación preescolar no solo incrementarían las destrezas de los niños y niñas en esta área, sino que, además, podrían ser transferidas a otros dominios como la función ejecutiva y el lenguaje (Clements et al., 2013, 2017; Peng et al., 2020; Piasta et al., 2014). Sin embargo, los estudios son reveladores al mostrar que las educadoras de párvulos y los equipos de apoyo no han sido preparados con el nivel adecuado para fomentar y asistir el desarrollo matemático de sus estudiantes (Copley y Padron, 1998; Ponce et al., 2019).

En Chile, el desempeño matemático representa una preocupación nacional, debido a los bajos logros alcanzados por los estudiantes de educación básica y media tanto en pruebas internacionales como nacionales (Ministerio de Educación Chile [MINEDUC], 2015a). En efecto, los últimos resultados del SIMCE revelaron que los principales desafíos postpandemia, y de la década, se evidencian en el área matemática (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Conjuntamente, la evidencia local que explora cómo y qué se enseña de matemáticas durante la educación preescolar, demuestra que en el aula ocurren pocas prácticas matemáticas (Ponce y Strasser, 2019; Strasser et al., 2009) y que, cuando suceden, predominan ejercicios básicos de conteo y operatoria (Ponce, 2017). A su vez, estudios como el de Ormeño y cols. (2013) han evidenciado que las educadoras de párvulos valoran las matemáticas, pero se perciben como poco eficaces en su instrucción.

Debido a esto, si se considera, además, que uno de los principales objetivos de la educación matemática consiste en que el contenido sea accesible para todos los estudiantes de la clase, incluyendo a aquellos que presentan riesgos de fracaso escolar, la enseñanza de este dominio en contextos inclusivos representa un reto para el sistema educativo (Dowker y Sigley, 2010; Roos et al., 2023). Por ejemplo, iniciar con la introducción de contenidos formales, con un creciente nivel de abstracción en un contexto diverso, donde hay presentes estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), supone repensar las prácticas de enseñanza de las matemáticas y estar en constante actualización (Aké, 2015; Carmona y Arango, 2013; Roos et al., 2023).

A pesar de que existen numerosas investigaciones sobre las NEE en el área de la educación inclusiva, se ha prestado poca atención al aprendizaje matemático de estos estudiantes durante la educación parvularia (Aké, 2015; Roos, 2013). Más aún, cuando la condición se ha asociado exclusivamente a requerimientos en el dominio de lenguaje, como es el caso del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El TEL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es una condición del neurodesarrollo que representa la matrícula de alrededor de un 76 % de los estudiantes con NEE en Chile (Holz, 2018). Esta condición se caracteriza por problemas

significativos en la expresión y/o comprensión del lenguaje oral en ausencia de etiologías conocidas (Bishop et al., 2017). A su vez, posee un carácter invisible y controvertido, ya que, en numerosas ocasiones, si no se presenta junto a otras dificultades más notorias, la condición no se reconoce hasta que las demandas académicas son lo suficientemente alarmantes (Mendoza, 2016).

Como población, los niños y niñas con TEL se enfrentan a riesgos importantes. El hecho de no poder expresarse con fluidez y comprender rápidamente lo que dicen los demás puede impactar en sus relaciones sociales. Por ejemplo, los estudios en adolescentes con TEL han evidenciado que el 40% de las personas con dicha condición han referido dificultades para interactuar con sus compañeros (Conti-Ramsden et al., 2013). Asimismo, se ha visto que, en comparación con otros estudiantes, los niños y niñas con TEL presentan mayor riesgo de fracaso escolar. Por ejemplo, tienen 6 veces más probabilidades de tener problemas en la lectura y en la ortografía y 12 veces más probabilidades de enfrentarse a dificultades combinadas (Wong et al, 2017).

En consecuencia, y ante el panorama actual que sitúa a las matemáticas como un área de preocupación en la escolarización, resulta necesario revisar y actualizar el conocimiento para prever las potenciales barreras en el aprendizaje matemático que podrían presentar los niños y niñas con TEL. Con ese fin, este texto corresponde a una revisión narrativa (RN) de la evidencia empírica disponible a la fecha (Ferrari, 2015; Pautasso, 2013). Este tipo de artículo teórico, detallado, selectivo y crítico tiene la finalidad de facilitar la comprensión de un tema determinado, incluyendo fundamentación teórica y/o de contexto (Zillmer et al., 2018). Así, se otorgará información contextual para luego revisar los estudios sobre las habilidades matemáticas tempranas de los preescolares con TEL e identificar algunas implicancias para los equipos educativos, con el propósito de contribuir a la concientización y a los procesos de inclusión educativa en el contexto local e hispanohablante.

2. Enseñanza de las matemáticas en la educación inicial en Chile

El órgano estatal encargado de la educación en Chile es el MINEDUC. El sistema educativo se compone principalmente de tres niveles: parvulario (hasta los 6 años), escolar (que a su vez se subdivide en el nivel básico de 6 a 12 años, y medio de 13 a 18 años) y superior (desde los 18 años).

Actualmente, el instrumento que se encarga de organizar y señalar los objetivos que se enseñan en el primer nivel de enseñanza son las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP). Respecto a su organización, la educación de párvulos cuenta con tres tramos. El primer tramo comprende desde los 0 a los 2 años, el segundo de 2 a 4 años y el tercero de 4 a 6 años. Cabe señalar que el último de ellos es constitucionalmente obligatorio, es decir, en Chile los niños y niñas deben asistir al menos desde prekínder al sistema educativo (MINEDUC, 2019).

En cuanto a las habilidades matemáticas de educación infantil, estas se ordenan en el núcleo de pensamiento matemático, asociadas al ámbito de interacción y comprensión del entorno. Este, agrupa una serie de objetivos de aprendizaje tales como números, ordenamiento, relaciones espaciales y temporales, medición, cuantificación y patrones (MINEDUC, 2019).

Respecto a algunos ejemplos de hitos del desarrollo que se encuentran explicitados en las bases curriculares a los 4 años, se hallan objetivos que se enfocan en el uso de

cuantificadores con los que se comparan cantidades de objetos en situaciones cotidianas o de juego. Del mismo modo, se incluye el uso progresivo de los números para identificar, contar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 10, además de indicar el orden o posición de algunos elementos en situaciones lúdicas o cotidianas (Peake et al., 2021).

No obstante, para algunos autores como Susperreguy y cols. (2020), pese a que el currículum chileno en educación preescolar incluye algunos elementos clásicamente estudiados por la cognición numérica y la psicología del desarrollo, no se aprecian mayores conexiones con los hallazgos de las últimas décadas de la investigación internacional en este campo. En concreto, refieren que, si bien se observa de forma implícita la presencia de los principios piagetianos, como la clasificación o la seriación; y de elementos centrales del conteo, los cuantificadores, la cardinalidad y la ordinalidad; no se indica explícitamente la evidencia que respalda el aprendizaje y desarrollo de estos aspectos durante este nivel educativo (Merkley y Ansari, 2016). Tampoco se observan elementos como la estimación, la transcodificación numérica (Ebersbach, 2016) o la sucesión (Carey y Barner, 2019), que propician tanto la comprensión temprana del símbolo arábigo como las asociaciones número-cantidad. Por lo tanto, como en los documentos ministeriales estos procesos cognitivos (relevantes para el desarrollo de las habilidades numéricas) no son desarrollados en profundidad, se originan mayores desafíos a la hora de implementar las prácticas pedagógicas para la diversidad del estudiantado (Susperreguy et al., 2020).

Por otro lado, respecto al rol de las educadoras chilenas en la enseñanza de las matemáticas durante esta etapa, en el estudio de Ponce y cols. (2019) se ha hallado que las docentes presentaban mayores obstáculos al enfrentarse directamente a este proceso en sus aulas, independiente de su nivel socioeconómico. Particularmente, identificaron obstáculos para promover el pensamiento matemático argumentativo, reflexivo y construido entre los propios niños y niñas en las salas de clases. Al mismo tiempo, observaron que, aunque existía un clima de aula adecuado, con educadoras de párvulos que presentaban gran entusiasmo cuando enseñaban matemáticas, sus prácticas pedagógicas atendían aspectos superficiales del contenido matemático.

De acuerdo con lo señalado, se requeriría de una sólida formación en el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes del nivel parvulario, que incluya un amplio repertorio de prácticas pedagógicas y de instrucción que favorezcan y promuevan estos procesos en la sala de clases (Ponce et al., 2019; Susperreguy et al., 2020), incluyendo a la diversidad del estudiantado, como los niños y niñas con NEE.

3. Diversificación de la enseñanza y adecuaciones curriculares en Chile

La inclusión educativa, para efectos de esta revisión, se encuadra como un proceso que permite a todos los estudiantes progresar en el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2015) ello implica la realización de diversas modificaciones para contar con oportunidades reales de accesibilidad curricular, además de la creación de ajustes para impulsar sistemas de participación de los niños y niñas en su comunidad (Cáceres et al., 2018). En Latinoamérica, este proceso se ha asociado en parte, a las personas en situación de discapacidad y a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), siguiendo las directrices de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Mundial sobre Educación, entre otros lineamientos, que luego se

plasmaron en diversos decretos y normativas a nivel local (Queupil y Durán del Fierro, 2018).

En el contexto chileno, la resolución que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes de educación parvularia y básica es el Decreto N°83. Este, involucra la ejecución de innovaciones y adecuaciones curriculares que aseguren el acceso, la participación y el progreso en el sistema educacional de estos niños y niñas. Por lo tanto, desde una perspectiva inclusiva, esta normativa busca impulsar la diversificación de la enseñanza y los principios de diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia para dar respuesta a la diversidad del estudiantado, contribuyendo a la realización de ajustes para que el currículum nacional también sea pertinente y relevante para los estudiantes con NEE (MINEDUC, 2015b).

Según Duk y cols (2019) hay una serie de desafíos que se desprenden de esta normativa entre los que destacan:

enfaticizar el desarrollo curricular y la didáctica teniendo en cuenta las necesidades educativas individuales de los estudiantes; manejar el DUA y sus diversas formas de aplicación en el ámbito educativo y desarrollar la capacidad para tomar decisiones de adecuación curricular de forma colaborativa, considerando la situación de cada estudiante y su respectivo contexto. (p. 97)

Por consiguiente, los docentes y profesionales asistentes de la educación que trabajan directamente con estos estudiantes (como los fonoaudiólogos) requieren desarrollar diversas competencias para abordar estos desafíos en contextos inclusivos (Dinamarca-Aravena, 2023). Algunas de ellas se relacionan con conocer los requerimientos pedagógicos, lingüísticos, sociales, entre otros, de los estudiantes con NEE, realizando un trabajo colaborativo y coordinado para considerar cuándo es necesario adaptar su enseñanza (Duk et al., 2019; González et al., 2022)

En este sentido, conocer los hallazgos en torno a las habilidades matemáticas de los niños y niñas con Trastorno Específico del lenguaje, contribuirá a la concientización y reflexión de los educadores, fonoaudiólogos y el resto de los profesionales asistentes de la educación, respecto a la diversidad de características que pueden presentar los niños y niñas con esta condición y su posible incidencia en el currículum.

4. Habilidades matemáticas en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje

El rendimiento matemático de los estudiantes con TEL representa un ámbito de interés que se ha desarrollado pausadamente y que está impulsado en parte, por la necesidad de identificar los requerimientos de apoyo que tienen estos niños y niñas en otras áreas académicas.

Si bien, algunos estudios longitudinales señalan que las destrezas matemáticas en la adolescencia se ven comprometidas por los trastornos del lenguaje en la etapa preescolar (ver Conti-Ramsden et al., 2002) y que las dificultades en la lectura podrían contribuir a dicha relación (Peng et al., 2017); la literatura existente se ha centrado principalmente en niños y niñas en etapa escolar (Cross et al., 2019). Por este motivo, resulta necesario revisar los hallazgos en preescolares con TEL, considerando además que, en Chile, la mayoría de ellos se concentra en dicho nivel educativo. De esta forma, se identifican los principales hallazgos de estudios en población anglosajona e hispanohablante disponibles desde los 90, ordenados en función de las habilidades matemáticas estudiadas.

4.1. Tareas de conteo y enumeración.

La evidencia ha revelado que los preescolares con TEL presentan diferencias tanto en la precisión del conteo como en su amplitud. Particularmente, se ha observado que los niños y niñas (entre 4 y 5 años) recuperan secuencias más cortas de palabras numéricas y que tienen un rango de conteo más bajo que sus pares de edad (Arvedson, 2002). Del mismo modo, un estudio comparativo con preescolares chilenos halló un menor rendimiento por parte de los niños y niñas con TEL en tareas que implicaban el conteo oral hasta el 20, conteo estructurado (que involucraba apuntar los objetos con el dedo) y la capacidad de contar cantidades de elementos concretos sin ayuda del señalamiento (Iturra-Osorio et al., 2021).

Por otra parte, uno de los primeros estudios longitudinales demostró que los preescolares con TEL luchan por recordar la secuencia de conteo y continúan teniendo un rango menor de conteo en años posteriores a pesar de un adecuado conocimiento conceptual de los números (Fazio, 1994, 1996, 1999).

Respecto a los resultados encontrados, los estudios sugieren que, en niños y niñas con TEL, el dominio del conteo se asociaría a otras habilidades mediadas verbalmente como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el lenguaje receptivo en etapas tempranas del desarrollo, aunque aún falta mayor investigación al respecto (Arvedson, 2002; Cross et al., 2019).

4.2. Conocimiento de los conceptos matemáticos

Las investigaciones de Arvedson (2002) y Fazio (1994) concluyeron que los preescolares con TEL parecen entender conceptos de cardinalidad y de equivalencia uno a uno, de manera similar a sus compañeros con desarrollo típico. Al respecto, Fazio (1994) sugirió que, a pesar de las dificultades con la secuencia de números, los niños y niñas con esta NEE sabrían que a cada objeto que se está contando se le debe asignar un número único y que la última palabra numérica representa la cantidad total de objetos contados.

4.3. Operaciones básicas de aritmética

Si bien, varios autores han identificado la existencia de déficits aritméticos, son escasas las investigaciones centradas en muestras de preescolares. En concreto, Fazio (1994, 1996) observó que estos niños presentaban obstáculos para resolver operaciones de suma y resta, y que frecuentemente recurrían a estrategias de conteo más inmaduras (como el uso de los dedos como ayuda mnemotécnica) en comparación con sus pares, quienes demostraban mayores habilidades para retener la información numérica durante dichas operaciones. Del mismo modo, Jordan y cols. (1995) estudiaron la habilidad de cálculo. Los niños debían resolver adiciones y sustracciones de un dígito con material concreto, mediante el cálculo oral y escritas con el código arábigo. Al respecto, hallaron que los preescolares con TEL obtuvieron un rendimiento más bajo que los niños con desarrollo típico sólo en las tareas que implicaban cálculo oral.

Por otra parte, en investigaciones de este tipo de habilidades, los autores han relacionado sus hallazgos con otros dominios cognitivos. Manor y cols. (2001) observaron que, en este tipo de tareas, los niños con TEL presentaban un desempeño significativamente más bajo que el grupo control y lo asociaron a las dificultades en el lenguaje receptivo y expresivo. Asimismo, Kleemans y cols. (2011) hallaron que los preescolares con TEL presentaban una menor precisión en las tareas de suma,

correlacionando estos resultados con habilidades más específicas como la conciencia fonológica y la capacidad gramatical.

Por último, en los estudios de Fazio (1994, 1996, 1999) en un grupo de preescolares con TEL que avanzaban en su escolarización, la autora sugirió que las dificultades para recordar y recuperar la secuencia de conteo podrían estar asociadas al retraso en el conteo de números más grandes, así como también a la dificultad para recordar operaciones matemáticas simples. Esto, indicaría que las dificultades tempranas en el conteo podrían estar relacionadas con el rendimiento aritmético en los niños y niñas con TEL.

4.4. Problemas matemáticos

Pocos estudios han documentado la realización de problemas matemáticos en este nivel educativo. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo con niños categorizados como de baja capacidad lingüística (que incluía estudiantes con TEL) se observó que obtuvieron peores resultados en la subprueba de Problemas Aplicados del Woodcock-Johnson III: Tests of Cognitive Abilities (Woodcock et al., 2001), una tarea que presenta problemas matemáticos en un formato de historia aplicada (Nelson et al., 2011).

El rendimiento en esta actividad se predijo por las habilidades del lenguaje receptivo, lo que sugeriría que las habilidades comprensivas contribuyen significativamente a la capacidad de los niños y niñas para entender y resolver problemas matemáticos presentados en el contexto de cuentos (Nelson et al., 2011). Por ende, estos resultados indicarían que, como era de esperar, la capacidad lingüística estaría estrechamente relacionada con el éxito en este tipo de tareas.

4.5. Comparación de magnitudes

Escasos trabajos han estudiado esta habilidad en preescolares con TEL. En concreto, en un estudio longitudinal realizado por Rodríguez et al. (2020) en niños chilenos, se diseñaron cuatro tareas de comparación de magnitudes, cada una con diferentes exigencias en cuanto a habilidades lingüísticas, simbólicas y de dominio específico. En él se halló que los niños con TEL rendían peor en tareas con alta carga verbal, por lo que los autores sugieren que estos niños requieren apoyos en tareas que exigen la recuperación de la información desde la memoria de largo plazo y la articulación de una representación fonológica.

A su vez, en otra investigación con niños y niñas de Chile se midió el uso de conceptos de comparación entre dos situaciones no equivalentes relacionados con el cardinal, el ordinal y la medida, con apoyo de imágenes; donde fueron utilizadas expresiones como: el más grande, el más pequeño, el que tiene más, el que tiene menos, entre otras. A partir de estas tareas se observó un menor rendimiento de los niños y niñas con TEL en comparación con sus pares (Iturra-Osorio et al., 2021). Sin embargo, este estudio no examinó la relación de la precisión en la tarea con habilidades lingüísticas u otros procesos cognitivos.

5. Implicaciones para los equipos educativos

De acuerdo con los hallazgos de esta revisión y con los consensos actuales sobre esta condición (Bishop et al., 2017) los objetivos de aprendizaje (O.A.) de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) que potencialmente podrían requerir mayor atención en los preescolares con TEL han sido identificados y propuestos en la

tabla 1. Es relevante mencionar que, en concordancia con otros trabajos (Cross et al., 2019), se esperarían mayores requerimientos de apoyo en las actividades que involucren conteo y aritmética, debido a la alta carga verbal asociada a estas tareas. No obstante, ante el nivel exploratorio de la temática en este nivel educativo, será necesario seguir atentos a los nuevos hallazgos en este ámbito de investigación.

Tabla 1.

Objetivos de aprendizaje del núcleo de pensamiento matemático que podrían requerir mayor atención en el caso de preescolares con TEL

Objetivos de aprendizaje	Potencial impacto
O.A. 4. “Emplear los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 20 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos”.	Comprensión conceptual típica del número y su magnitud, pero posibles obstáculos en el conteo.
O.A. 7. “Representar números y cantidades hasta el 10, en forma concreta, pictórica y simbólica”.	Variabilidad en la representación de números y cantidades de forma concreta y pictórica; posibles obstáculos en la simbólica.
O.A. 8. “Resolver problemas simples de manera concreta y pictórica agregando o quitando hasta 10 elementos, comunicando las acciones llevadas a cabo”.	Obstáculos para comprender el vocabulario nuevo asociado a la problemática. Menores herramientas para comunicar las acciones llevadas a cabo para la resolución de problemas simples.
O.A. 12. “Comunicar el proceso desarrollado en la resolución de problemas concretos, identificando la pregunta, acciones y posibles respuestas”.	Posibles obstáculos para comunicar el proceso desarrollado.

Nota: Esta tabla muestra los objetivos que pertenecen al núcleo de pensamiento matemático de las B CEP para niños y niñas que asisten a prekínder y kínder (MINEDUC, 2019).

Asimismo, es importante considerar el impacto del formato de instrucción en el aprendizaje de las matemáticas. Como el lenguaje oral y el escrito son los principales métodos de instrucción en las escuelas, los estudiantes con TEL pueden presentar obstáculos para aprender vocabulario nuevo y entender el lenguaje complejo utilizado para transmitir conceptos matemáticos (Mendoza, 2016). Lamentablemente, los estudios encontrados no abordaron los factores de instrucción, por ende, no se pueden obtener conclusiones específicas sobre las diferencias en el aprendizaje de estos niños y niñas cuando la instrucción se presenta verbalmente o no verbalmente. No obstante, los resultados en tareas lingüísticamente demandantes sugieren que la carga verbal de la instrucción podría contribuir a la dificultad en el aprendizaje de estos niños y niñas (Cross et al., 2019; Fazio, 1994; Kleemans et al., 2011; Nelson et al., 2011; Rodríguez et al., 2020).

Por consiguiente, las estrategias que reducen la carga lingüística de las actividades de clases podrían ayudar a que los niños y niñas con esta condición puedan compensar las dificultades verbales en matemáticas (Samelson, 2009). Estas tareas con frecuencia implican técnicas de instrucción verbalmente exigentes, como el aprendizaje memorístico de la aritmética (Mononen et al., 2014). Los niños y niñas con TEL pueden aprender, o demostrar su aprendizaje con más éxito cuando las actividades del aula incorporan múltiples modalidades o materiales manipulativos para reducir las demandas verbales (Cross et al., 2019).

Aunque pocas investigaciones han examinado la eficacia de la intervención matemática en niños y niñas con TEL un estudio piloto proporciona evidencia prometedora de que los apoyos visuales pueden mejorar las habilidades numéricas en los niños y niñas con esta condición (Mononen et al., 2014). En esta intervención en aula, los estudiantes comenzaron a aplicar conceptos matemáticos utilizando materiales manipulativos

como fichas y ábacos; luego, usaron materiales manipulativos semiconcretos como tarjetas con puntos para representar una cantidad; y, por último, emplearon representaciones abstractas como tarjetas con dígitos. Antes de la intervención, los niños y niñas con TEL tenían habilidades numéricas tempranas más débiles que sus compañeros. Luego de esta, mostraron mejoras significativas y un rendimiento similar al de sus pares en tareas de comparación, transcodificación numérica y aritmética.

Si bien los resultados del estudio son alentadores, aún no está claro si las mejoras en el rendimiento matemático estaban relacionadas con el incremento de las habilidades matemáticas verbales o si el enfoque visual de la intervención permitió a los niños y niñas confiar más en sus habilidades matemáticas verbales (Cross et al., 2019). A pesar de ello, los hallazgos sugieren que las habilidades numéricas tempranas pueden beneficiarse cuando se diversifica la enseñanza y esta hace hincapié en la visualización y la comprensión de los conceptos más que en el aprendizaje memorístico (Mononen et al., 2014).

En cuanto al rol colaborativo de los fonoaudiólogos en el ámbito educativo, Foran y Beverly (2015) postularon que estos profesionales podrían apoyar tanto a los estudiantes como a los docentes en la expresión y comprensión eficaz del lenguaje asociado con las destrezas matemáticas. Específicamente (1) incentivando a los niños a realizar gestos durante las actividades de aprendizaje matemático y (2) motivando a los estudiantes a replicar los gestos efectivos que realizan los docentes en el aula con el objetivo de favorecer estas habilidades.

Siguiendo la línea del uso de gestos, Broaders y cols. (2007), instruyeron a los estudiantes en un gesto y luego les solicitaron que lo usaran mientras explicaban cómo solucionaban los problemas matemáticos. Estos autores notaron que los niños a los que se les instruyó en esta técnica incorporaron nuevas y correctas estrategias de solución, a pesar de que antes no lograban resolver los problemas. Por tanto, aún queda por determinar si este método sería facilitador en una tarea de resolución de problemas en niños con TEL.

Por último, considerando los hallazgos de Cook y Goldin-Meadow (2006), se ha observado que enseñar un gesto de manera explícita contribuye a formar la representación mental de un niño durante un periodo de tiempo más extenso, por lo que también sería relevante identificar si los niños con TEL pueden automatizar y generalizar esta nueva representación mental.

Finalmente, es relevante recordar que la enseñanza de las matemáticas ha constituido un reto para los docentes y asistentes de la educación, sobre todo cuando los estudiantes no alcanzan los resultados esperados (MINEDUC, 2015a; Roos et al., 2023). Esta realidad parece tornarse más compleja cuando se habla de la enseñanza y el aprendizaje de esta área en un contexto inclusivo (Aké, 2015). Por consiguiente, el presente escrito busca favorecer la concientización y reflexión de los equipos que trabajan con los preescolares con TEL. Asimismo, invita a los investigadores a trabajar en conjunto con las comunidades educativas para la realización de estudios que permitan profundizar en los requerimientos de apoyo de estos niños, tanto en el ámbito matemático como en otras áreas de aprendizaje.

6. Reflexiones finales

En resumen, el presente trabajo tenía por objetivo ofrecer una revisión bibliográfica sobre las habilidades matemáticas en preescolares con TEL y registrar algunas de las posibles implicancias educativas, con el propósito de favorecer la actualización y

reflexión de los docentes y asistentes profesionales de la educación (como fonoaudiólogos) de las comunidades educativas locales e hispanohablantes. La presente revisión indica que los preescolares con TEL podrían presentar obstáculos en tareas matemáticas que exijan el dominio verbal, tales como el conteo y la aritmética, aunque aún se requiere profundizar la investigación en este nivel educativo, debido a la escasez de estudios disponibles. Un reto adicional es que el lenguaje es el principal medio de instrucción y los niños y niñas con esta condición podrían tener mayores barreras para comprender los contenidos en clases y demostrar lo aprendido. Así, prestar atención al abordaje de otras áreas del currículo, como las matemáticas, puede contribuir a la inclusión y equiparación de oportunidades para estos estudiantes.

Agradecimientos

Agradecimientos a la dirección de Escuela de Fonoaudiología de la Universidad Católica Silva Henríquez por el apoyo para la realización del manuscrito y a la Dra. Ygual por sus orientaciones en el contexto del TFM.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023, 5 de julio). *Conoce los resultados nacionales y regionales del SIMCE*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Aké, L. (2015). Matemáticas y educación especial: realidades y desafíos en la formación de profesores. En J. López Mojica y J. Cuevas (Coords.), *Educación especial y matemática educativa*. (pp. 15-32). Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat.
- Arvedson, P. J. (2002). Young children with specific language impairment and their numerical cognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 970-982. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/079\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/079))
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... Whitehouse, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Cáceres Zúñiga, F., Granada Azcárraga, M. y Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181>
- Carey, S. y Barner, D. (2019). Ontogenetic origins of human integer representations. *Trends in Cognitive Sciences*, 23, 823-835. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.07.004>
- Carmona, J. y Arango, C. (2013). Hacia una inclusión educativa en la enseñanza de las matemáticas. *Educación Científica y Tecnológica*. 20(2), 636-640.
- Clements, D. H., Fuson, K. C. y Sarama, J. (2017). The research-based balance in early childhood mathematics: A response to common core criticisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.005>
- Clements, D. y Sarama, J. (2013). Math in the early years: A strong predictor for later school success. *ECS Research Brief, The Progress of Educational Reform*, 4(5), 1-7
- Clements, D., Sarama, J., Wolfe, C. B. y Spitler, M. E. (2013). Longitudinal evaluation of a scale-up model for teaching mathematics with trajectories and technologies persistence of effects in the third year. *American Educational Research Journal*, 50(4), 812-850. <https://doi.org/10.3102/0002831212469270>

- Conti-Ramsden, G., Knox, E., Botting, N. y Simkin, Z. (2002). Educational placements and National Curriculum Key Stage 2 test outcomes of children with a history of specific language impairment. *British Journal of Special Education*, 29(2), 76-82.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00244>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A. y Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in developmental disabilities*, 34(11), 4161-4169.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Copley, J. V. y Padron, Y. (1998). Preparing teachers of young learners: Professional development of early childhood teachers in mathematics and science. *Paper presented at the Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education, Washington, D.C.*
- Cross, A. M., Joannisse, M. F. y Archibald, L. M. D. (2019). Mathematical abilities in children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(1), 1-14. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0041
- Dinamarca-Aravena, K. A. (2023). Professional training of health professionals to work in schools with school integration programmes in Chile: a mixed-methods analysis. *Professional Development in Education*, 50(2), 263-278.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2203721>
- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. J. y Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition*, 103(1), 23-33. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.02.007>
- Dowker, A. y Sigley, G. (2010). Targeted interventions for children with arithmetical difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 81(7), 65-81.
<http://doi.org/10.1348/97818543370009X12583699332492>
- Duk, C., Cisterna, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Ebersbach, M. (2016). Development of children's estimation skills: The ambiguous role of their familiarity with numerals. *Child Development Perspectives*, 10, 116-121.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12172>
- Fazio B. B. (1994). The counting abilities of children with specific language impairment: a comparison of oral and gestural tasks. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(2), 358-368. <https://doi.org/10.1044/jshr.3702.358>
- Fazio B. B. (1996). Mathematical abilities of children with specific language impairment: a 2-year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(4), 839-849.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3904.839>
- Fazio B. B. (1999). Arithmetic calculation, short-term memory, and language performance in children with specific language impairment: a 5-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 42(2), 420-431.
<https://doi.org/10.1044/jslhr.4202.42>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235.
<https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Foran, L. y Beverly, B. (2015). Points to ponder: gesture and language in math talk. *Perspectives on Language Learning and Education*, 22(2), 72-81.
<https://doi.org/10.1044/llc22.2.71>
- González Fernández, D., Iturra Herrera, C. y Hernández González, O. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: Una revisión acerca de las barreras y de su

- estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 165-182.
<https://doi.org/10.6018/rie.44482>
- Hachey, A. C. (2013). The early childhood mathematics education revolution. *Early Education & Development*, 24(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.756223>
- Holz, M. (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018*. (Asesoría Técnica Parlamentaria No118026; p. 5). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Iturra-Osorio, D., Espinoza Pastén, L., Vásquez, F. y Ygual Fernández, A. (2021). Habilidades matemáticas tempranas en niños chilenos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Un estudio comparativo. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 89-99. <https://doi.org/10.5209/rlog.69580>
- Jordan, N. C., Levine, S. C. y Huttenlocher, J. (1995). Calculation abilities in young children with different patterns of cognitive functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 53-64. <https://doi.org/10.1177/002221949502800109>
- Kleemans, T., Segers, E. y Verhoeven, L. (2011). Precursors to numeracy in kindergartners with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2901-2908. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.013>
- Manor, O., Shalev, R. S., Joseph, A. y Gross-Tsur, V. (2001). Arithmetic skills in kindergarten children with developmental language disorders. *European Journal of Paediatric Neurology: EJPN: Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*, 5(2), 71-77. <https://doi.org/10.1053/ejpn.2001.0468>
- Mendoza, E. L. (2016). Introducción general al TEL. En E. L. Mendoza (Coord.). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)* (pp. 25-38). Ediciones Pirámide
- Merkley, R. y Ansari, D. (2016). Why numerical symbols count in the development of mathematical skills: Evidence from brain and behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.04.006>
- Mononen, R., Aunio, P., Koponen, T. y Aro, M. (2014). A review of early numeracy interventions for children at risk in mathematics. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 25-54.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015a). *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional*. Serie Evidencias N°31 En Estudios e investigaciones. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015b). *DECRETO 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Ministerio de Educación.
- Nelson, K. E., Welsh, J. A., Trup, E. M. V. y Greenberg, M. T. (2011). Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. *First Language*, 31(2), 164-194. <https://doi.org/10.1177/0142723710391887>
- Ormeño Hofer, C., Rodríguez Osiac, S. y Bustos Barahona, V. (2013). Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niveles de transición. *Páginas de Educación*, 6(2), 55-71. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i2.519>
- Orrantía, J. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva. *Revista Psicopedagogía*, 23(71), 158-180.
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Computational Biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>

- Peake, C., Alarcón, V., Herrera, V. y Morales, K. (2021). Desarrollo de la habilidad numérica inicial: Aportes desde la psicología cognitiva a la educación matemática inicial. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 24(3), 299-326. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2433>
- Peng, P., Lin, X., Ünal, Z. E., Lee, K., Namkung, J., Chow, J. y Sales, A. (2020). Examining the mutual relations between language and mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(7), 595-634. <https://doi.org/10.1037/bul0000231>
- Piasta, S. B., Pelatti, C. Y. y Miller, H. L. (2014). Mathematics and Science Learning Opportunities in Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 25(4), 445-468. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817753>
- Ponce, L. (2017). *Ambiente matemático en el hogar y prácticas instruccionales: influencias e interacciones en la predicción de las habilidades matemáticas del preescolar*. [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ponce, L., Felmer P., Antivilo A., Chandía E., Kramp U., Morales G. y Pardo M. (2019) *Adaptación de COEMET (The classroom observation of early mathematics environment and teaching) para medir la calidad de la enseñanza matemática en educación parvularia, proyecto FONIDE FON181800168, MINEDUC.*
- Ponce, L. y Strasser, K. (2019). Diversidad de oportunidades de aprendizaje matemático en aulas chilenas de kínder de distinto nivel socioeconómico. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.10>
- Queupil, J. P. y Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Rodríguez, C., González, S., Peake, C., Sepúlveda, F. y Hernández-Cabrera, J. (2020). Number processing skill trajectories in children with specific language impairment. *Psicothema*, 32(1), 92-99. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.104>
- Roos, H. (2013). *Inclusive Mathematics from a special education perspective-how can it be interpreted?* En B. Ubuz, Ç. Haser y M. A. Mariotti (Eds.), *CERME 8: Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2860-2869). CERME
- Roos, H., Fälth, L., Karlsson L., Nilvius C., Selenius H. y Svensson I. (2023). Promoting basic arithmetic competence in early school years-using a response to intervention model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 313-322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12602>
- Samelson, V. (2009). *The influence of rewording and gesture scaffolds on the ability of first graders with low language skill to solve arithmetic word problems*. [Tesis de doctorado] The University of Iowa.
- Strasser, K., Lissi, M. R. y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psyke*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.10>
- Susperreguy, M., Peake C. y Gómez, D. (2020) Research on numerical cognition in Chile: current status, links to education and challenges (Investigación en cognición numérica en Chile: estado actual, vínculos con la educación y desafíos). *Studies in Psychology*, 41:2, 404-438. <https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1748842>
- Wong, A., Ho, C., Au, T., McBride, C., Ng, A, Yip, L. y Lam, C. (2017) Reading comprehension, working memory and higher-level language skills in children with SLI and/or dyslexia. *Read Writ* 30, 337-361. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9678-0>
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. y Mather, N. (2001). *Woodcock- Johnson Achievement Battery-third edition*. AGS.

Zillmer, J. G. V. y Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1).
<https://doi.org/10.15210/JONAH.V8I1.13654>

Breve CV autora

Daniela Iturra-Osorio

Seleccionada para la Beca de Doctorado Igualdad de Oportunidades Fulbright-ANID. Fonoaudióloga, Máster en intervención logopédica y Diplomada en educación inclusiva. Se desempeña como académica en la Universidad Católica Silva Henríquez. Sus intereses actuales de investigación se relacionan con la inclusión educativa y las neurodivergencias con un enfoque particular en TEL y autismo. Además, forma parte de la comunidad “Te Entiendo”, una iniciativa chilena que reúne a estudiantes con TEL, cuidadoras, familias y profesionales interesados en visibilizar y apoyar su inclusión. Email: diturra@ucsh.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1183-4484>

Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa

Inclusion of Diversities in Higher Education: Scope and Challenges from Educational Justice

Luis Venegas-Ramos * y Ricardo Sánchez Lara

Instituto de Investigación y Postgrado Facultad de Educación - Universidad Central de Chile, Chile

RESUMEN:

¿Qué diversidades se han considerado susceptibles de inclusión dentro de las instituciones de educación superior? ¿Qué herramientas ha dispuesto la política pública chilena para el desarrollo de lo inclusivo? ¿Qué supone abordar la educación inclusiva de las diversidades desde un enfoque de justicia? El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión crítica en torno a las inquietudes presentadas, relevando los alcances y desafíos que la problemática supone para la educación superior. Metodológicamente, se realiza una aproximación conceptual de carácter deductivo que inicia con una revisión documental de algunos antecedentes históricos y contextuales del caso chileno, para luego particularizar en la consignación de colectivos diversos que han tenido cabida desde la política pública. Finalmente, se trazan desafíos para una educación superior inclusiva de las diversidades desde una perspectiva de justicia educativa, focalizando en tres niveles de acción: macro, meso y microeducativo.

DESCRIPTORES:

Inclusión educativa, Educación superior, Diversidades, Justicia social, Justicia educativa.

ABSTRACT:

What diversities have been considered susceptible to inclusion within higher education institutions? What tools has Chilean public policy provided for the development of inclusiveness? What does it mean to approach inclusive education of diversities from a justice perspective? The objective of this article is to offer a critical reflection on the concerns presented, highlighting the scope and challenges that the problem poses for higher education. Methodologically, a conceptual approach of a deductive nature is carried out that begins with a documentary review of some historical and contextual antecedents of the Chilean case, to then particularize the consignment of diverse groups that have had a place in public policy. Finally, challenges are outlined for an inclusive higher education of diversities from a perspective of educational justice, focusing on three levels of action: macro, meso and microeducational.

KEYWORDS:

Educational inclusion, Higher education, Diversities, Social justice, Educational justice.

CÓMO CITAR:

Venegas-Ramos, L. y Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en Educación Superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-194.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100175>

1. Introducción

La inclusión como fenómeno en la enseñanza superior chilena ha sido abordada principalmente desde los puntos de vista del financiamiento y del acceso, con el propósito de revertir problemáticas vinculadas a la exclusión y segregación social, económica y cultural (Queupil y Durán, 2018). Pese a su innegable importancia, la focalización descrita no permite profundizar ni problematizar la inclusión de las diversidades desde sus supuestos epistémicos y políticos, los que, sin duda, en determinados contextos condicionan su operacionalización.

Políticamente, la inclusión refiere tanto al sistema de relaciones y estructuras que posibilitan o inhabilitan la agencia como al marco normativo que permea las interacciones sociales (Young, 2011). Por su parte, y en términos epistemológicos, la inclusión de las diversidades se disputa entre premisas de realidad universal e independiente de los sujetos y premisas emergidas de la aceptación de la multiplicidad de realidades biográficamente situadas (Druker Ibáñez, 2020). De lo anterior deviene que la evaluación crítica de la inclusión, en particular en el campo educativo, exija el análisis contextual desde las propias diferencias (Camilleri, 2021) y demande la revisión del marco regulatorio y de los supuestos filosóficos que configuran el despliegue de acciones y discursos.

La historia nos demuestra que la inclusión educativa ha estado fuertemente permeada por conceptos como equidad e igualdad (Bolívar, 2012) y que las políticas públicas han actuado, desde la década del 50 del siglo XX en adelante, compensando con oportunidades de acceso y enfocando la inclusión desde la gratuidad, lo que ha supuesto, en ocasiones, concebir las diversidades desde una lógica de déficit y normalización sin regular, de manera estructural, las trayectorias formativas del estudiantado (Sánchez y Manzanares, 2014), a pesar de la existencia de programas de intervención centrados en la equidad y la inclusión, tanto a nivel nacional como internacional (Ayala et al., 2013; Venegas, 2019).

En el caso chileno, la emergencia de diversas leyes vinculadas a la inclusión configura un escenario propicio para reflexionar sobre sus alcances y desafíos en educación superior (Sotomayor-Soloaga et al., 2023). Por ejemplo, la disposición indicada en la Ley 20.422 del año 2010 para asegurar “el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (art.1), o el mandato provisto por la Ley 20.091 del año 2018 para que el sistema universitario promueva la inclusión del estudiantado “velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (art. 2-e), son demostraciones de una preocupación cultural que comienza a cristalizarse en las instituciones de educación superior como eventos de justicia, entendiendo lo educativamente justo como aquello perteneciente a un marco político, ideológico y práctico que problematiza las condiciones de reconocimiento, participación y distribución que operan en los discursos educativos, a fin de eliminar barreras de exclusión y propiciar contextos de desarrollo social; de enseñanza y de aprendizaje participativos, inclusivos, democráticos, deliberativos y auténticos (Moyano Dávila, 2020; Murillo y Hernández, 2011; Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2022).

Así, pensando en el contexto nacional: ¿qué diversidades se han considerado susceptibles de inclusión dentro de las instituciones de educación superior?, ¿qué herramientas ha dispuesto la política pública chilena para la atención de dichas diversidades y para el desarrollo de lo inclusivo?, ¿qué supone abordar la educación inclusiva de las diversidades desde un enfoque de justicia? El propósito del artículo, de tenor ensayístico, es ofrecer una reflexión crítica en torno a las inquietudes presentadas,

relevando los alcances y desafíos que la problemática supone para la educación superior. Metodológicamente, se iniciará con una revisión documental de antecedentes históricos y contextuales del caso chileno, en particular de aquellos que refieren a la consignación de colectivos diversos que han tenido cabida en la política pública, para luego trazar desafíos para una educación inclusiva de las diversidades desde una perspectiva de justicia socioeducativa, focalizando en tres niveles de acción: macro, meso y microeducativo.

2. Inclusión y diversidades en la enseñanza superior: antecedentes teóricos y contextuales

Siguiendo la propuesta de Didou y Chiroleu (2022), para entrar en la discusión sobre la democratización de las oportunidades en la enseñanza superior -y por tanto en los procesos de inclusión-, es necesario revisar el marco definitorio de aquellos grupos que presentan mayor grado de vulnerabilidad, los roles que les son asignados y los alcances de las medidas orientadas a ellos. En este sentido, será relevante, por un lado, avanzar desde el concepto de colectivos vulnerables (Barrera-Corominas et al., 2019; Gairín y Suárez, 2014; Jurado de los Santos, 2013) hacia el reconocimiento de las diversidades en enseñanza superior, así mismo, será primordial examinar las respuestas del sistema de educación terciaria para direccionar la reflexión en torno a la inclusión desde el enfoque de la justicia socioeducativa, particularmente, en el contexto chileno.

2.1. Las diversidades en la enseñanza superior

En lo que refiere al aumento de la matrícula y la participación efectiva de ciertos grupos en la educación superior chilena [estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, con algún tipo de discapacidad, con mayor Índice de vulnerabilidad multidimensional, deportistas, entre otros], se ha evidenciado que las problemáticas vinculadas a la exclusión social, económica y cultural de estos estudiantes, han sido abordadas de manera preferente desde el punto de vista del acceso y de lo financiero (Queupil y Durán, 2018).

En la literatura iberoamericana, estos y otros grupos son considerados como colectivos en situación de vulnerabilidad o vulnerabilizados, dado que no todos disponen de mecanismos para adaptarse satisfactoriamente a los procesos educativos (Jurado de los Santos, 2013), y, a su vez, porque el propio sistema no ha dado una respuesta del todo integral para un efectivo proceso de permanencia y egreso, yendo más allá del acceso (Gairín et al., 2014).

Barrales y cols. (2015) definen como colectivos vulnerables a “aquellos grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso universitario [y] que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales [entre otros] (p. 5). A los efectos, una serie de trabajos en torno al tema han identificado como colectivos vulnerables en Latinoamérica a estudiantes indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, estudiantes no habituales, estudiantes de zonas rurales, estudiantes inmigrantes y grupos de personas con un índice de desarrollo humano [IDH] muy bajo (Barrera-Corominas et al., 2019; Castro y Terreros, 2019; Gairín et al., 2014, 2015).

Estos grupos en sí pueden ser identificados como colectivos vulnerables –de acuerdo con Gairín et al., (2014)– debido a la naturaleza de la marginación que sufren producto del reconocimiento social negativo y sus culturas expresadas en condiciones de desarrollo y convivencia [indígenas, minoría étnico-culturales, inmigrantes], por la

exclusión en la participación en procesos inherentes del desarrollo humano, incluidos los procesos educativos [discapacitados], por cumplir roles paralelos a los requeridos para la educación terciaria, que merman sus posibilidades de permanencia y egreso [mujeres, estudiantes no habituales], y por las construcciones sociales que implican menores oportunidades para su desarrollo en general [ruralidad, pobreza].

Con todo, es relevante avanzar más allá de la concepción de colectivos vulnerables y/o vulnerabilizados. Para ello, lo primero es reconocer que todas las personas son parte de alguna colectividad igual o distinta a las antes mencionadas y que las mismas se pueden ver vulnerabilizadas de acuerdo a los criterios que anteceden; lo segundo, es considerar que incluso aquellas personas en ventaja y privilegio [hombres, nivel socioeconómico medio y alto, ciudadanos/as urbanos/as, ciudadanos nacionales no pertenecientes a pueblos originarios y personas sin discapacidades transitorias y/o permanentes], por asuntos interseccionales y estructurales, pueden verse afectados a vulnerabilidades del sistema social (Garrido, 2022; Luan, 2021), y por tanto, ir conformando otros tipos de diversidades en el sistema educativo.

Desde esta premisa, hablar de diversidades en educación - y en educación superior en particular-, parece pertinente e imperativo, puesto que el perfil de estudiantes que hoy en día conforman las titulaciones ya no responde exclusivamente al grupo de personas totalmente privilegiadas o con mayores oportunidades de participación [acceso, permanencia y egreso] prevaleciente en décadas anteriores (Labraña y Brunner, 2022), sino que todas y todos conviven y ponen en tensión la respuesta inclusiva de los centros educativos, en función de distintos aspectos interseccionales.

Con esta base, es posible señalar que en el contexto de educación superior se pueden presentar al menos las siguientes diversidades:

- **Diversidad Socioeconómica:** refiere al acceso y distribución en las instituciones educativas de jóvenes pertenecientes a distintas clases sociales y económicas, y que cuestiona la concepción, en su origen, exclusiva y elitista del sistema de educación superior (Lapierre et al., 2019). Teniendo en cuenta que la dimensión social no pertenecía a los objetivos de la educación superior (Ariño, 2014) y que los grupos pertenecientes a este tipo de diversidad en general se ven afectados por la vulneración de derechos debido a su nivel socioeconómico (Garrido, 2022; Rodríguez y González, 2000), se pueden ubicar en este espectro las comunidades de personas con un índice de desarrollo humano bajo (pobreza - ruralidad) y a estudiantes con un mayor índice de vulnerabilidad multidimensional (provenientes generalmente de la educación municipal), a quienes en general se les asocia con altas probabilidades de deserción académica.
- **Diversidad Cultural y de Origen:** constituye el sistema de características diferenciadoras entre los seres humanos vinculadas a rasgos culturales como la lengua, las creencias, costumbres, los valores, la religión o formas de relacionarse (Peinado, 2021), la cual se presenta como una fuerza motriz del desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual (UNESCO, 2001). Estas características pueden darse dentro de un mismo territorio nacional, o bien, a nivel regional continental, por lo que el origen territorial se considera parte de dicha diversidad, pues entrega estas mismas riquezas como factores que facilitan la sensibilidad intercultural (Barquín et al., 2022). En base a lo anterior la diversidad cultural y de origen puede estar representada por las comunidades inmigrantes, las personas pertenecientes a pueblos originarios y étnicos, grupos étnico-culturales, comunidades religiosas, entre otras.

- **Diversidad Estructural y Direccional:** este tipo de diversidad implica las visiones, filosofías y modos de ver y concebir el mundo desde un punto de vista colectivo, lo que, en general, requiere de un espacio compartido para su completo desarrollo (Svensson, 2019), por tanto, en este campo se incluyen las personas pertenecientes a grupos y movimientos religiosos, políticos y/o sociales, entre otros.
- **Diversidad Funcional:** este tipo de diversidad está referida a un enfoque que parte de una realidad fundamental constatable del ser humano, como lo es el funcionamiento físico, psíquico y sensorial de cada persona (Toboso, 2018). Como concepto se introduce en “oposición a otras denominaciones habituales, de semántica claramente negativa, como discapacidad, minusvalía, invalidez e incapacidad, presentes en el lenguaje cotidiano y legislativo” (p. 71) y refiere a las personas que funcionan de una manera diferente o diversa en la sociedad y que se ajustan a distintos procesos constructivos sociales y de entorno (Romañach y Lobato, 2005). Así, dentro de este grupo se pueden encontrar las personas con sordera, ceguera, mutismo funcional, alteraciones físicas, neurológicas y motoras que dificultan el desplazamiento y la comunicación, personas con altas capacidades cognitivas y bajas capacidades cognitivas, personas neurodivergentes y personas que presentan dificultades y/o formas distintas de aprender en términos de lectura, escritura y cálculo, y que en general son consideradas neurotípicas.
- **Diversidad Sexual y de Género:** refiere “a las orientaciones e identidades de género distintas a las heterosexuales y cisgénero, donde se utiliza el concepto de diversidad de género para incorporar a las personas trans, de género no binario y/o fluido” (MINEDUC, 2023, p. 8), así como también para incluir a la comunidad LGBTIQ+ (persona lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual, queer, asexual, entre otros/as). En este sentido, el reconocimiento de las personas diversas en su orientación sexual y de género “implica una deconstrucción del binarismo hegemónico y de la heteronormatividad, lo que permite una transformación axiológica real y un aporte a la construcción de una sociedad realmente incluyente, razón de ser de las instituciones educativas” (Rodríguez-Pizarro y Rivera-Crespo, 2020, p. 354).
- **Diversidad de Roles y Ocupación:** este tipo de diversidad incorpora tanto a hombres como mujeres de acuerdo con sus roles y ocupación en la vida cotidiana, las cuales se desarrollan de manera paralela a los estudios terciarios. A los efectos, se entenderá como ocupación “a aquella actividad con sentido en la que la persona participa cotidianamente y que puede ser nombrada por la cultura” (Álvarez et al., 2021, p. 164), mientras que, se entenderá por rol al “aspecto funcional de la relación individuo-sociedad, que es síntesis de condicionantes sociales e individuales y de las actividades y contactos comunicativos en el sujeto” (Mayo, 2022, p. 25). En base a lo anterior, serán parte de esta diversidad los estudiantes deportistas de alto rendimiento, los estudiantes que trabajan y estudian, estudiantes con roles ma-parentales, estudiantes cuidadores, estudiantes con liderazgo político, religioso o de movimientos sociales-culturales, incluso aquellos estudiantes que cumplen los roles de ayudantes y tutores pares dentro de las instituciones educativas.

En síntesis, y tal como se ha señalado anteriormente, la propuesta es avanzar desde la idea de colectivos vulnerables al de diversidades presentes en la educación superior,

sin la intención de obviar u ocultar las vulneraciones socioeducativas que estos y otros grupos sufren, sino que, conforme al enfoque de Bulgarelli y cols. (2023), se realce la importancia del reconocimiento de la diversidad humana en los contextos educativos, puesto que ello potencia sus alcances y permite que la comunidad aprendiente manifieste libremente su singular identidad, lo que a su vez, “le permite a la academia focalizar su acción sustantiva en pro del desarrollo social, mediante lo cual impregna sus actividades de una perspectiva apoyada en los derechos humanos” (Bulgarelli et al., 2023, p. 107).

2.2. La respuesta del sistema educativo terciario en Chile en términos de inclusión

La región de América Latina y el Caribe se ha caracterizado histórica y estructuralmente por la desigualdad, la cual se manifiesta a través de diversas condiciones a las que están expuestas las personas con mayor vulnerabilidad [colectivos] y en donde la interseccionalidad es clave para entender la naturaleza de las políticas inclusivas. En este sentido, Valenzuela y Yáñez (2022) señalan que las maneras de incluir grupos de estudiantes menos favorecidos en la enseñanza superior son diferenciadas a través de medidas financieras [apoyos monetarios, becas y acceso] y medidas no financieras [políticas o programas]; aspectos en los que Chile destaca respecto de los países de la región, particularmente en políticas e instrumentos públicos inclusivos para el acceso a la educación superior con foco en el nivel socioeconómico, territorios, condición étnico-cultural y situación de discapacidad (ver Cuadro 1).

Sobre la trayectoria chilena de políticas y programas con foco en la inclusión, es posible señalar que estas acciones tuvieron un auge a partir del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior - MECESUP, desarrollado desde fines de los noventa, con aportes del Banco Mundial, el cual se enfocó en el fortalecimiento de la educación terciaria, donde la equidad se asoció a la creación de fondos de créditos y becas para incrementar el acceso de estudiantes pertenecientes a grupos más vulnerables, lo cual tuvo un impacto en la expansión de la matrícula (CINDA, 2019).

Este programa macro, en tanto esfuerzo distributivo de acceso, bienes y servicios, logró tener tres versiones entre los años 2000 y 2016, atendiendo el desafío de la inclusión social mediante el mejoramiento de infraestructuras, del cuerpo académico y la armonización curricular, instando medidas financieras y promoviendo medidas no financieras mediante instrumentos específicos como Convenios de Desempeño (CD), el Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH, Fondo de Innovación Académica (FIAC) y Planes de Mejoramiento de Proyectos (PM), entre otros (Venegas, 2019).

Desde otro ámbito, durante la década de 2010, han destacado tres programas de acceso inclusivo gestionados directamente por instituciones de educación superior –Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile, el Sistema Prioritario de Equidad Educativa de la Universidad de Chile [SIPEE] y el Programa Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile–, los cuales han sido referentes para mejorar las oportunidades de acceso y éxito de los estudiantes tradicionalmente subrepresentados en el sistema universitario (Santelices et al., 2018), y en particular, para el diseño y desarrollo del Sistema de Ranking en el proceso de selección universitaria y del Programa de Acceso a la Educación Superior [PACE].

Cuadro 1
Instrumentos públicos inclusivos para el acceso a la educación superior en Chile

Foco	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]	Ministerio de Educación [MINEDUC]
Nivel Socio Económico	Beca Presidente de la República (BPR), Beca Vocación de Profesor (BVP) *adicional a la entregada por Mineduc, Beca de Mantención Educación Superior (BMES), Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES), Beca Incendios (BINC).	Beca Bicentenario (BB), Beca Nuevo Milenio (BNM), Beca Juan Gómez Millas (BJGM), Beca de Excelencia Académica (BEA), Beca Excelencia Técnica (BET), Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (BHP), Crédito con Aval del Estado (CAE), Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Beca Vocación de Profesor (BVP - tres versiones), Beca Distinción a las Trayectorias Educativas (DTE), Beca de Articulación (BAR), Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Crédito con Garantía Estatal (CAE).
Territorio	Beca Polimetales (BPOL), Beca de Integración Territorial (BIT), Beca Aysén (BA), Beca Patagonia Aysen (BPA), Beca Magallanes y Antártica Chilena (BMA).	Beca Juan Gómez Millas para estudiantes Extranjeros (BJGME)
Condición Étnico-Cultural	Beca Indígena (BI), Beca de Residencia Indígena.	Beca Distinción a las Trayectorias Educativas (DTE).
Situación de Discapacidad		Beca Distinción a las Trayectorias Educativas (DTE), Beca para estudiantes en Situación de Discapacidad (BSD), Beca Bicentenario (BB), Beca Nuevo Milenio (BNM), Beca Juan Gómez Millas (BJGM).
Violaciones DD.HH.		Beca de Reparación - Valech

Notas. Instrumentos actualizados al año 2023: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/> y <https://www.junaeb.cl/becas-junaeb/>. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el reto establecido por los distintos gobiernos de turno en coordinación con las instituciones de educación superior ha estado marcado por garantizar el acceso y el financiamiento a los estudios terciarios; no obstante, comienza a aparecer en el panorama la necesidad de mantener a dichos estudiantes en el sistema yendo más allá de la respuesta económica y el acceso. Es así como el concepto de nivelación académica toma fuerza a través del Programa de Beca de Nivelación Académica [BNA] implementado entre 2011 y 2018, y su sucesor, el Programa de Acceso a la Educación Superior [PACE] –creado en 2015 y vigente a la fecha–, ambos, antecedidos por el Fondo de Innovación Académica [FIAC] en la segunda parte de la década del 2000 financiado por MECESUP (Venegas, 2019; Venegas-Ramos y Gairín, 2020).

De acuerdo con Miranda-Molina (2022), la problematización de la equidad en la permanencia y sus procesos formativos movilizaron una serie de acciones en nombre de la “nivelación”, o, si se prefiere, programas y proyectos de tipo compensatorio (Venegas-Ramos y Gairín, 2020) que han concebido que las falencias de entrada de los estudiantes a la enseñanza superior no tan sólo son producidas por las insuficiencias del sistema educativo obligatorio y las barreras estructurales de acceso (Acuña et al., 2009); sino que, también, por las propias características psicobiológicas del

estudiantado, quienes terminaron asumiendo gran parte de las causas del fracaso por ser portadores/as de las brechas académicas vinculadas a su contexto socioeconómico de origen (López y Pérez, 2013; Venegas, 2019).

Actualmente, el sistema de educación superior en Chile mantiene el trabajo del Programa PACE y complementa el apoyo a los centros educativos terciarios mediante fondos concursables para el desarrollo institucional de los distintos subsistemas de educación superior [universitario, técnico y profesional], considerando distintas áreas estratégicas [nivelación y acompañamiento en las etapas de la trayectoria formativa, vinculación bidireccional con el medio local y regional, desarrollo curricular e innovación académica, igualdad de género y no discriminación, interculturalidad], y con foco las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, la perspectiva de género y las personas en situación de discapacidad [diversidad funcional], en los procesos de acceso, permanencia, egreso, titulación e inserción laboral.

Así, cuando las instituciones de educación superior

asumen las decisiones políticas, programas y prácticas educativas en concordancia con valores como el respeto, la equidad, la garantía del acceso y la participación de todo el estudiantado, pero especialmente, de los grupos habitualmente excluidos, los beneficios permean los muros [...] y contribuyen con la construcción de una sociedad de mayor justicia y bienestar. (Burgarelli et al., 2023, p. 110)

3. Hacia la justicia socioeducativa en la educación superior

Como se decía en la introducción, se comprende en este trabajo la justicia educativa para la justicia social como un constructo político, ético, práctico e ideológico que permite problematizar y subvertir las condiciones estructurales de exclusión; así mismo, como un marco que importa sus principios rectores desde la justicia social para entramarlos en la especificidad de su campo de acción, es decir, en la complejidad de las dimensiones curriculares, didácticas, metodológicas, evaluativas y formativas.

De facto, el marco sustantivo de la justicia social permite entender las acciones iniciales como un despliegue redistributivo tanto de condiciones materiales (Rawls, 2012) como de capacidades de desarrollo agencial (Nussbaum, 2007; Sen, 2016); luego, como un conjunto de principios orientados al reconocimiento y legitimación de las diferencias (Fraser, 2008; Honneth, 2011; Young, 2011), hasta situarse, más recientemente, en la comprensión de que la justicia comporta la necesidad de subvertir la invisibilidad deliberativa y propender a la participación vinculante de los agentes sociales (Young, 2011).

Con base en las evidencias presentadas, se puede afirmar que las acciones fundantes para una educación justa, en el caso de la educación superior chilena, se corresponden con políticas redistributivas de acceso y con políticas de distribución igualitaria de materiales y servicios educativos, sobre la base del reconocimiento de colectividades vulneradas en términos socioeconómicos, territoriales y/o étnico- culturales. Si bien muchas de las experiencias reportadas transitan, conceptualmente hablando, por marcos como equidad e igualdad en educación, pedagogías inclusivas o educación derechos humanos, es advertible en los instrumentos inclusivos de la política pública chilena la presencia de premisas de justicia que refieren a su carácter distributivo [becas, programas de acceso], de reconocimiento [marco regulatorio nacional] o de participación [programas con foco en la permanencia].

Algunas problematizaciones establecen, sin embargo, la necesidad de complejizar el fenómeno de reconocimiento y de incluir imbricadamente acciones distributivas y de participación, considerando, como se ha dicho, la multiplicidad de dimensiones educativas que están mediadas en la interseccionalidad de las exclusiones (Montes y Parcerisa, 2016; Moyano Dávila, 2020; Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2022). Así las cosas, desde un enfoque de justicia educativa para la justicia social, no bastaría con propiciar condiciones de acceso si no se distribuyen capacidades de desarrollo crítico y tampoco bastaría con reconocer las diferencias si no se gestionan mecanismos de participación. Es necesario, como se verá en los siguientes apartados, distribuir capacidades, bienes, servicios y oportunidades equitativas de acceso, al mismo tiempo que se reconocen las diferencias y se generan acciones que hagan legítimas las diversidades, a través de participaciones vinculantes y democráticas dentro de complejos contextos interseccionales.

3.1. Alcances y desafíos de una educación inclusiva con enfoque de justicia: nivel macro

De acuerdo con Brito y cols. (2019) “la educación debe tener como sustento, la no discriminación, el acceso igualitario y la inclusión, considerando las diferencias como soporte de sociedades más equitativas y democráticas” (p. 165). Esto se ha visto reflejado en los principios de la Ley N°21.091 de 2018 sobre educación superior en Chile, donde se establece que el sistema debe proveer “la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (art. 2 e).

Así, el reconocimiento de ciertas colectividades marginalizadas, ya sea el caso de estudiantes pertenecientes a diversidades culturales y de origen [pueblos originarios, territorios], diversidades funcionales [particularmente personas en situación de discapacidad] o diversidades socioeconómicas [principalmente estudiantes con mayor índice de vulnerabilidad multidimensional], se corresponde con el reconocimiento de su heterogeneidad dentro de un marco amplio de posibles causas de exclusión que, en términos generales, se ha intentado contrarrestar con la redistribución de posibilidades de acceso y con apoyos económicos mediante políticas e instrumentos con foco en la equidad y la inclusión.

Esto se puede constatar al revisar otras leyes de carácter inclusivo, como lo son la Ley N° 20.422 de 2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, la Ley N° 19.253 de 1993 que establece normas para la protección, el fomento y el desarrollo indígena, o la Ley N° 21.151 de 2019 que otorga el reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno, las que aluden a la plena visualización y presencia de estas diversidades en el contexto universitario, mas, no necesariamente, a las acciones inclusivas financieras y no financieras que los contextos educativos han de ofrecer; salvo la Ley N° 20.422 que en su artículo 39 mandata en términos de accesibilidad que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Si bien la inclusión significa reconocer el componente de diversidad en el sistema de educación superior, el cual agrega valor a las relaciones, intercambios y encuentros entre realidades y contextos (Brito et al., 2019), la inclusión de las diversidades en términos políticos ha de ir más allá de las estructuras que agencian los marcos normativos, puesto que permea las interacciones sociales (Young, 2011) y, por ende,

corresponde actuar desde una postura integrada entre reconocimiento, distribución y participación como dimensiones de justicia social.

En este sentido, la evidencia presentada en los acápites anteriores muestra la respuesta distributiva de los instrumentos públicos que permean a las instituciones de educación superior, sean estas públicas o privadas, en cuanto a la disposición de becas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] y del Ministerio de Educación [MINEDUC], así como también, de programas específicos que principalmente han beneficiado el acceso a la universidad.

No obstante, tanto las políticas e instrumentos de reconocimiento [normativa vigente, instrumentos ministeriales], de distribución [becas, programas de acceso], así como los de participación [programas con foco en la permanencia], han tenido históricamente un carácter compensatorio que asigna las falencias estructurales del sistema a las características biopsicosociales del estudiantado, manteniendo las prácticas de discriminación y exclusión (Brito et al., 2019; López y Pérez, 2013; Venegas, 2019).

Dicho esto, los desafíos de una educación superior inclusiva con enfoque de justicia a nivel macro implican, por un lado, asumir que las políticas alusivas a la equidad e inclusión y sus instrumentos deben ir más allá de lo compensatorio, de lo meramente distributivo y del reconocimiento estrictamente discursivo, garantizando la dimensión participativa de la justicia educativa para la justicia social. Esto significa mejorar el diálogo existente entre dichas políticas e instrumentos desde una perspectiva interseccional y explicitar una función inclusiva para el sistema educativo, de manera que el nivel meso pueda actuar en consecuencia a un enfoque de justicia en beneficio de las trayectorias académicas y extraacadémicas de los y las estudiantes.

3.2. Alcances y desafíos de una educación inclusiva con enfoque de justicia: nivel meso

Además de lo antes expuesto, se presenta como desafío dar continuidad a los discursos macro (distributivos y de reconocimiento) a través de la revisión y construcción conjunta de las políticas internas de cada institución educativa, pues, ninguna acción es más justa que la capacidad participativa de los incumbentes dentro de las deliberaciones de afectación común. La experiencia demuestra que múltiples instituciones han desarrollado esfuerzos por la inclusión de las diversidades y que estos esfuerzos son más efectivos cuando los agentes implicados son parte activa de las construcciones discursivas y factuales por medio de participaciones auténticas (CINDA, 2019; Zuluaga et al., 2012).

Para Hart (1993), la participación supone que las comunidades no sólo sean consultadas e informadas sobre las decisiones de su incumbencia, sino, por sobre todo, que dichos proyectos sean deliberados y ejecutados con su protagonismo. Por el contrario, la ausencia de participación actualizaría una dimensión de injusticia toda vez que, como señala Fraser (2008), se priva a determinados grupos de los discursos y recursos para interactuar como iguales desde sus legítimas diferencias. Teóricamente hablando, entonces, se yergue como ideal la elaboración colectiva de los marcos regulatorios internos que traducen y cristalizan, por ejemplo, la promulgación de leyes como la 20.422 [Sobre Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad] o la Ley 20.091 [Sobre Educación Superior]: ¿Cómo abordar la inclusión de las diversidades sin discutir en comunidad qué se entenderá por diversidad y por inclusión? ¿cómo construir orientaciones para la docencia sin consensuar con cuerpos académicos y estudiantiles los mínimos de convivencia didáctico-curricular?

Si se evalúan los instrumentos inclusivos de la política pública contruidos para garantizar el acceso a la educación superior en Chile, podría problematizarse en qué medida, por ejemplo, las becas asociadas a la diversidad cultural y de origen generan una discusión dentro de las comunidades para deliberar cómo acompañar al estudiantado tras su ingreso; del mismo modo, podría ponerse en tensión cómo la Ley 20.422 [Sobre Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad] se concretiza dentro de las universidades para velar por una evaluación justa de los estudiantes pertenecientes a la diversidad funcional, qué instancias formativas son necesarias para el profesorado, qué ajustes infraestructurales son requeridos o qué tecnologías asistivas específicas deben adquirirse. Todas estas conversaciones de la comunidad deberían realizarse con la presencia deliberativa de los agentes implicados, con la construcción colectiva de discursos inclusivos y con la convicción de que ningún proceso que suponga abrazar las diversidades puede realizarse con independencia de los contextos reales de uso.

Pensar entonces la inclusión de diversidades desde un enfoque de justicia supondrá, a nivel meso, el establecimiento de sistemas participativos que reconozcan la multiplicidad de posiciones para deliberar sobre temas de interés común [tras la aceptación del reconocimiento jurídico y de los avances en términos distributivos ya existentes]. Junto con lo descrito, es necesario someter a revisión colectiva los modelos educativos y los diversos ajustes curriculares que desafían a las instituciones de educación superior. La experiencia de distintas universidades chilenas y extranjeras demuestra que, en efecto, la mejora continua de sus proyectos de calidad, de sus perfiles de egreso y de sus trayectorias formativas requieren espacios de participación colegiada de, al menos, estudiantes, cuerpos académicos, empleadores y egresados (Cifuentes y Mora, 2017; Faúndez, 2017; López, 2017).

Estos espacios si bien se centran en los procesos de acreditación institucional y de carreras, pueden constituirse como dispositivos de reflexión para la inclusión efectiva de la comunidad, más aún, esta necesidad interpela a las unidades especializadas en la atención de las diversidades [unidades de inclusión, gabinetes psicopedagógicos, programas de tutorías, etc.], a repensar y hacer seguimiento de sus propuestas de funcionamiento en participación vinculante por parte de los estudiantes concernidos, dejando atrás la lógica exclusiva de la evaluación por satisfacción estudiantil.

Ahora bien, un modo de enfrentar los procesos inclusivos de las diversidades presentes en la enseñanza superior implica revisar y recontextualizar en las instituciones experiencias externas replicables y adaptables a las realidades locales, no sin una bajada con los estudiantes concernidos para evaluar la viabilidad y pertinencia. Gairín y col., (2015), al respecto, proporcionan orientaciones y recursos para planificar y gestionar la intervención y acompañamiento con colectivos vulnerables en los ámbitos del acceso, la permanencia y el egreso, mediante la propuesta de una metodología institucional [APRA] y estrategias de orientación y tutoría tales como: acciones de sensibilización, tutorías entre pares, tutorías especializadas, plan de acción tutorial, servicios especializados, plan de desarrollo personal y académico, apoyos financieros, redes de apoyos y socioeducativas, comunidades de aprendizaje, diseño universal, entre otras¹.

¹ La metodología APRA [acceso, permanencia y rendimiento académico], recoge de manera operativa la secuencia de desarrollo para el diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del acceso, el progreso

En definitiva: avanzar hacia la inclusión de diversidades desde un enfoque de justicia requiere de la instalación de convicciones que subviertan el imperialismo cultural que hace ilegítima la otredad menos avenida al discurso hegemónico (Young, 2011). Tales convicciones son posibles desde la formación continua, el aprendizaje crítico, el liderazgo inclusivo y las evaluaciones autorreflexivas en comunidad. Distribuir espacios de aprendizaje y de reflexión permanente sobre las diversidades, los marcos regulatorios, los consensos de uso y de las propias prácticas institucionales, favorecerá la instalación de capacidades colectivas que propicien el desarrollo de los proyectos educativos, todo siempre sobre la base de la participación auténtica, es decir, de aquella que incentiva las deliberaciones sobre los quiénes de la participación, los para qué, las condiciones políticas de la misma y los límites de su representación (Anderson, 2001).

3.3. Alcances y desafíos de una educación inclusiva con enfoque de justicia: nivel micro

Las deliberaciones expuestas en el punto precedente se deben cristalizar en el campo didáctico, evaluativo y metodológico. Sabido es que en la educación superior se ha instalado un discurso de viraje respecto a las pedagogías tradicionales para complejizar sus desarrollos pedagógicos hacia el campo de las metodologías activas y participativas (Silva y Maturana, 2017). En tal medida, es relevante comprender que los diseños activos -pese a la sistemática ausencia de este relato en su construcción teórica y empírica-, son importantes y necesarios porque favorecen la implicación en la toma de decisiones, además, porque reconoce las agencias del estudiantado y porque distribuye oportunidades de desarrollo auténtico.

Para que estos desafíos se concreten, no basta con un diseño activo que oscurezca las diversidades -en cuanto a sus capacidades agenciales-, por el contrario, es menester la inclusión de los diversos modos de hacer, estar y sentir en las distintas fases de un plan metodológico activo (planeación, diseño, implementación, evaluación y mejora). La evidencia sugiere que incluir al estudiantado [sus discursos, necesidades y conocimientos culturales] en las decisiones de planeación favorece el desarrollo de la justicia toda vez que dicho gesto implica el reconocimiento de las diversidades y la acreditación vinculante de su participación (Denton y Borrego, 2021; Gilde y Volman, 2021; Ferrada et al., 2023).

Para la didáctica universitaria estas reflexiones son centrales, pues, como advierte Zabalza (2011), centrarse en el estudiantado implica asumir las particularidades de cada sujeto para tender a una integralidad formativa nunca escindida de las políticas de mejora que bordean los desarrollos docentes. En tal caso, y a propósito de desarrollos metodológicos activos, la evaluación educativa es, sin duda, un reto mayor para la inclusión de diversidades con enfoque de justicia.

Algunos trabajos evidencian el interés de las comunidades científicas por instancias evaluativas justas y democráticas que conlleven a la creación y/o renovación de instrumentos para conducir a situaciones auténticas e inclusivas (Abramenka-Lachheb y de Siqueira, 2022; Hernández-Ocampo, 2022; López y Manghi, 2021; Murillo e Hidalgo, 2016; Murillo et al., 2016; Rozas et al., 2020). La premisa teórica de estas

y el egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas. Se puede revisar su estructura y contenido en <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2014/123666/opusculo1.pdf>

El detalle de estas estrategias de acuerdo con el colectivo vulnerable que se desea acompañar, se puede revisar en <https://ddd.uab.cat/record/123666>

miradas es que una evaluación justa e inclusiva de las diversidades debe reconocer y legitimar las diferencias a través de la distribución de espacios de participación, pues, por ejemplo, como investigaciones indican, la participación auténtica del estudiantado en el diseño de fines y sentidos de rúbricas genera incrementos fundamentales en los desempeños académicos, aumento del dominio conceptual y comprensión profunda de los dominios disciplinares (Cockett y Jackson, 2018; Wei, 2020).

Junto con lo antes dicho, es necesario, de ser el caso, explorar en aquellas orientaciones que los propios estudiantes pertenecientes a las diversidades funcionales [personas en situación de discapacidad, con altas capacidades, neurodivergentes], de roles y ocupación [estudiantes deportistas, estudiantes trabajadores/as, madres y padres], sexual y de género [comunidad LGTBIQ+] o de cultura y origen [estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, rurales, migrantes], por ejemplo, pueden ofrecer respecto de sus situaciones para efectuar procesos evaluativos pertinentes para una educación inclusiva.

Como se advierte, una evaluación inclusiva y justa exige reconocer la agencia del estudiantado, favorecer su participación y distribuir oportunidades para saberse agentes de cambio corresponsables de los propios procesos educativos, dicho de otro modo, eliminar barreras de aprendizaje y participación dentro de las trayectorias formativas (Booth y Ainscow, 2011).

Ser parte del diseño de instrumentos evaluativos, generar la cultura de la autoevaluación, programar espacios de coevaluación; reflexionar sobre los procesos y resultados; aprender entre pares; integrar la experiencia del estudiantado en las programaciones y avanzar hacia metodologías activas, son algunas acciones que pudieran potenciar la inclusión de las diversidades a nivel micro, tras el consenso de las comunidades que actualizan las políticas públicas y tras la aceptación absoluta de que las múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión son realmente inclusivas cuando se construyen relevando los entornos y legitimando, al decir de Sánchez Fuentes y Duk (2022), los contextos específicos de ocurrencia.

En síntesis, no se trata de sobreadaptar los instrumentos evaluativos o de sobrediseñar procesos formativos, se trata de considerar las diversidades y sus voces para un reconocimiento y una participación efectiva y justa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para (Gairín et al., 2019), esto exige que las instituciones sensibilicen y desarrollen una cultura de equidad e inclusión para poder generar actuaciones en la función de docencia de acuerdo con tres parámetros (p.30):

- **Capacitación:** Acciones orientadas para diferentes poblaciones dentro de la comunidad universitaria [con foco] en la adquisición de conocimientos, aspectos legales, principios y habilidades que puedan traducirse en prácticas equitativas [e inclusivas].
- **Programas de formación académica:** Conformación de programas de estudios para la formación profesional, [con foco] y dirigido a las poblaciones vulnerables para asegurar la movilidad social mediante la generación de oportunidades a nivel de educación universitaria.
- **Programas de apoyo académico,** también dirigidos a [y con foco en] poblaciones vulnerables.

4. Conclusiones y reflexiones

Con el objetivo de ofrecer una reflexión crítica en torno a los alcances y desafíos de la inclusión de la diversidad en educación superior, se revisó el marco definitorio de aquellas colectividades susceptibles de ser consideradas diversas y se examinaron las respuestas del sistema chileno de educación terciaria para, en definitiva, direccionar la reflexión desde el enfoque de la justicia educativa para la justicia social.

En ese contexto, ha sido clave pensar que todos los grupos humanos y comunidades son heterogéneos [y por tanto los espacios de educación superior], y mal cabe disgregar en subgrupos de representación de acuerdo con el nivel de vulneración a los cuales están afectos, por lo que, repensar esta heterogeneidad desde lo que se vivencia en común, es hacerlo desde una perspectiva inclusiva en cuanto a los mismos sujetos de inclusión. A los efectos, explicitar en el presente texto la idea de diversidades ha implicado considerar no tan sólo las condiciones socioeconómicas, psíquicas-físicas o de origen para el ingreso a la enseñanza superior, sino que aquellas que por la interseccionalidad se potencian y “agrega valor a las relaciones e intercambio y encuentro entre realidades y contextos de docencia” (Brito et al., 2019, p. 158).

Aceptando entonces que la multiplicidad de diversidades es constitutiva y que las políticas de acceso han robustecido la inclusión social tanto como los variados marcos jurídicos de reconocimiento, es dable problematizar la suficiencia de dichas las políticas poniendo en tensión los mecanismos de participación que las diversidades poseen al interior de las instituciones de educación superior, pues, como se revisó, el mero reconocimiento y/o el abordaje desde una lógica de déficit con énfasis en lo financiero no presupone la inclusión cabal desde un enfoque complejo de justicia -relación imbricada de aspectos distributivos, de reconocimiento y participación-, dentro de entramados de exclusión interseccional que afectan dialécticamente las sociedades y las comunidades educativas.

Así las cosas, es necesario comprender que una educación inclusiva para la justicia social refiere al alumnado en general y, en particular, a aquellos atravesados por múltiples exclusiones, asumiendo las variadas dimensiones que implica hacer justicia educativa [aprendizaje, rendimiento, acceso, presencia, participación] para una sociedad más justa y equitativa; reconociendo barreras, innovando, formando y transformando de manera transversal el conjunto de elementos del sistema educativo (Simón et al., 2019), a fin de comprender, a todo evento, que reconocer lo diverso, “instala desafíos al estado y a la sociedad, en tanto establecimiento de otras políticas como dispositivos que respondan de mejor manera a la construcción de prácticas y políticas inclusivas” (Brito et al., 2019, p. 158).

Por tal motivo, los desafíos para la inclusión efectiva de las diversidades en la enseñanza superior, desde una perspectiva de justicia, suponen la realización de acciones macro como eliminar de los marcos regulatorios las premisas de compensación, explicitar un enfoque interseccional e integrar directrices de reconocimiento, distribución y participación, configurando un discurso político susceptible de ser cristalizado en acciones de carácter meso tales como la construcción colectiva de regulaciones internas, la formación continua y la revisión conjunta de discursos curriculares institucionales, particularmente, de los planes y acciones de intervención y acompañamiento de las diversidades, como se ha observado en la literatura especializada en temas de acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en la enseñanza superior (Barrera-Corominas et al., 2019; Gairín et al., 2015, 2019).

Todo lo dicho ha de especificarse en acciones micro como el desarrollo de metodologías activo-participativas, la instalación de una cultura de evaluación reflexivo-formativa, la inclusión de experiencias diversas en los diseños didáctico-curriculares, la construcción conjunta y contextual de recursos de aprendizaje y la legitimación participativa del estudiantado y de sus historias, desarrollando una cultura de equidad e inclusión para generar actuaciones pertinentes desde la función de la docencia (Gairín et al., 2019).

La evidencia demuestra, de todos modos, que la instalación de esta visión integrada de principios de justicia no es parte de la agenda política ni de los relatos presidenciales, al menos en Chile, pues los énfasis discursivos se han concretado en acciones que tienden a privilegiar aspectos materiales y distributivos de acceso (Barco y Adlerstein, 2023), por ello, avanzar hacia un enfoque de justicia que permita reconocer la multiplicidad de diferencias a través de participaciones auténticas y espacios distribuidos para el desarrollo de capacidades y agencias, se convertirá, a juicio de este texto, en un desafío central para el porvenir tanto de la sociedad como de la educación superior chilena.

Finalmente, se sostiene que la justicia educativa contribuye al desarrollo no sólo de aprendizajes y procesos de calidad sino que, por sobre todo, a la construcción de sociedades justas (Murillo y Hernández, 2011). De esta manera, y en la línea de una educación para la justicia social, no cabe duda de que los argumentos y acciones aquí expuestos favorecerán la eliminación de barreras de aprendizaje y participación dentro de las instituciones de educación superior, y que, junto con ello, tenderán a la problematizar y avanzar en lo que implica construir una sociedad democrática e inclusiva.

Referencias

- Abramenka-Lachheb, V. y de Siquiera, A. (2022). Authentic Assessments Through the Lenses of Diversity, Equity, Inclusion, and Justice in a Fully Online Course. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 11, 18-36. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v11i1.34591>
- Acuña, F., Arévalo, C., Baeza, F., Fredes, D., González, D., Herrada, J., Mendoza, M. Osorio, S., Quiroga, L., Sánchez, R., Sobarzo, M. y Zamorano, N. (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Grupo de Investigación CESSC-OPECH.
- Álvarez, E., Gómez, S., Muñoz, I., Navarrete, E., Riveros, M. E., Rueda, L., Salgado, P., Sepúlveda, R. y Valdebenito, A. (2021). Definición y desarrollo del concepto de ocupación: ensayo sobre la experiencia de construcción teórica desde una identidad local. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2), 161-167. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2007.81>
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Norez y M. Andrada (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 1-61). Fundación Gobierno & Sociedad.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 7(1), 17-41.
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C. y Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En M. Irigoien, R. Del Valle y M. Ayala (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 145-170). Aequalis.

- Barco, B. y Adlerstein, C. (2023). Temas y Justicias en la Educación Parvularia Chilena Postdictadura: Discursos Presidenciales 1990-2023. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 137–153. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.008>
- Barrera-Corominas, A., Castro, D. y Granda, G. (2019). *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. Proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica.
- Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M. y Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89-105. <http://doi.org/10.6018/rie.428521>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Bulgarelli Bolaños, R., Carvajal Jiménez, V., Fallas Vargas, M. y Rodríguez Araya, M. (2023). Diversidad y educación: UNA cuestión ineludible. En J. P. Zúñiga Vargas, (Ed.), *Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA: un legado para la educación costarricense* (pp. 105-118). Editorial Universidad Nacional (EUNA).
- Camilleri, I. (2021). Diversidad e inclusión en la empresa. *Economía industrial*, 419, 109-118.
- Castro, D. y Terreros, N. (2019). Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior. En A. Barrera-Corominas, D. Castro y G. Granda (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp. 13-17). Proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica.
- Cifuentes, M. y Mora, M. (2017). Propuesta metodológica para evaluación y seguimiento de la renovación curricular en la carrera de nutrición y dietética de la Universidad del Bío-Bío. Una mirada desde la gestión del currículo. En Centro Interuniversitario de Desarrollo -CINDA-. (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp. 299-308). CINDA.
- CINDA. (2019). *Educación superior inclusiva*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cockett, A. y Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 69, 8-13.
- Didou Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 18-29. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723>
- Denton, M. y Borrego, M. (2021). Funds of knowledge in STEM education: A scoping review. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 71-92. <https://doi.org/10.21061/see.19>
- Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico. De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>
- Faúndez, F. (2017). La evaluación institucional del logro de los perfiles de egreso en un currículo basado en competencias: la experiencia de la Universidad de Talca. En Centro Interuniversitario de Desarrollo -CINDA-. (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp.189-202). CINDA.

- Fernández Batanero J. M, Alonso García, S. (2018). Los conceptos de diversidad funcional y discapacidad. Una mirada a través de directivos y responsables tecnológicos. En E. López, G. Maldonado, V. Marín y E. Vázquez (Eds.), *Investigaciones educativas hispano-mexicanas* (pp. 222-237). AFOE.
- Ferrada, D., Dávila, G., Astorga, B., Bastías, C. y del Pino, M. (2023). Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica enlazando mundos en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 887-912.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gairín, J., Castro, D., Bosco, J. y Barrera-Corominas, A. (2019). *La equidad en la educación superior. Estrategias para la intervención*. ORACLE - Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santillana del Pacífico.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). Wolters Kluwer.
- Garrido Gómez, M. I. (2022). Vulnerabilidad, grupos vulnerables e interseccionalidad. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17(1), 307-322.
<https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.7544>
- Gilde, J. y Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: a collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Hernández-Ocampo, S. P. (2022). Colombian scholars' discussion about language assessment: A review of five journals. *Teachers' Professional Development*, 24(2), 231-245.
<https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.94468>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Jurado de los Santos, P. (2013). Vulnerabilidad e inclusión socioeducativa. Presentación. *Educación*, 49(2), 181-182.
- Labraña, J. y Brunner, J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176), 138-151.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en Educación Superior Inclusiva. En CINDA (Coord.), *Educación Superior Inclusiva* (pp. 15-56). CINDA.
- Ley N° 19.253. Establece normas para la protección, el fomento y el desarrollo indígena. 05 de octubre de 1993.
- Ley N° 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010.
- Ley N° 21.091 Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018.
- Ley N° 21.151 Otorga el reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno. 16 de abril de 2019.
- López, R. (2017). La experiencia del Tecnológico de Monterrey en la evaluación de competencias de egreso en el nivel de educación superior. En Centro Interuniversitario

- de Desarrollo -CINDA- (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp. 203-224). CINDA.
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- López, L. y Pérez, P. (2013). *Informe: asesoría en equidad y retención en la educación superior*. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- Luan Ramos, D. (2021). Discriminación interseccional, desarrollo del concepto, inclusión en la jurisprudencia del Sistema Internacional de Protección de Derechos Humanos, el concepto en la jurisprudencia nacional. *Estudios Constitucionales*, 19(2), 38-70.
<https://doi.org/10.4067/S0718-52002021000200038>
- Mayo, I. (2022). Roles, personalidad y estilo de vida. Hacia una concepción personológica de los roles. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 1(Extra), 12-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6550893>
- MINEDUC. (2023). *Orientación Temática N°2 ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTQA+?* Documento elaborado por la Unidad de Educación Inclusiva en conjunto con el Departamento de Mujer y Género del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile.
- Montes, A. y Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista de Sociología*, 101(4), 451-471. <http://doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Moyano Dávila, C. (2020). Temporalidades de la Justicia Educacional. En C. Moyano Dávila (Ed), *Justicia Educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp. 25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
<https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.003>
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández, R. (2016). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.001>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Peinado Díaz, A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82-91.
- Queupil, J. P. y Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Rawls, J. (2012/1971). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Pizarro, A. y Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales y de identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista CS*, 31, 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.

- Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, M. (2020). Justicia en “riesgo”: en búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp. 219-243). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez Lara, R. y Druker Ibáñez, S. (2022). Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1).
- Santelices, M. V., Catalán, X. y Horn, C. L. (2018). *Equidad en la Educación Superior: Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sen, A. (2016). *La desigualdad económica*. Fondo de Cultura Económica.
- Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D. y Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: Una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200119>
- Svensson, M. (2019). Diversidad cultural, estructural y direccional. La contribución neocalvinista a la reflexión contemporánea sobre el pluralismo. *Andamios*, 16(40), 107-129. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.699>
- Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Dilemata*, 36, 69-85.
- UNESCO. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Revista Praxis*, 65-64, 279-284.
- Valenzuela, J. P. y Yañez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Venegas, L. (2019). Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena. [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Venegas-Ramos, L. y Gairín Sallán, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>
- Wei, S. (2020). Exploring how rubric training influences students' assessment and awareness of interpreting. *Language Awareness*, 29(2), 178-196.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva*, 29(2), 387-416.

Zuluaga, L., Mosquera, J., Gómez E. y Peñalosa, J. (2012). Construcción colectiva de políticas públicas para el desarrollo humano sostenible. *Revista Luna Azul*, 35, 116-148.

Breve CV de los autores

Luis Venegas-Ramos

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Magíster en Currículum y Evaluación por la Universidad Mayor-Chile, Psicopedagogo (IP Los Leones-Chile) y Licenciado en Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje (Universidad de Playa Ancha - Chile), Maestrante en Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Sus líneas de investigación están referidas a la orientación y la acción tutorial, la educación universitaria, la enseñanza virtual e incipientemente los estudios con perspectiva de género. Email: luis.venegas@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2590>

Ricardo Sánchez Lara

Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile), Magíster en Currículum e Innovación Pedagógica (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Chile), Profesor de Castellano (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Chile). Sus áreas de interés investigativo son: Justicia Educativa, Justicia Social, Evaluación Educativa, Currículo escolar de lengua y literatura, Lectura Literaria, Literacidades críticas y Didáctica de Lengua y Literatura. Email: ricardo.sanchez@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>

Construcción de la Identidad de Profesionales Vinculados con la Inclusión Educativa

Construction of the Identity of Professionals Involved in Educational Inclusion

Gabriela Narváez-Olmedo ^{1,*}, Karina Pabón-Ponce ¹, Verónica León-Ron ¹, Cristian Guzmán-Torres ¹ y Yadira Haro-Chávez ²

¹ Universidad Técnica del Norte, Ecuador

² Ministerio de Educación, Ecuador

RESUMEN:

La inclusión educativa continúa siendo un desafío, los y las docentes y profesionales relacionados con esta responsabilidad son pilares fundamentales para la ejecución de una atención adecuada a la diversidad. Es indispensable saber cómo un proceso de especialización permite identificar las voces desde sus posiciones personales internas y externas que nutren la identidad de los y las profesionales que se encuentran en una formación en Atención Inclusiva a las NEE. Este estudio tiene un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico existencial hermenéutico. Se utilizó el método de auto confrontación y las historias de vida para la recolección de la información al inicio y al final de la formación, y se analizaron los datos con el método de repertorio de posiciones personales de la teoría del self dialógico. Los resultados muestran que, al iniciar la formación en inclusión, su identidad se construye desde voces internas que los identifican con la vocación, responsabilidad, resiliencia y humanismo; y, con voces externas de estudiantes o familiares con NEE. Al finalizar la especialización, aparece una voz que proviene de sus maestros actuales y de las vivencias en la maestría que los hace sentirse más capaces de abordar casos de estudiantes con NEE con mayor convicción y experticia.

DESCRIPTORES:

Identidad, Posiciones personales, Especialización, Inclusión educativa.

ABSTRACT:

Educational inclusion remains a persistent challenge, and educators and professionals entrusted with this responsibility constitute foundational pillars in the pursuit of adequate attention to diversity. It is imperative to ascertain whether a specialization process can elucidate the voices that contribute to the formation of the professional identity of those engaged in training for Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN), both from their internal and external personal positions. This study adopts a qualitative approach with an existential phenomenological hermeneutic design. The self-confrontation method and life histories were employed for data collection at the commencement and culmination of the training, and data were analyzed utilizing the personal position repertoire method of the dialogical self theory. The findings reveal that, upon embarking on their inclusion training, their identity is shaped by internal voices that align them with vocation, responsibility, resilience, and humanism, as well as external voices from students or family members with SEN. Upon completing the specialization, a voice emerges, emanating from their current mentors and their experiences within the program, instilling in them a heightened sense of capability in approaching cases involving students with SEN, bolstered by a stronger sense of conviction and expertise.

KEYWORDS:

Identity, Personal positions, Specialization, Educational inclusion.

CÓMO CITAR:

Narváez-Olmedo, G., Pabón-Ponce, K., León-Ron, V., Guzmán-Torres, C. y Haro-Chávez, Y. (2024). Construcción de la identidad de profesionales vinculados con la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 195-212.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100195>

1. Introducción

La inclusión educativa tiene como propósito ayudar a que los obstáculos que limitan la participación equitativa de todo el alumnado, con o sin necesidades educativas específicas, sean superados para que puedan acceder a los aprendizajes enfocados en el logro académico, social y personal de cada uno de ellos (UNESCO, 2017). La preocupación por alcanzar este objetivo se ha convertido en uno de los principales temas a abordar en la mayoría de las instituciones educativas alrededor del mundo y, aunque existen ciertas diferencias en las instituciones de los países desarrollados comparado con las de los países en vías de desarrollo con respecto a las necesidades que se requieren en el tema de inclusión, la importancia de estas dificultades siguen teniendo la misma prioridad (Ainscow y Miles, 2008; Durán y Giné, 2011).

En el transcurso de los años, se ha podido identificar que existen diferentes barreras que impiden la generación de procesos adecuados de inclusión. Es así, como ahora se comprende que uno de los mayores retos de la inclusión educativa es trabajar en los valores personales que finalmente se verán convertidos en acciones concretas que reflejen una atención equitativa en favor de la diversidad (Durán y Giné, 2011).

De este modo, pensar en mejorar los procesos de formación de los y las profesionales que se ocupan de generar diariamente espacios inclusivos dentro de las unidades educativas, es fundamental (Pabón et al., 2018). Más aún, si estos procesos les permiten a los capacitados a explorar otras formas de asumir sus actividades, junto con generar espacios de reflexión y diálogo durante su práctica, aportando significativamente en el desarrollo y construcción de su propia identidad.

1.1. Inclusión educativa

Se reconoce a la educación inclusiva como una actitud, un sistema de valores y de creencias que promueve una convivencia sana y democrática que se basa en procesos de cambio y aceptación de las diferencias individuales (Rojas-Avilés et al., 2021). De tal manera, el reconocimiento de la diversidad exige la transformación de los procesos educativos actuales (Maldonado, 2018). Por tanto, la educación inclusiva en la actualidad necesita ser entendida desde un enfoque que permita promover posicionamientos más personales, esto con la intención de generar cambios significativos dentro de los contextos escolares, promoviendo así espacios acogedores, respetuosos y llenos de validación (Leiva y Jiménez, 2012; Moliner-García et al., 2016) donde se propicie el intercambio de experiencias, diálogos seguros, participación activa y crítica basada en igualdad, justicia y solidaridad (Mateus et al., 2017).

Contextos como estos, promueven que todos los miembros de la comunidad educativa aprendan juntos, desde la construcción conjunta de un espacio físico, estructural y pedagógico que celebre la diversidad de sus estudiantes (Luque, 2016). Para esto, es necesario prestar atención a los procesos de formación de los y las profesionales afines con la inclusión, en torno a las concepciones sobre como comprender la diversidad dentro de los contextos educativos, vivir en sociedades plurales, diversas y multiculturales (Lisena y Corona, 2020; Pibaque et al., 2018). Es importante también reconocer que al buscar una nueva forma de concebir e interpretar a la diversidad dentro de las aulas, se requiere generar cambios de paradigmas y nuevas estructuras mentales porque la percepción de que el profesor puede ser el mejor aliado para sus estudiantes culturalmente diversos, es determinante (Hammond, 2015; Rojas-Avilés et al., 2021).

1.2. Identidad profesional y docente

Se entiende como identidad profesional a la percepción que cada persona tiene de sí misma mientras se desenvuelve en cualquier ámbito laboral, tomando en cuenta las acciones que realiza, el conocimiento, habilidades, sus valores, creencias y el contexto en donde debe ejercer su profesión (Fitzgerald, 2020). En el marco de esta identidad, se profundiza sobre la identidad profesional docente por ser la profesión más involucrada a la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas, no obstante, esto no significa que se deje de lado a otro tipo de profesionales involucrados en este tema, como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, administradores educativos, entre otros.

El estudio de la identidad profesional y más específicamente, la identidad docente, ha demostrado la importancia de considerar los entornos en los que los profesionales se desenvuelven (Kaasila et al., 2021). Así como también, la necesaria atención a los aspectos psicológicos y sociales que configuran su identidad, sus interacciones con otros y la descripción de sus propias experiencias frente a la atención inclusiva (Gee, 2001). Tal como lo demuestran Van Lankveld y cols. (2017), quienes señalan que, para desarrollar la identidad del profesorado, se necesita un sentido de aprecio por la enseñanza, además de un sentido de competencia y reconocimiento de lo que hacen.

Esta investigación, se ha basado en la noción de la naturaleza dialógica de la identidad, cuya característica favorece para que se encuentre en constante desarrollo y construcción (Hermans, 2001). En este espacio de diálogo interno también se puede ver la dinámica de las diferentes voces que terminan nutriendo la identidad de este profesional. Estas voces son utilizadas por los y las profesionales en contextos interactivos específicos, garantizando incluso la adopción de diferentes posiciones desde sus dimensiones sociales e intrapsicológicas, según la necesidad que demande su contexto en ese momento (Arvaja, 2016; Gülerce, 2014). Se toma como referencia a la teoría del *self* dialógico porque proporciona una base teórica útil para comprender cómo se construye la identidad profesional docente en el contexto de la educación inclusiva (Quilaqueo et al., 2016). Como se mencionó, según esta teoría, la identidad no es algo fijo y estable, sino que está en constante diálogo y negociación con diferentes voces internas y externas. A su vez, estas voces se transforman en posiciones del yo, que son las diferentes formas en la que los profesionales se ven a sí mismos y se relacionan con su práctica educativa (Aristizábal Fúquene, 2019). Estas voces incluyen las expectativas de los demás, las experiencias personales y profesionales, las normas y valores sociales que influyen en la construcción de la identidad profesional (Ashforth y Schinoff, 2016).

De conformidad con algunos estudios que, también coinciden en que una identidad se forma en relación con los demás, en contextos sociales, comunicativos y por razones socialmente significativas y de intercambios colaborativos (Alsup, 2006; Cohen, 2010; Santamaría-Cárdaba et al., 2018), se ha podido describir y entender la manera en cómo ocurre esta construcción.

1.3. Formación del profesorado

Se toma como referencia el tema de formación del profesorado por ser la profesión más investigada en el contexto de la educación inclusiva, debido a que los cambios y aprendizajes de este grupo de profesionales influyen de manera directa en la población con NEE. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la preparación en el tema de la atención a la diversidad resulta de beneficio para el resto de los y las profesionales que se abordan en esta investigación y, que directa o indirectamente, están involucrados en entornos educativos.

Hablar de los procesos de formación continua del profesorado, nos permite reflexionar sobre la necesidad de modificar las capacitaciones en las que generalmente se trabaja con la visión

de lo que se debe enseñar y la forma en que debe enseñarse (Jiménez y Mesa, 2020). No obstante, las competencias que se necesitan para generar espacios que atiendan la diversidad de las aulas de clase, van más allá de las que probablemente se generan en la formación regular. A pesar de que se haya formado como un excelente profesional en su área (psicóloga, profesor de básica, etc.), una vez dentro de la docencia, se espera que asuma retos para los cuales escasamente fueron preparados (Aguayo et al., 2014). Algunos de estos requerimientos pueden ser, la necesidad de investigar para divulgar conocimientos, afrontar las necesidades y demandas de los estudiantes, diseñar proyectos institucionales y afrontar incidentes críticos; competencias que, probablemente dentro de su proceso de educación formal universitaria, no se alcanzaron a desarrollar.

Distintos trabajos han demostrado que, si un o una docente experimenta situaciones de desequilibrio emocional de naturaleza negativa, es posible la revisión y reconstrucción de la propia identidad (Alfonzo Albores y Avendaño Porras, 2016; Weise y Sánchez-Busqués, 2013). No obstante, si este desequilibrio no es atendido o acompañado adecuadamente, el coste emocional para el profesorado puede ser muy alto, pues podría verse reflejado en la desmotivación, sentido de vulnerabilidad, insatisfacción e incluso en conflictos dentro de su entorno educativo (Darby, 2008). En este supuesto, y de acuerdo con Palmer (2017), el yo profesional docente debe verse más como un proceso en construcción. Así, se puede valorar lo relevante que resulta establecer ambientes que posibiliten a estos profesionales una evolución reflexiva y consciente, que les facilite tanto su desarrollo personal como el mutuo crecimiento.

En este sentido, desarrollar una inclusión educativa efectiva requiere que el o la profesional que atiende la diversidad forje una nueva identidad, con voces que le permitan posicionamientos pedagógicamente competentes, con capacidad de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y profesionales afines, siendo consciente de las facetas sociales y morales de su labor (Maldonado, 2018).

Tomando en cuenta estos conceptos, surge la interrogante de ¿cuáles son los posicionamientos internos y externos que constituyen la identidad profesional de estudiantes de la Maestría de Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Específicas al inicio y al final de la especialización? De tal manera, el objetivo de este estudio se enmarca en dilucidar esos posicionamientos y así ir construyendo el perfil profesional de quienes se interesan en profundizar sobre el tema de la inclusión educativa.

2. Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, se centró en explorar y comprender las posiciones personales de los individuos investigados sobre sus experiencias en el proceso de convertirse en profesionales para atender la inclusión (Hernández-Sampieri, 2014). El diseño específico que se utilizó fue el fenomenológico existencial hermenéutico, debido a que luego de recolectar la información de los y las profesionales sobre las historias en donde se reflejan sus posiciones internas y externas que finalmente les permite construir su identidad como maestrantes del programa en Atención Inclusiva a las NEE, los investigadores realizaron una interpretación de estos datos con base en su propia experiencia profesional y el conocimiento teórico adquirido sobre los fenómenos estudiados (Flores, 2018).

Participantes

Se obtiene el consentimiento de 17 estudiantes de la Maestría de Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Específicas de la Universidad Técnica del Norte situada en Ecuador

para participar en la investigación. Del total de participantes 3 son de género masculino y 14 de género femenino. Entre las profesiones a las que pertenecen está la Psicología Educativa, la Docencia Parvularia y Básica, la Fisioterapia, la Terapia Ocupacional y la Psicología Clínica. Sus edades oscilan entre los 25 y los 48 años.

Métodos de recolección y análisis de información

En esta investigación se utilizaron tres tipos de métodos, dos para la recolección de la información y otro para el análisis de la información adquirida. De esta manera, para la recolección de los datos se aplicó el método de auto confrontación mediante una entrevista en la que se buscó identificar las posiciones personales de los participantes. El método de auto confrontación se caracteriza por poner énfasis en el significado de la auto narrativa coherente que tengan los y las participantes. Con esto, se pudo reconocer la vivencia de los sujetos en este tema específico, en el que mediante un diálogo de experiencias personales en diferentes momentos temporales de su vida (pasado, presente y futuro) se infirió las características primordiales para la formación de su identidad (Lyddon et al., 2006). Para complementar la información y con la finalidad de indagar el cambio o la reafirmación de las posiciones personales de los maestrantes, se les solicitó que escriban historias de vida en las que identifiquen su actuación frente a casos de estudiantes con NEE. Las historias de vida en el enfoque cualitativo son un instrumento que permite tener una interpretación de la experiencia humana mediante relatos personales o autobiográficos (Chárriez, 2012).

Mientras que, en el proceso de análisis de datos se utilizó el método de repertorio de posiciones personales propuesto por Hermans (2001) en su teoría del self dialógico, cuyo propósito es el estudio de la organización del repertorio de posiciones de una persona con atención a los significados personales en asociación con los diferentes posicionamientos (voces internas y externas).

Proceso de análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó un sistema categorial con el repertorio de posiciones personales internas y externas. En la tabla 1 se muestra este sistema de repertorios. La mayoría de las categorías fueron intencionadas y aquellas que se encuentran con * son categorías emergentes que se colocaron luego de la primera revisión de los datos. Se utilizó el software para análisis de datos cualitativos y mixtos MAXQDA para el procesamiento de la información recolectada.

Tabla 1
Sistema de categorías

Categoría	Memo	Código	Memo	Código	Memo
Repertorio de Posiciones Personales	Método de investigación del YO, permite la identificación, organización y reorganización del repertorio de posiciones internas y externas de una persona con atención a los significados personales y observar si existe tensión o conflicto entre ellas.	Posiciones internas	Surgen de las interacciones persona -mundo, se refieren al propio self. I positions. Ejemplos: yo como una madre; yo como víctima, yo como responsable.	Humanista	Persona que valora al ser humano y la condición humana sin límites ni restricciones de cualquier tipo ideológico.
				Empático/a	Capacidad que tiene una persona para comprender los sentimientos y las emociones de los demás, interesándose desde la perspectiva del otro.
				Con vocación	Interés y compromiso que una persona siente en su interior para dedicarse a una forma de vida, profesión o trabajo.
				Inclusivo/a	Capacidad para respetar y valorar a todas las personas como iguales, independientemente de sus características individuales.
				Creativo/a	Persona que dispone de la capacidad para crear o bien que impulsa el desarrollo de esta.
				Resiliente	Individuo que sabe afrontar sucesos adversos, adaptarse y fortalecerse frente a un suceso traumático.
				Flexible	Persona que se adapta a las situaciones y es capaz de ceder, en oposición a un individuo rígido.
				Responsable	Persona que es consciente de sus responsabilidades y da cumplimiento o actúa conforme a ellas.
				Ético/a	Persona que actúa bajo los principios que definen la buena conducta, moral, justa y adecuada.
				Respetuoso/a	Capacidad para que una persona actúe con veneración, respeto y cortesía en su diario vivir.
Asertivo/a	Persona que expresa pensamientos y sentimientos de manera directa, honesta y respetuosa.				
Capacitado/a	Persona apta para desarrollar acciones o funciones en respuesta a su campo laboral				

Posiciones externas	Surgen de las interacciones persona-mundo, voces de otras personas significativas en el self o que constituyen otros de mí. Ejemplos: la amiga de su hija; mi padre; alguien que esté muerto.	Familiar con NEE*	Cuando el participante de la investigación habla sobre sus hijos, hermanos, padres u otro familiar que es diagnosticado con una de las Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad.
		Estudiantes y/o Personas externas a la familia con NEE	Personas que presentan necesidades especiales, que necesitan de apoyos y atenciones durante un periodo o a lo largo de toda la vida.
		ESTU_PERSO _EXT_NEE*	
		Mis estudiantes	Cuando el participante de la investigación habla sobre los niños, niñas o adolescentes que se encuentran a su cargo realizando estudios en una institución académica en cualquiera de los niveles educativos.
		Mis profesores	Cuando el participante de la investigación habla sobre los individuos que se ocupan profesionalmente de su enseñanza.
		Mi pasado	Cuando el participante de la investigación hace referencia a experiencias que ya han sucedido y que, en una secuencia cronológica, ha quedado atrás.
		Mi familia	Grupo de personas, relacionadas entre sí por parentesco de sangre o legal, que conviven y tienen un propósito de vida en común.
		Mi trabajo y su necesidad en atención inclusiva TRAB_ATEN_ INCL*	Todas aquellas actividades realizadas por el individuo con el propósito de obtener una remuneración para satisfacer sus necesidades; pero en especial aquellos requerimientos que se enfoquen en las necesidades de inclusión educativa y atención a la diversidad.
Mis estudios de maestría EST_MAESTR *	Identificación positiva y sentido de pertenencia al hablar de sus experiencias y aprendizajes dentro de su formación específica en Atención Inclusiva.		

3. Resultados

En este apartado se llamará “voces” a los diferentes apartados expuesto en el libro de códigos con la finalidad de acercarse más a la teoría propuesta del self dialógico.

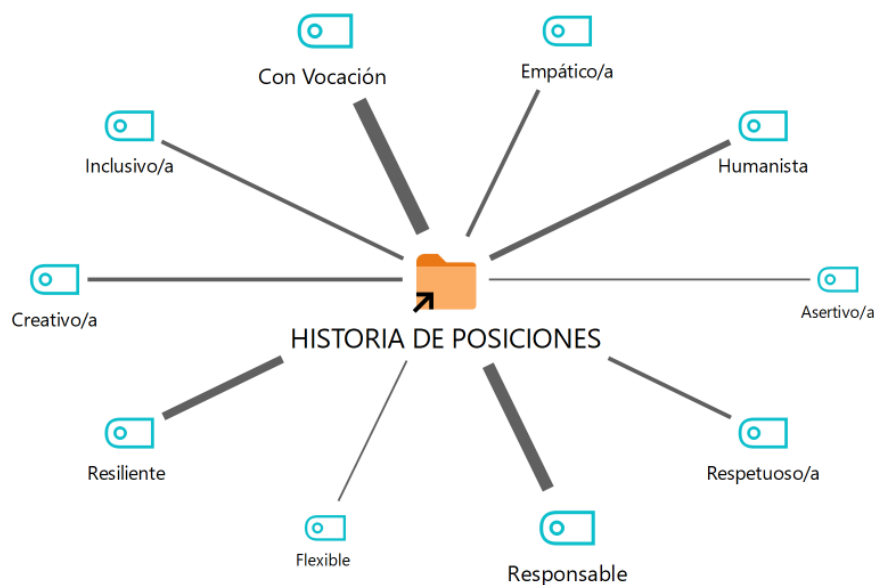
Voces predominantes en la posición interna al inicio de su formación

Al iniciar la investigación se les solicitó a los participantes que relaten historias de vida en las que se vean reflejadas sus posiciones personales frente al tema de inclusión. En la posición interna se pudo observar que existen cuatro voces que resaltan de entre todo el listado de características que ellos manifestaron tener, en la Figura 1 se puede observar la conformación de la posición interna al iniciar la formación profesional en inclusión. La voz de mayor prevalencia es “con vocación”, esto significa que de la maestría se ven a sí mismos actuando desde sus diferentes escenarios laborales desde una posición que les evoca desenvolverse con convicción, interés y compromiso con la carrera que eligieron en su formación de tercer nivel.

mi compromiso y gusto por la carrera hizo que les demostrara a los padres de familia el resultado de sus hijos al final de cada aprendizaje haciendo que yo sea solicitada como docente de su siguiente nivel. (Participante 17)

Figura 1

Voces de la posición interna al inicio de su formación



Esta primera voz se relaciona con la segunda más frecuente que es “responsable”, y que tiene coherencia que al realizar sus actividades con vocación también se vean a sí mismos como personas responsables que cumplen a cabalidad las tareas que a ellos se les haya encomendado dentro del ámbito laboral.

el compromiso y vocación me han llevado a colocar mi rol profesional como uno de los aspectos centrales de mi vida, enfatizando la atención a casos de estudiantes con NEE con grado de discapacidad severo, como una forma de responsabilidad social. (Participante 3)

La tercera voz predominante en la posición interna es “resiliente” y ésta es hablada desde historias de vida más personales antes que laborales, es decir, que la mayoría de los estudiantes comparten la resiliencia como parte de su identidad.

tuve que ser resiliente ya que cuando era adolescente mi padre falleció y yo necesitaba apoyo de los departamentos correspondientes, no tuve ese apoyo y llegue a depresión cuando llegue a tocar fondo había dejado mi estudio, mis amigos y me hacía daño, pero hubo quien siempre me ayudo y fue mi madre y me llevo a terapia. (Participante 1)

Como la cuarta voz más frecuente está el ser “humanistas”, con esto, denotan que la preocupación por el bienestar de las demás personas es primordial en la identidad de los y las futuros/as profesionales en inclusión educativa.

Específicamente en las historias sobre los casos con NEE que han atendido hasta antes de su formación, los resultados muestran voces frecuentes similares a las encontradas en las historias de vida, como es la “vocación”, “responsable” y “humanista”. Estas historias fueron analizadas por separado y no se reflejan en la Figura 1 pero sus ejemplos se detallan a continuación:

Es entonces cuando me planteo que el camino hacia una cultura verdaderamente inclusiva aún requiere fortalecerse, quedando en todos y cada uno de los seres humanos, independientemente del rol social, la necesidad de formar parte del cambio hacia las necesidades de los otros. (Participante 3)

En estos relatos, las dos voces que aparecen también como relevantes son el ser “inclusivo” y “empático”, es decir que al abordar sus primeros casos lo hacen ya desde la necesidad de ejercer los derechos que todas las personas tienen a la educación y que lo hacen con base en sus sentimientos de comprensión con la realidad de aquellos a los que atienden en su entorno laboral.

Tuve la oportunidad de trabajar con el estudiante con lo cual me di cuenta de que tan grandiosos podemos ser los seres humanos cuando demostramos ser perseverantes y constantes en alcanzar los propósitos planteados para alcanzar un objetivo. (Participante 12)

Voces predominantes en la posición externa al inicio de su formación

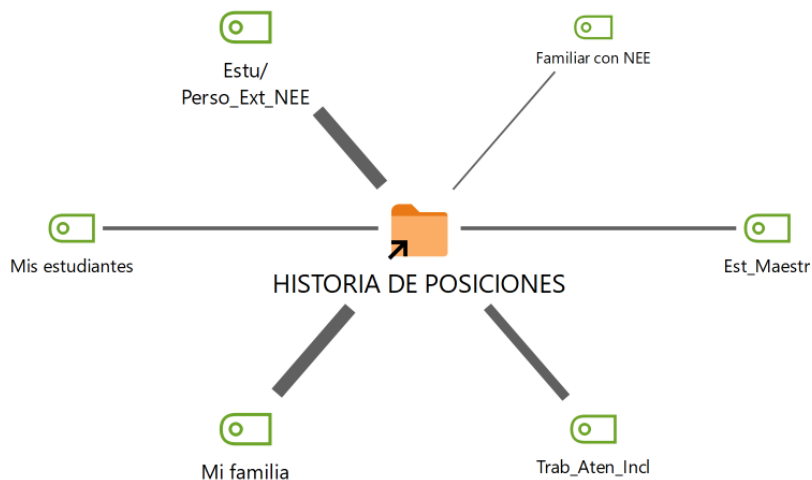
En las posiciones externas que promueven la formación de su identidad como profesionales que inician su especialización en inclusión educativa, se observa en la Figura 2 que es primordial para ellos su familia y la responsabilidad que puedan tener con ellos, así como también las personas o estudiantes con necesidades educativas específicas con los que ellos han tenido contacto hasta el momento.

Cuando me gradué de la universidad obteniendo mi título de tercer nivel como proyecto de vida me planteé seguir una maestría, por varias situaciones no pude ingresar rápido, pero nunca fue tarde para empezar a cumplir mi sueño y lograr superarme por mí y mi familia. (Participante 8)

Adicionalmente, las necesidades que su trabajo demanda en temas de inclusión también han servido para constituir sus decisiones personales en cuánto a su formación

Como persona he logrado ganar el sentido solidario en las familias, han sido muy recíprocos con todo lo requerido y todo eso ha sido al gran trabajo colaborativo que hemos realizado durante todo el año lectivo, consciente de que aún falta trabajar por nuestros estudiantes, ya que todos los días seguimos aprendiendo, ellos aprenden de mí y yo de ellos. (Participante 4)

Figura 2

Voces de la posición externa al inicio de su formación

En las historias de los casos que atendieron al inicio de su formación se pudo observar, como era de esperarse, que la gran mayoría de ellos ha tenido contacto en sus trabajos con estudiantes u otras personas con alguna necesidad específica, y es justamente estos encuentros los que han promovido su motivación por capacitarse de manera más amplia en temas de atención inclusiva. Por otra parte, también se destaca que existe una cantidad significativa de participantes que tienen las voces de sus familiares con necesidades educativas específicas como parte relevante de su posición externa, por lo que su identidad se ha ido formando con sensibilidad y empatía con casos similares. Estas historias fueron analizadas por separado y no se reflejan en la Figura 2 pero sus ejemplos se detallan a continuación:

Cuando llegué a la institución me asignaron el grupo de estudiantes y fue una gran sorpresa ver que entre los niños y niñas estaba Anabí, una niña muy cariñosa y afectiva de 12 años con Síndrome de Down; a pesar de que su edad cronológica no estaba acorde a sus pares, físicamente sí parecía. (Participante 7)

Yo este día voy a contar sobre mi experiencia personal con mi hija que actualmente tiene 8 años y que tiene diagnosticado Retraso en el Desarrollo de lenguaje. (Participante 8)

Voces predominantes en la posición interna al final de su formación

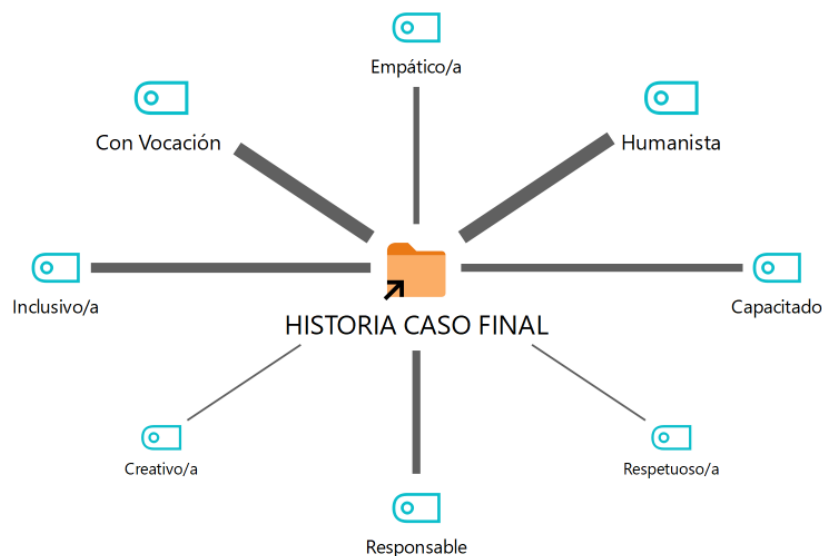
Las voces de la posición interna que predominaron de igual forma al iniciar y al finalizar su formación en atención inclusiva son la “vocación”, ser “inclusivos” y “empáticos”, también se reafirma con mayor frecuencia la voz de “humanista”. Sin embargo, adicionalmente, aparece con un peso significativo la voz de verse a sí mismos como “capacitados” (Figura 3). Es decir, que en los casos que atienden al finalizar su formación pueden sentirse con más herramientas para los abordajes de las personas con NEE gracias a la formación que recibieron en este tema.

ni el DECE ni el pedagogo de apoyo a la inclusión sabían cómo trabajar con la niña no solo en lo pedagógico sino también en lo comportamental, mantuve la reunión con ellos para ir explicando las estrategias aplicadas por parte de mi compañera tutora, así como el mío en calidad de pedagoga de apoyo, fue una experiencia gratificante debido a que las autoridades como el personal DECE me felicitaron por aclarar la forma en la que se pudo trabajar en la virtualidad y presencialidad con la niña. (Participante 4)

estaba más clara de cual era mi papel como docente cuando detectaba un estudiante con posibles NEE y lo di a conocer a la compañera Psicopedagoga de apoyo a través del informe con los resultados de las pruebas de funciones básicas y de competencias curriculares para que pueda ser evaluado por profesionales y así determinar cuál es su necesidad (Participante 7)

Figura 3

Voces de la posición interna en el caso final



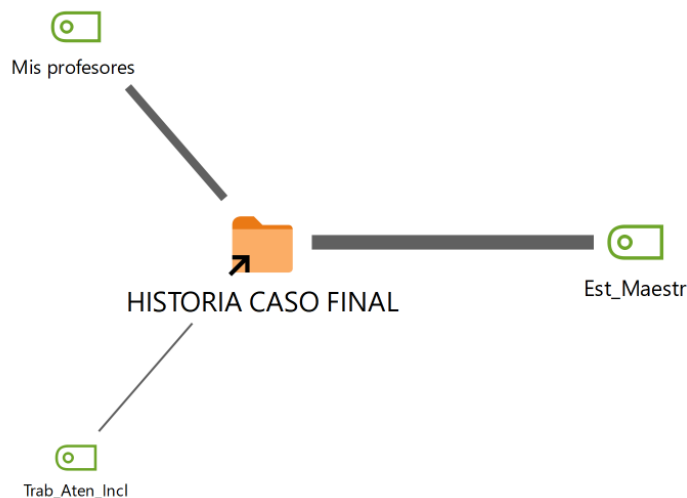
Voces predominantes en la posición externa al final de su formación

En lo que se refiere a las voces de la posición externa (Figura 4), se observa un cambio en comparación de lo que sucedía en los relatos iniciales, debido a que la formación de la maestría en atención inclusiva y las referencias de sus docentes en este ámbito, son los protagonistas al momento de visualizar sus atenciones a los casos de personas con NEE. Es relevante identificar como la formación específica en este tema ha podido empoderar a los y las participantes en cuanto a su identidad profesional porque se sienten con mayor capacidad y convicción del trabajo que pueden realizar.

Otro aspecto importante de cambio que quiero reconocer como parte de los aprendizajes obtenidos en la maestría es el manejo teórico de los procesos neuropsicológicos implicados en los procesos de aprendizaje, y en base a los cuales he generado una apreciación e intervención que se ajuste a las características de un niño remitido para intervención en el mes, así como su contexto educativo y familiar, de tal forma que resulte accesible y real (Participante 3)

Con esta experiencia recordaba los conocimientos adquiridos en uno de los módulos de la maestría en el cual la Dra. Catalina mencionaba que no podemos generalizar las conductas de este trastorno debido a que cada una de las personas que la padece es diferente. (Participante 16)

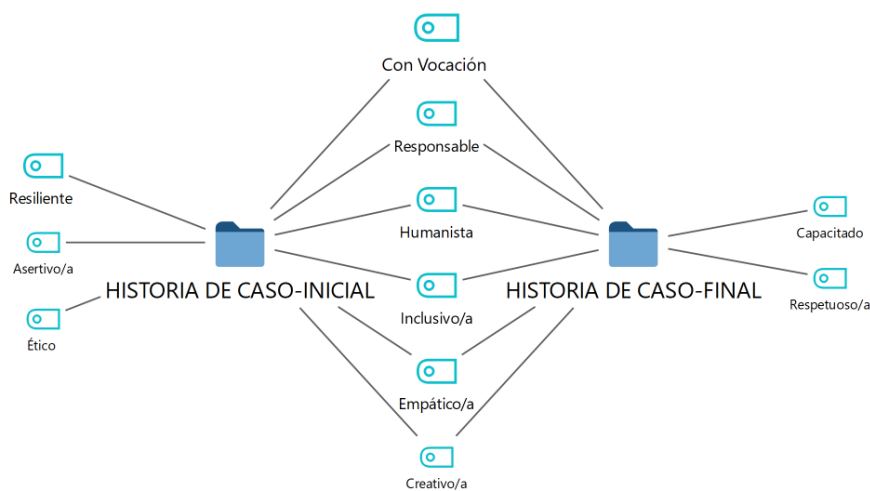
Figura 4
Voces de la posición externa en el caso final



Relación entre las voces de la posición interna y externa en la construcción de su identidad profesional

Al momento de comparar las voces de la posición interna de los maestrantes al iniciar y al finalizar la formación en atención inclusiva (Figura 5), es importante destacar que tienen en común la percepción de su identidad con voces internas de “vocación”, “responsabilidad”, “humanismo”, “inclusión”, “empatía” y “creatividad” durante todo su proceso de aprendizaje. Mientras que, lo que diferencia al comenzar su especialización son las historias en las que se visualizan desde una posición de “resiliencia”, “asertividad” y “ética”. Y al finalizar, aparece la voz de sentirse “capacitados” y “respetuosos”. Es decir que, los y las participantes de la investigación construyen su identidad desde sus propias historias de vida de discriminación o exclusión, para luego finalizar con una visión de sí mismos/as más empoderados/as y expertos/as en el tema de inclusión que les permite volverse más respetuosos/as con las dificultades de los demás.

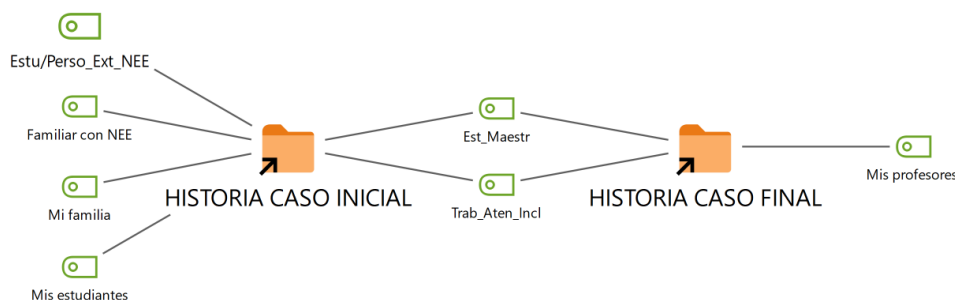
Figura 5
Relación de las voces de la posición interna al inicio y al final de la formación



En cuanto a la relación de las voces de la posición externa (Figura 6), se observa que, al inicio de la formación, su identidad se estructura en referencia a la influencia que sus familiares y estudiantes con y sin NEE ejerce en ellos al motivarlos a continuar en un proceso de formación. Y que, cuando se encuentran concluyendo la especialización, sus acciones y pensamientos se ven identificadas constantemente por las voces externas de sus maestros. En tanto que, sus estudios de maestría y las necesidades que se presentan en sus lugares de trabajo con respecto a la inclusión, son una voz constante en la formación de su identidad profesional inclusiva.

Figura 6

Relación de las voces de la posición externa al inicio y al final de la formación



4. Discusión y conclusiones

La voz de la posición interna referente a la vocación de los y las participantes de esta investigación fue una de las principales que conformaron la identidad de estos profesionales al iniciar su especialización. Se reconoce a la vocación como un impulso o una fuerza irresistible que motiva a los individuos a actuar con responsabilidad y compromiso (Gracia, 2007). En investigaciones sobre la identidad docente se ubica a la vocación como uno de los aspectos que más influye al momento de elegir su profesión y en la calidad de su desempeño laboral (Romero Sánchez et al., 2020). En esta investigación también se puede notar que mientras los y las maestrantes hablan de la conformación de su identidad, se sienten con la vocación de atender los casos de estudiantes con NEE, y esto a su vez, permite que sus actividades se realicen con compromiso, responsabilidad y humanismo. Actitudes y características que son vistas como necesarias para aquellas personas que están implicadas dentro del contexto educativo y, sobre todo, en el área inclusiva por la complejidad que puede resultar la atención de los estudiantes desde este enfoque (Otondo y Núñez, 2023). Otra de las voces de la posición interna de los y las profesionales al comenzar su formación en atención inclusiva es la resiliencia, pues se miran a sí mismos con la capacidad de enfrentar y superar situaciones adversas. Se ha visto que las personas resilientes son capaces de generar más empatía con las personas que atraviesan situaciones similares a las que ellos han vivido y de tal manera tener una influencia positiva en su compromiso laboral y por consiguiente, en su identidad (Day, 2018).

En el Ecuador, muchos docentes se sienten inseguros/as al tener que trabajar con estudiantes con NEE porque sienten que no se encuentran capacitados o actualizados en el abordaje inclusivo (Bodero, 2018; Corral, 2019). En este estudio, los y las participantes accedieron por su propia motivación a la especialización de la Maestría en Atención Inclusiva a las NEE, y al finalizar la formación su discurso demuestra la apropiación de los aprendizajes recibidos y construidos en este espacio, reflejados en

las acciones que cada persona ejerce en su espacio laboral y percibiéndose a sí mismos/as desde la voz de “capacitados”. Se conoce que para que el aprendizaje sea asimilado de manera significativa es necesaria la interacción positiva entre el alumnado y el profesorado, con el propósito de generar mayor motivación y predisposición, derivados de sentimientos de admiración e identificación (Wubbles et al., 2016). La identidad profesional se construye de las complejas vivencias que puedan tener con relación a sus propias emociones y percepciones, pero también, con las impresiones que vayan desarrollando mediante la interacción con el resto de las personas de su alrededor, sobre todo de aquellas que causan admiración (Zen et al., 2023). Por lo tanto, resulta comprensible que las voces de los participantes y las experiencias en la maestría hayan cobrado un espacio importante en la construcción de la identidad de estos profesionales.

Existen también, otras voces externas que predominan al iniciar y finalizar esta especialización que son las que hacen referencia a sus estudiantes o familiares con NEE. La empatía con los y las estudiantes o familiares con NEE se convierte en un eje fundamental en la formación de la identidad de los y las profesionales en atención inclusiva, pues el objetivo principal de su labor diaria es desarrollar una educación equitativa y pertinente para todos. Y, aunque no todos los y las participantes de esta investigación tienen la formación de docentes, la gran mayoría trabaja en instituciones educativas y manifiesta su empatía hacia los que llaman “sus estudiantes”. Por lo que la importancia de una preparación en este tema específico resulta un aspecto fundamental para complementar la construcción de la identidad y por lo tanto la actitud que tendrá un profesional responsable de transmitir la cultura inclusiva en las instituciones educativas (Scanlon et al., 2022), o incluso fuera de ellas.

Como experiencia relevante, en esta investigación se pudo comprender la compleja interacción que se lleva a cabo entre las voces de la posición interna y externa de las personas para el desarrollo de su identidad profesional, más aún, cuando se enfrentan a responsabilidades que involucran el bienestar de personas en estados de vulnerabilidad. Una de las limitaciones de esta investigación fue la escasa teoría en cuanto al tema de la participación de otros profesionales que no tengan de base la formación docente pero que, a su vez, estén involucrados con el tema de inclusión educativa. A partir de esto, en próximas investigaciones, será importante priorizar y delimitar otro tipo de formaciones que también tengan relación con la atención inclusiva y observar con mayor detalle la estructura de su identidad profesional frente a este rol.

Referencias

- Aguayo, M., Castelló, M., y Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto y Contexto Enfermagem*, 23(2), 241-249. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII, 17-44.
- Alfonzo Albores, I. y Avendaño Porras, V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 157-170. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Rouledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>

- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Ashforth, B. E. y Schinoff, B. S. (2016). Identity under Construction: How Individuals Come to Define Themselves in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 111-137. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062322>
- Bodero, L. del C. (2018). Carencia de metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(16), 112-135.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cohen, J. (2010). Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.06.005>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, 1, 61-70. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 55(3), 447-472. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y / o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial Un Enfoque Comprensivo Del Ser*, 17, 17-23.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X0250010>
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 40, 807-816.
- Gülerce, A. (2014). Selfing as, with, and without othering: Dialogical (im)possibilities with Dialogical Self Theory. *Culture and Psychology*, 20(2), 244-255. <https://doi.org/10.1177/1354067X14526897>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain*. Corwin.
- Hermans, H. J. M. (2001). The construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323-365. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. .
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

- Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J. y Maikkola, M. (2021). From fragmented toward relational academic teacher identity: the role of research-teaching nexus. *Higher Education*, 82(3), 583-598. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>
- Leiva, J. y Jiménez, A. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del Siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 41-62.
- Lisena, Y. y Corona, Z. (2020). La atención a la diversidad . Una mirada desde la superación profesional del educador de la Primera Infancia. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 5(10), 331-347.
- Luque, M. del P. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 1(2), 21 . <https://doi.org/10.33936/recus.v1i2.31>
- Lyddon, W. J., Yowell, D. R. y Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method: Theory, research, and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/09515070600589719>
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200115>
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Posada, D. O. y Duran, L. F. (2017). Perception of Practices and Inclusive Culture in a School Setting. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A. y Escobedo-Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Otondo, M. y Núñez, M. F. (2023). Adaptation and Validation of a Research Instrument To Know the Professional Teacher Identity Focusing on Inclusive Education. *Revista Conbecimiento Online*, 1, 33-61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>
- Pabón, K., Weise, C., Posso, M., Narváez, G., León, V. y Guzmán, C. (2018). La identidad del docente Universitario desde un enfoque socio-cultural y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología en La Educación*, II, 50-57.
- Palmer, P. (2017). *The courage to teach guide for reflection and renewal*. John Wiley y Sons, Ltd.
- Pibaque Pionce, M. S., Baque Pibaque, L. M., Ayón Villafuerte, L. S. y Ponce Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad profesional docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284 . <https://doi.org/10.5209/rced.61725>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Romero Sánchez, E., Gil Martínez, L. y Almagro Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126 . <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Égido, L. y Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>

- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. y Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación; 2017*. UNESCO.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Weise, C. y Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>
- Wubbles, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P. y van Tartwijk, J. (2016). Teacher-Student Relationships and Student Achievement. En K. Wentzel y G. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts*. Routledge.
- Zen, S., Ropo, E. y Kupila, P. (2023). Constructing inclusive teacher identity in a Finnish international teacher education programme: Indonesian teachers' learning and post-graduation experiences. *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16455>

Breve CV de los/as autores/as

Gabriela Narváez-Olmedo

Psicóloga Clínica, Tecnóloga en Desarrollo Humano mención Gestalt, Magíster en Educación Especial, Master en Neuropsicología y Educación, PhD en el Programa de Psicología de la Comunicación y Cambio de la Universidad Autónoma de Barcelona. Psicóloga en Instituciones Educativas, Intervención Psicoterapéutica privada, Coordinadora de la Maestría en Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Especiales, Docente Investigadora de la Universidad Técnica del Norte. Email: sgnarvaez@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-884X>

Karina Pabón-Ponce

Psicóloga Educativa, Magister en Ciencias de la Educación, PhD en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Perfil Laboral: Coordinadora del Centro Infantil del Buen Vivir - MIES - Pablo Arenas. Docente investigadora en la Universidad Técnica del Norte desde hace 10 años. Email: mkpabon@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2962-8283>

Verónica León-Ron

Psicóloga Infantil y Psicorrehabilitadora, Magíster en Psicoterapia. Docente universitaria desde hace 13 años, psicoterapeuta con acreditación latinoamericana que ha ejercido su práctica profesional en el sector público y privado. Miembro del Global Psychology Alliance de la American Psychological Association, coordinadora del Nodo Imbabura de la Red Ecuatoriana de Mujeres Científicas, miembro del Grupo de Trabajo de Historia de la Psicología de la Sociedad Interamericana de Psicología. Docente Investigadora de la Universidad Técnica del Norte. Email: mvleon@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2918-2544>

Cristian Guzmán-Torres

Psicólogo Educativo, Diplomado en Pedagogías Innovadoras, Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación, doctorando en el Programa de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela. Docente y psicólogo institucional en Fe y Alegría durante 8 años, inspector en el colegio Técnico Experimental Quito, coordinador nacional de evaluación de procesos formativos en el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP), rector del colegio “Taller Escuela San Patricio” del Proyecto Salesiano chicos de la Calle, docente universitario en la Universidad Central del Ecuador y en la actualidad en la Universidad Técnica del Norte. Email: ceguzman@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3217-5169>

Yadira Haro-Chávez

Psicóloga Educativa, maestrante del Programa de Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal del Milagro. Docente-tutor en el área de psicología en International Training Center durante dos años. Actualmente, docente de la Unidad Educativa “Andrés, F. Córdova”. Email: yadira.haro@educacion.gob.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2532-3349>

El Ambiente Físico de la Sala de Clases: Un Ámbito de Prácticas Inclusivas

The Physical Environment of the Classroom: A Realm of Inclusive Practices

Verónica Angulo De la Fuente *

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN:

El presente ensayo tiene por objetivo relevar la importancia de reconocer el ambiente físico de la sala de clases como un elemento central para avanzar hacia una educación inclusiva. A través del desarrollo del argumento se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué las comunidades educativas deberían considerar la dimensión física del aula para avanzar en la implementación de un enfoque inclusivo en sus escuelas? Tomando como referencia el concepto de “prácticas inclusivas” (Booth y Ainscow, 2015) se expone por qué resulta relevante que las instituciones educativas y sus diferentes actores reflexionen acerca de la organización y disposición del mobiliario escolar, la ubicación de las y los estudiantes en la sala de clases y las condiciones ambientales que caracterizan ese espacio (iluminación, acústica, visibilidad). La apropiación, diversificación y flexibilización del ambiente físico pueden ser consideradas prácticas inclusivas en las escuelas, en tanto consideren las necesidades y voces de las y los estudiantes y promuevan su participación.

DESCRIPTORES:

Ambiente de aprendizaje, Ambiente físico de aprendizaje, Educación inclusiva, Prácticas inclusivas, Aula escolar.

ABSTRACT:

The objective of this essay is to highlight the importance of recognizing the physical environment of the classroom as a central element to move towards inclusive education. Through the development of the argument, the aim is to address the following question: Why should educational communities consider the physical dimension of classrooms to advance the implementation of an inclusive framework in their schools? Drawing on the concept of "inclusive practices" (Booth and Ainscow, 2015), a rationale is presented for why it is relevant for educational institutions and their various stakeholders to reflect on the organization and arrangement of school furniture, the place that students occupy in the classroom, and the environmental conditions that characterize that space (lighting, acoustics, visibility). The modification, diversification, and/or flexibility of the physical environment of classrooms can be considered an inclusive practice in schools, as long as it takes into account the needs and voices of students and promotes their participation.

KEYWORDS:

Learning environment, Physical learning environment, Inclusive education, Inclusive practices, School classroom.

CÓMO CITAR:

Angulo De la Fuente, V. (2024). El ambiente físico de la sala de clases: Un ámbito de prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 213-226.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100213>

1. Introducción

Este ensayo se enmarca en el contexto de los desafíos que emergen de la implementación de un enfoque inclusivo en las escuelas chilenas, pretendiendo aportar al análisis de la complejidad que supone alcanzarlo como un objetivo generalizable a la escuela en su totalidad y a la mejora general del sistema educativo (UNESCO, 2021). Para este fin, se considera la educación inclusiva desde una perspectiva amplia, la cual orienta y dirige acciones hacia la facilitación de la participación escolar y el logro de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes, no solo aquellos con discapacidad o que presentan necesidades de apoyo.

La última conferencia de la UNESCO en la temática de educación inclusiva indica que “los estados deben garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, desde una perspectiva de derechos humanos y desde el principio de igualdad de derechos, justicia y no discriminación” (UNESCO, 2020, p. 65). Tomando esta declaración como punto de partida, surge la pregunta ¿por qué las comunidades educativas deberían considerar la dimensión física de las salas de clases para lograr avanzar en la implementación de un enfoque inclusivo en sus escuelas?

2. Ambiente físico de aprendizaje

El término *ambiente* ha tenido un desarrollo específico en el ámbito de la educación, siendo el constructo *ambiente de aprendizaje* el habitualmente utilizado para referirse al entorno social, psicológico y físico de aprendizaje (Cleveland y Fisher, 2014). En el nivel de educación inicial se ha utilizado el concepto de “tercer educador” relevando el papel fundamental que tiene el ambiente físico para intencionar pedagógicamente los aprendizajes cotidianos y la socialización de niños y niñas (JUNJI, 2017). Adlerstein y cols. (2016) refieren que el ambiente físico refleja el derecho de los niños y las niñas de participar y decidir sobre el espacio escolar que habitan, por tanto, deben ser protagonistas de su organización y diseño.

Baars y cols. (2021) proponen que los ambientes de aprendizaje pueden ser observados en dos grandes dimensiones: el ambiente psicosocial y el ambiente físico, y que ambos están intrínsecamente relacionados, influyendo uno sobre el otro.

El ambiente psicosocial considera todos los factores psicológicos y sociales involucrados en el proceso de aprendizaje incluyendo las relaciones personales, los sentimientos de ser aceptado y apoyado, el orden, el control, las expectativas y la capacidad de respuesta del sistema escolar (Cleveland y Fisher, 2014). El ambiente físico, en tanto, se refiere a las condiciones físicas y materiales, pudiendo ser definido como “los entornos construidos de una escuela que están destinados a lugares de aprendizaje, incluidos los edificios escolares y los espacios de aprendizaje, su configuración espacial, muebles, accesorios y equipos” (Baars et al., 2021, p. 13).

Los estudios sobre el ambiente físico de aprendizaje destacan la naturaleza interaccional del término, siendo utilizado para describir las posibilidades de mediación de las relaciones pedagógicas entre estudiantes y educadores, así como la interacción entre los recursos físicos y la complejidad de los procesos de aprendizaje en el contexto social (OECD, 2017). Baars y cols. (2021) enfatizan que el ambiente físico no tiene una relación causal determinista con los procesos de aprendizaje y que este debe ser analizado en su complejidad. Por ejemplo, un ambiente físico innovador no conduce

automáticamente a una práctica pedagógica innovadora o a una buena relación entre profesores y estudiantes, sino que los efectos entre los ambientes psicosociales y físicos son recíprocos y responden dinámicamente a los cambios en ambas esferas.

Asimismo, McGregor (2004) menciona la naturaleza interaccional de lo físico y lo social, argumentando cómo los aspectos físicos median las relaciones sociales escolares, destacando la tensión dinámica entre lo material y lo relacional, y su influencia sobre las estructuras organizativas escolares y el propio aprendizaje. En esta interacción emerge el concepto de *espacialidad*, que incluye las percepciones de los y las estudiantes acerca de cómo se adapta el espacio a las necesidades del cuerpo y a las actividades de aprendizaje en las que están comprometidos (Zandvliet y Broekhuizen, 2017).

3. Educación inclusiva y ambiente físico de aprendizaje

El estudio del ambiente físico de aprendizaje desde un enfoque de educación inclusiva ha sido tradicionalmente abordado en términos de accesibilidad física a los espacios educativos, orientado al desarrollo de acciones que permitan eliminar las barreras de tipo arquitectónicas para lograr edificios escolares accesibles y facilitar, por ejemplo, la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad de tipo motora o sensorial (UNICEF, 2014).

En esta línea, Booth y Ainscow (2015) han relevado la importancia de generar ambientes físicamente accesibles y al diseño universal de las escuelas como una dimensión de políticas para la inclusión educativa. La UNESCO (2023) ha declarado que los ambientes físicos accesibles son uno de los diez aspectos claves que permiten a los países avanzar en la implementación de una educación inclusiva, por lo que la infraestructura física, los materiales y los entornos de aprendizaje deben ser accesibles a todo el estudiantado eliminando las barreras físicas en la escuela y en el transporte.

Otro ámbito en el que tradicionalmente se relaciona el ambiente físico de aprendizaje con acciones de educación inclusiva, es la gestión de adecuaciones curriculares para el acceso al currículum, las cuales consideran la adaptación o modificación de los materiales educativos y/o la implementación de diversos ítems o tecnologías que faciliten la participación y el aprendizaje del alumnado (MINEDUC, 2015; UNESCO, 2023).

Actualmente, la educación pública chilena considera los ambientes físicos de aprendizaje como un aspecto importante para alcanzar una educación inclusiva y de calidad. Este avance queda plasmado plenamente en el nivel de educación inicial, donde se considera el concepto “ambientes físicos de aprendizaje” en sus bases curriculares (MINEDUC, 2018) y el desarrollo de una serie de orientaciones técnicas para su implementación (Balmaceda et al., 2019; JUNJI, 2017; Maldonado y Andrade, 2017). La educación parvularia chilena destaca la importancia de la apropiación del espacio y el derecho de los niños y niñas a influir en él, así como las posibilidades de diversificación y flexibilización que ofrece el ambiente físico para el aprendizaje en los jardines infantiles.

No ocurre lo mismo en los niveles de educación básica y media donde el concepto de ambiente físico de aprendizaje resulta un ámbito poco desarrollado. Los documentos de orientaciones técnicas del Ministerio de Educación de Chile abordan la temática principalmente desde un punto de vista arquitectónico, focalizados principalmente en el concepto de infraestructura, accesibilidad, nuevos diseños de espacios educativos y adquisición de mobiliario escolar normado (MINEDUC, 2001, 2006, 2016), dejando

de lado el análisis de las relaciones del ambiente físico y el ambiente psicosocial, y los posibles efectos que estos pueden tener en los procesos de aprendizaje y de inclusión educativa.

La propuesta de este ensayo consiste en pensar el ambiente físico no solo como una dimensión que facilita o restringe la accesibilidad a los espacios; sino como un elemento que influye sobre la participación estudiantil y las formas en que el alumnado se involucra en sus aprendizajes, por lo que debe ser considerado en la gestión del aula y las experiencias de aprendizaje.

4. El ambiente físico del aula como un ámbito de prácticas inclusivas

En este artículo, se adopta la definición de educación inclusiva expuesta en la *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* de los autores ingleses Tony Booth y Mel Ainscow (2015), referentes internacionales en la temática:

Vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. (Booth y Ainscow, 2015, p. 17)

Desde la perspectiva de estos autores, las prácticas inclusivas en la escuela se entienden como “aquello que se enseña, cómo se enseña y como se aprende” y comprende dos dimensiones: la construcción de un currículum para todos y la orquestación del aprendizaje. En este ensayo son considerados tres indicadores de prácticas inclusivas descritos en la Guía de inclusión (Booth y Ainscow, 2015) y son analizados en relación a diversos elementos del ambiente físico de una sala de clases. A través de este análisis, se argumenta de qué manera el ambiente físico al interrelacionarse con los actores de la comunidad educativa, puede facilitar u obstaculizar la configuración de prácticas inclusivas en el aula.

Práctica inclusiva 1: Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje – Considerar la disposición del mobiliario escolar

Durante las últimas décadas, el contexto escolar ha vivido una transición de paradigma educativo, dejado atrás el paradigma de entrega de conocimientos y avanzando hacia uno de construcción de conocimientos (Barr y Tag, 1995) entendiendo la práctica educativa como colectiva y construida socialmente. En el paradigma actual podemos esperar que las y los profesores empleen prácticas dirigidas a sus estudiantes desde una perspectiva constructivista de la enseñanza, considerándolos participantes activos en el proceso de aprendizaje (OECD, 2009).

Amirul y cols. (2013) indican que el tipo de muebles utilizados en la sala de clases y su patrón de disposición muchas veces reflejan el tipo de pedagogía que se implementa. El diseño tradicional de las salas de clases se caracteriza por filas de artículos estacionarios, de escritorios y sillas diseñados en el siglo XIX, para la entrega de contenidos a grandes grupos de estudiantes en un formato de conferencia (Cornell, 2002; Kariippanon et al., 2018).

A pesar de los cambios en el paradigma educativo, el diseño tradicional del aula y la disposición en filas sigue siendo el diseño principal en la mayoría de los entornos de aprendizaje (Higgins et al., 2018), a pesar de las diferencias que existen entre sistemas educativos, la sala de clases tradicional y los conceptos que subyacen a estos espacios de enseñanza son los predominantes entre los diversos países de la OECD (OECD, 2017). El diseño tradicional de estudiantes sentados en filas respalda el modelo de transmisión de conocimientos pudiendo no resultar adecuado para un paradigma de construcción de conocimientos y de fomento del aprendizaje cooperativo (Valtonen et al., 2021).

A partir del posicionamiento teórico previamente expuesto, surge la pregunta ¿de qué manera el ambiente físico de las salas de clases chilenas, específicamente la disposición del mobiliario está facilitando la transición y cambio de paradigma y propiciando la participación activa de las y los estudiantes?

Estudiantes sentados en filas: Las aulas tradicionales pueden hacer alusión a la disposición unidireccional de las sillas y mesas, ordenadas en filas. Visualmente el alumnado se orienta hacia él o la docente, privilegiando lo que podríamos llamar una “práctica educativa centrada en el profesor” quien se posiciona como trasmisor de conocimientos. Resulta relevante reflexionar que esta disposición puede asociarse a metodologías de enseñanza que desarrollan roles de estudiantes pasivos, limitando la participación escolar a escuchar y responder a las demandas del o la docente. El diseño tradicional pudiese resultar un obstaculizador de la participación activa en el aprendizaje si el profesorado no realiza una acción intencionada por romper la pasividad. Esta situación se retrata en una columna de opinión del diario *online* chileno “El Desconcierto” donde un ex estudiante del Liceo Instituto Nacional de la comuna de Santiago (institución donde aún se conservan escritorios en formato de conferencia atornillados al suelo) apunta a la problemática abordada al señalar: “Estamos reprimidos por un sistema de enseñanza con un estilo de cátedra que lo único que hace es mantenernos sentados sin la posibilidad de poder objetar algo dentro de la clase” (Zúñiga, 2016).

La pasividad del alumnado sentado y ordenado en filas se contrapone con el concepto de participación escolar presente en la definición de educación inclusiva de Booth y Ainscow (2015), donde se describe como eje central el que las y los propios estudiantes puedan ser agentes activos en sus procesos de aprendizajes, logren empoderamiento y sean protagonistas en sus espacios escolares. La propuesta en este apartado es que las comunidades educativas puedan analizar y reflexionar sobre las posibilidades que otorga el ambiente físico para aumentar la participación y aprendizaje, favoreciendo organizaciones del espacio que permitan, por una parte, romper el paradigma de transmisión unidireccional de contenidos y, por otra, conformar un estudiante participante activo, como una práctica inclusiva.

Práctica inclusiva 2: Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes – Reflexionar acerca de los efectos del “puesto/lugar” que ocupamos en la sala de clases y el acceso equitativo al espacio

Desde el análisis del ambiente físico de la sala de clases podemos aportar a la problematización del alcance de esta práctica inclusiva en al menos dos aspectos: las zonas de participación y acceso equitativo a la zona frontal.

La ubicación de las y los estudiantes en la sala de clases puede tener un efecto sobre la participación escolar y las interacciones con las y los docentes (Marshall y Losonczy,

2010). Se ha descrito una zona de interacción de mayor participación en el frente y en el medio de la sala de clases. Persiste la discusión sobre si esto se caracteriza con mayor precisión en forma de T o de un triángulo (Marshall y Losonczy, 2010) pero existe acuerdo sobre la existencia de dicha zona. Como se ha señalado anteriormente, de acuerdo a la OECD (2009), la mayor parte del profesorado organiza sus aulas en filas y ocupa un lugar frente a sus estudiantes, siendo el espacio frontal de la sala de clases el lugar donde se visualiza la información presentada, en telones de proyección audiovisual o pizarras, y donde usualmente se entregan las orientaciones para las actividades.

Esta configuración establece un orden espacial donde un grupo de estudiantes se mantiene adelante y otro atrás. Un importante estudio realizado en Uruguay reporta que el estudiantado ubicado en las dos primeras filas de la sala de clases experimenta diferencias significativas en las interacciones que establece con su docente y que, desde una distancia de cinco metros desde el frente del aula, la interacción visual de los y las estudiantes cae en promedio un 70 %, enfatizando que los entornos físicos tradicionales no permiten una interacción visual equitativa (Cardellino et al., 2017). Desde esta perspectiva quienes se sientan en los puestos traseros pueden ser considerados en desventaja debido al acceso visual y auditivo limitado a lo que ocurre en la zona frontal del aula.

La propuesta del ensayo al respecto es aumentar la participación de los y las estudiantes a través de la reconfiguración del ambiente físico, otorgándoles las mismas posibilidades de interacción con el profesorado y un uso equitativo del espacio como una práctica inclusiva. La información, las instrucciones de una actividad o bien las posibilidades de interacción con él o la docente debiesen darse de manera equitativa. Es posible pensar un diseño de aula donde, por ejemplo, se otorgue importancia a las paredes laterales o traseras de manera flexible, diversificando las formas en que se presenta la información o bien permitiendo el movimiento de las y los estudiantes dentro de la sala de clases.

Asimismo, resulta fundamental escuchar la voz de los y las estudiantes respecto a las demandas que puedan surgir en torno a la apropiación del espacio físico y a las diversas elecciones de puesto que ocupará dentro del aula. Bajo la lógica del paradigma instruccional, el diseño del aula contempla un mobiliario escolar estático, que no permite que cada estudiante mueva su escritorio o cambie libremente de lugar, y reserva la reconfiguración del espacio a las instrucciones docentes. Travis (2017) en su investigación doctoral *Student choice and student engagement* determina que existe una diferencia positiva significativa en el nivel de participación del alumnado cuando este puede elegir donde sentarse, en comparación a cuando le son asignados los asientos. Proponemos alejarse de la lógica adultocéntrica, desarrollando roles participativos, protagónicos, que recogen las demandas y necesidades del alumnado al momento de aprender.

Práctica inclusiva 3: Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes – Considerar las posibilidades de flexibilización y diversificación de mobiliario escolar, las posibilidades de movimiento y los factores ambientales de las salas de clases

La sala de clases constituye el espacio donde se desarrollan las actividades de aprendizaje. Al analizar el diseño de las salas de clases desde una comprensión de las similitudes y diferencias de las personas y de una planificación que considera a cada estudiante, se realizan algunas observaciones. El mobiliario escolar del aula tradicional

no recoge dichas diferencias: todas y todos los estudiantes están sentados en un mismo tipo de mobiliario escolar, el cual entrega escasas posibilidades de diversificación o flexibilización para adaptarse a las individualidades de cada cual. El alumnado no puede elegir sentarse de otra manera, realizar el trabajo en otra postura corporal o escoger el tipo de asiento que se pueda ajustar en mayor medida a sus necesidades para aprender. Como respuesta a esta tendencia, han surgido algunas propuestas:

Ambientes Flexibles de Aprendizaje (AFA): pueden definirse como aulas versátiles, que presentan diversas alternativas para el trabajo pedagógico, considerando las necesidades de aprendizaje de cada quien. Pueden incorporar espacios o elementos que facilitan el trabajo escolar en diversas posturas corporales y tipos de asientos. Estos entornos de aprendizaje se definen e identifican tanto por su mobiliario como por su diseño para fomentar el aprendizaje activo a través de pedagogías constructivistas (Attai et al., 2021). La flexibilidad puede ser aplicable a opciones de mobiliario y asientos que permiten la elección, modificabilidad y versatilidad de acuerdo con las necesidades de las y los estudiantes (Kennedy, 2017). La literatura ha descrito los AFA como un posible diseño para promover el aprendizaje centrado en el alumnado, la interacción social y la posibilidad de cambiar la disposición de los muebles para crear nuevas utilidades o usos acorde a las necesidades de docentes y estudiantes.

Varios autores señalan que, además de permitir considerar las necesidades de cada estudiante, los AFA conllevan beneficios en diversos ámbitos. Sasson et al. (2021) reportan un beneficio estadísticamente significativo en el desarrollo de la cohesión social y las habilidades de colaboración y trabajo en equipo entre estudiantes cuando el diseño del aula es flexible, en comparación con el diseño tradicional; Kariippanon y cols. (2019) identifican mejoras en la percepción de bienestar de los y las estudiantes; Bluteau y cols. (2022), mejoras en el ámbito de su salud mental; y Attai y cols. (2021), una mayor satisfacción con el entorno de aprendizaje y más oportunidades para la autonomía del estudiantado.

Mobiliario escolar flexible: se define como muebles, superficies de trabajo y asientos que respaldan la elección de los y las estudiantes respecto a su tipo y ubicación en la sala de clases, con la intención de generar interacción entre pares y fomentar la colaboración. Adicionalmente, los muebles flexibles poder ser reconfigurados y condensados en un corto período de tiempo y deben permitir al alumnado moverse con facilidad (Attai et al., 2021). Complementariamente, Benedict (2018) refiere que es posible ofrecer diferentes opciones de asientos para que las y los estudiantes seleccionen el mejor de acuerdo con sus necesidades y que el profesorado puede permitir que estos elijan autónomamente la superficie de trabajo según la actividad y el nivel de comodidad (Attai et al., 2021).

Experiencias escolares en países como EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Finlandia, Suecia y Noruega arrojan que es posible incorporar asientos flexibles o alternativos, que permitan a las y los estudiantes mantenerse en movimiento o adoptar posturas corporales diferentes a estar sentado (Attai et al., 2021; Bluteau et al., 2022; Carvalho et al., 2019; Fisher, 2021; Kariippanon et al., 2019; Vijapur et al., 2021). Por otra parte, se ha demostrado que los asientos alternativos pueden facilitar algunas conductas consideradas “adaptativas” en la sala de clases en poblaciones con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por ejemplo, Pffeifer y cols. (2008) reportan mayor tiempo en una actividad cuando los estudiantes con diagnóstico de TDAH están sentados sobre un asiento pelota o *stability ball*; Bagatelli y cols. (2010) registran una mayor participación social en estudiantes autistas cuando utilizan un asiento dinámico versus la silla tradicional; mientras que

Schilling y Schwartz (2004), Merritt (2014) y Stapp (2018) refieren un mejor desempeño escolar cuando estos tienen la posibilidad de utilizar asientos alternativos.

El nivel de diversificación de los muebles escolares y las posibilidades de flexibilización permite a los niños y niñas, por ejemplo, trabajar de pie en escritorios de altura, trabajar en el suelo en mesas bajas o manejar las necesidades de movimiento en asientos escolares dinámicos que otorgan la posibilidad de girar, rebotar o balancearse y ampliar las posibilidades de elegir un asiento o sofás que les resulten mayormente cómodos.

Si bien la propuesta del ensayo en este apartado es aumentar el grado de versatilidad que otorgan los espacios físicos de aprendizaje, incorporando flexibilización en el uso y tipo de mobiliario, es importante no perder de vista que no se trata solo de cambiar el mobiliario, la arquitectura o el diseño dentro de la escuela, y que estas posibilidades deben estar siempre entrelazadas con cambios sistémicos en el plan de estudios, la cultura y los valores escolares (Reinius et al., 2020). Rediseñar el espacio por sí solo no es suficiente para cambiar la práctica educativa (Baars et al., 2021) y el diseño de un espacio de aprendizaje no garantiza que sea utilizado de acuerdo a prácticas pedagógicas particulares (Carr y Fraser 2014), sin embargo, cuando un espacio es más flexible, los y las docentes enfatizan el uso de prácticas más centradas en el estudiantado (Baars et al., 2021). Lackney (2008) señala que es muy importante que las y los profesores estén involucrados y que es necesario el desarrollo de competencias tanto en estudiantes como en docentes para el uso efectivo del ambiente físico de la sala de clases.

Posibilidades de movimiento y circulación en la sala de clases: Los estudios de Tanner (2009) confirman la importancia que tiene para el bienestar del estudiantado la circulación en las salas de clases. Castilla y cols. (2017) reportan que el poder moverse libremente en la sala de clases sin sentirse “confinado” al escritorio escolar, puede tener una influencia positiva en las relaciones sociales, la interacción y la cooperación y que esto puede influir en su percepción de bienestar. Bedard y cols. (2019) evidencian en su estudio los efectos de una sala de clases “físicamente activa” indicando que las posibilidades de movimiento en el aula se correlacionan con el disfrute de la experiencia y el bienestar escolar. Van Delden y cols. (2020) también aportan evidencia en este ámbito, indicando que cuando a los y las estudiantes se les permite pararse de su escritorio y trabajar en otras posturas corporales, se muestran más satisfechos que sus pares en salas tradicionales.

La propuesta en este apartado es considerar que algunos estudiantes pueden requerir mayor posibilidad de movimiento para el logro de los aprendizajes y que el ambiente físico de las aulas puede ser modificado para dar respuesta a estas necesidades.

Factores ambientales del aula: Otro aspecto por considerar cuando pensamos en planificar para todos y todas, son factores como la iluminación, temperatura, ventilación y acústica de la sala de clases, ya que pueden afectar el rendimiento cognitivo (Uncapher, 2016). Un estudio importante en esta temática es el desarrollado en Reino Unido por Barret y cols. (2015) quienes intentaron determinar el impacto del diseño del edificio escolar sobre los aprendizajes de los estudiantes en una población de 3.766 estudiantes de educación primaria. De acuerdo a los resultados, puede atribuírsele un 50 % de la variabilidad del aprendizaje a factores del ambiente. Específicamente la luz, temperatura, la calidad de aire, la flexibilidad, la complejidad y el color del aula explican el 16 % de la variación del progreso académico alcanzado por los y las estudiantes.

Por su parte, Brännström y cols. (2017) refieren que los ambientes acústicos de las instituciones educativas son de fundamental importancia, ya que las y los estudiantes están expuestos a ellos mientras reciben instrucción oral, realizan ejercicios en el curso de sus estudios e interactúan con sus docentes, compañeras y compañeros. Uncapher (2016) señala que los ambientes de aprendizaje ruidosos hacen que sea difícil para niños y niñas permanecer concentrados en la tarea y afectan profundamente la lectura, la escritura, las habilidades de comprensión y el rendimiento académico en general.

Adicionalmente, Meng y cols. (2023) analizan el impacto del entorno visual en los aprendizajes a través de cinco elementos relacionados con el ambiente físico del aula: la iluminación, la vista a la naturaleza, las características de las ventanas, la estética del ambiente y la disposición espacial. Los resultados de su investigación confirman que el entorno visual afecta el bienestar del alumnado y por consiguiente su disposición al aprendizaje.

Pero ¿de qué manera se relacionan estos factores del ambiente con el enfoque de educación inclusiva? Varios autores han descrito, por ejemplo, la importancia que tienen estos factores en estudiantes con la Condición del Espectro Autista (CEA/TEA), quienes pueden presentar sensibilidad a estímulos sensoriales del ambiente (Tomchek y Dunn, 2017) que pueden convertirse en barreras para su participación escolar al impedirles permanecer en entornos altamente estimulantes, ruidosos o luminosos. Por ejemplo, Zazzi y Faragher (2018), exploran de una manera cualitativa como afecta a los y las estudiantes autistas el “desorden visual” en las salas de clases, confirmando que el color, la decoración excesiva y la configuración espacial pueden generar emociones negativas y afectar la calidad de vida en la escuela.

Las salas de clases pueden adaptarse, por ejemplo, regulando el nivel de luminosidad y controlando la contaminación acústica, abriendo de este modo un ámbito de desafío para las comunidades educativas en la generación de ambientes sensorialmente amigables (Gentil-Gutiérrez et al., 2021). Para ello es importante reconocer las características específicas de cada sala de clases, los factores ambientales y recoger la diversidad de necesidades sensoriales de cada estudiante.

5. Reflexiones finales

Sin perder de vista la complejidad de los sistemas educativos, este ensayo pretende relevar la importancia de visibilizar el ambiente físico de aprendizaje como un aspecto a considerar entre los pedagógicos, socioculturales, curriculares, motivacionales y socioeconómicos (Higgins et al., 2005) cuando avanzamos en la implementación de un enfoque inclusivo en las escuelas.

Si bien el diseño de un espacio de aprendizaje no garantiza que sea utilizado de una manera particular y que el rediseñar un espacio no es suficiente por sí solo para cambiar la práctica educativa (Baars et al., 2021), el presente ensayo tiene como propósito presentar y tensionar elementos del ambiente físico que complejamente pudiesen estar relacionados con prácticas de inclusión/exclusión en la escuela. El tipo y configuración del mobiliario escolar, la organización y uso del espacio del aula y las condiciones ambientales, pueden resultar aspectos relevantes en la configuración de prácticas inclusivas y se presentan como un posible ámbito de diversificación.

El ambiente físico de las salas de clases puede ser problematizado como un elemento cuyos efectos van más allá de facilitar o restringir la accesibilidad a los espacios, pues inciden en la participación del alumnado y la configuración de roles activos o pasivos. En esta línea, aparece como un ámbito de intervención para fomentar dicha

participación y el posicionamiento de las y los estudiantes como protagonistas de la escuela, al ofrecerles decisión, agencia y voz sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva otro elemento que resulta relevante es la formación de la comunidad educativa y especialmente el profesorado, la cual les permita el desarrollo de competencias para flexibilizar o diversificar el ambiente físico de sus aulas, así como también el desarrollo de colaborativas, conducentes al levantamiento de necesidades de estudiantes y a la elaboración de planes de acción para generar ambientes escolares físicamente inclusivos.

Se anima a la comunidad educativa a pensar en el ambiente físico de la sala de clases como algo más que solo el entorno en el que se desarrollan los aprendizajes: desde un enfoque inclusivo podemos pensarlo como un aliado, factible de ser ajustado, cambiado o flexibilizado por y para el alumnado, con el propósito de generar contextos escolares que promuevan la participación de todos y todas, y apoyen el ejercicio pleno del derecho a la educación y el consiguiente desarrollo de una educación más inclusiva.

Referencias

- Adlerstein, C., González, A. y Manns, P. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje*. Ediciones UC.
- Amirul, N. J., Ahmad, C. N., Yahya, A. F., Abdullah, M. F. N. L., Noh, N. M. y Adnan, M. (2013). The physical classroom learning environment. *Proceedings of the International Higher Education Teaching and Learning Conference*, 2(1), 1-9.
- Attai, S., Reyes, J.C., Davis, J., York, J., Ranney, K., y Hyde, T.W. (2020). Investigating the impact of flexible furniture in the elementary classroom. *Learning Environments Research*, 24, 153-167. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09322-1>
- Baars, S., Schellings, G. L. M., Krishnamurthy, S., Joore, J. P., den Brok, P. J. y Van Wesemael, P. J. V. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research*, 24, 43-69. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>
- Bagatelli, N., Mirigliani, G., Patterson, C., Reyes, Y. y Test, L. (2010). Effectiveness' of therapy ball chairs on classroom participation in children with autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 64, 895-903. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09149>
- Balmaceda, M.A., Da Costa M.T., Espinoza P., Maturana P. y Sandes J. (2019). *Ambientes de aprendizaje. Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación Parvularia*. MINEDUC.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education change. *The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bedard, C., St John, L., Bremer, E., Graham, J. D. y Cairney, J. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school age children. *PloS one*, 14(6), e0218633. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633>
- Benedict, B. (2018). *Flexible alternative seating in the classroom and on task behavior*. Master's Theses & Capstone Projects Education, Northwestern College - Orange City.

- Bluteau J., Aubenas S. y Dufour F. (2022). Influence of flexible classroom seating on the wellbeing and mental health of upper elementary school students: A gender analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, 821227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821227>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM- OEI.
- Brännström, K. J., Johansson, E., Vigertsson, D., Morris, D. J., Sahlén, B. y Lyberg-Åhlander, V. (2017). How Children Perceive the Acoustic Environment of Their School. *Noise & Health, 19*(87), 84-94. https://doi.org/10.4103/nah.NAH_33_16
- Cardellino, P., Araneda, C. y Alvarado, R. G. (2017). Classroom environments: An experiential analysis of the pupil–teacher visual interaction in Uruguay. *Learning Environments Research, 20*, 417-431. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9236-y>
- Carr, N. y Fraser, K. (2014). Factors that shape pedagogical practices in next generation learning spaces. En K. Fraser (Ed.), *The future of learning and teaching in next generation learning spaces* (pp. 175-198). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012013>
- Carvalho, L. Nicholson, T., Yeoman P. y Thibaut, P. (2020). Space matters: framing the New Zealand learning landscape. *Learning Environments Research, 23*, 307-329. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>
- Castilla, N., Llinares, C., Bravo, J. M. y Blanca, V. (2017). Subjective assessment of university classroom environment. *Building and Environment, 122*, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.06.004>
- Cleveland, B. y Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: A Critical review of the literature. *Learning Environments Research, 17*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Cornell, P. (2002). The impact of changes in teaching and learning on furniture and the Learning environment. *New Directions for Teaching & Learning, 92*, 33-42. <https://doi.org/10.1002/tl.77>
- Fisher, E.A., Liu, D. y Trainin, G. (2021). Review of flexible learning spaces in education. *Research and Evaluation in Education, Technology, and Design, 42*.
- Gentil-Gutiérrez, A., Cuesta-Gómez, J. L., Rodríguez-Fernández, P. y González-Bernal, J. J. (2021). Implication of the sensory environment in children with autism spectrum disorder: Perspectives from school. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14), 7670. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147670>
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y Mccaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science University of Newcastle.
- JUNJI. (2017). *Ambiente físico para el aprendizaje*. Departamento Técnico Pedagógico Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Kariippanon, K., Cliff, D., Lancaster, S. L., Okely, A. D. y Parrish, A.M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research, 21*(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kariippanon, K., Clif, D., Okely, A. y Parrish, A.M. (2019). The ‘why’ and ‘how’ of flexible learning spaces: A complex adaptive systems analysis. *Journal of Educational Change, 21*, 569-593. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09364-0>
- Kennedy, M. (2017). Seat yourself: Providing students a variety of seating choices in a classroom helps enhance learning opportunities. *American School & University, 89*(8), 26-28.

- Lackney, J. A. (2008). Teacher environmental competence in elementary school environments. *Children, Youth and Environments, 18*(2), 133-159. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0133>
- Maldonado, E. y Andrade P (2017). *Pedagogía y espacio arquitectónico: Escenario para crear, jugar e imaginar*. Ediciones de la JUNJI.
- Marshall, P. D. y Losonczy-Marshall, M. (2010). Classroom ecology: relations between seating location, performance, and attendance. *Psychological Reports, 107*(2), 567-577. <https://doi.org/10.2466/11.22.PR0.107.5.567-577>
- Meng X., Zhang, M. y Wang, M. (2023). Effects of school indoor visual environment on children's health outcomes: A systematic review. *Health & Place, 83*, 103021. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2023.103021>
- Merritt, J. M. (2014). Alternative seating for young children: Effect's on learning. *American Journal of Contemporary Research, 4*(1),
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2001). *Guía de recomendaciones para el diseño de mobiliario escolar*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015). Decreto n°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2016). *Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2019). *Ambientes de aprendizaje -Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile y UNESCO (2006). *Guía de orientación para el diseño y adquisición del mobiliario*. MINEDUC.
- Oblinger, D. (2006). *Learning spaces*. EDUCAUSE.
- OECD. (2017). *Learning Environments Evaluation Programme (LEEP)*. OECD.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. OECD.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Pfeifer, B., Henry, A., Miller, S. y Witherell, S. (2008). The effectiveness of Disc 'O' Sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficulties. *American Journal of Occupational Therapy, 62*, 274-281. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.3.274>
- Reinius, H., Korhonen, T. y Hakkarainen, K. (2021). The design of learning spaces matters: Perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning Environments Research, 24*(3), 339-354. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09345-8>
- Sasson, I. Malkinson, N. y Oria, T. (2021). A constructivist redesigning of the learning space: the development of a sense of class cohesion. *Learning Environments Research, 183-197*. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09356-z>
- Schilling, D. L. y Schwartz, I. S. (2004). Alternative seating for young children with autism spectrum disorder: Effects on classroom behaviors. *Journal of Autism Developmental Disorders, 34*(4), 423-432. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000037418.48587.f4>

- Stapp, A. (2018). Alternative seating and students' perceptions: implications for the learning environment. *Georgia Educational Researcher*, 14(2), 36-47.
<https://doi.org/10.20429/ger.2018.140204>
- Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes, *Journal of Educational Administration*, 47(3), 81-399. <https://doi.org/10.1108/09578230910955809>
- Tomchek, S.D. y Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the short sensory profile. *American Journal of Occupational Therapy*. 61, 190-200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Travis, J. M. (2017). *Student choice and student engagement*. [Thesis doctoral] Lindenwood University, School of Education.
- Uncapher, M. (2016, 14 de octubre). *The science of effective learning spaces*. <https://www.edutopia.org/article/science-of-effective-learning-spaces-melina-uncapher>
- UNESCO. (2020). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan, Cali-Colombia*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *La inclusión de educandos con discapacidad en entornos de aprendizaje de calidad: Herramienta de apoyo a los países en su avance hacia la educación inclusiva*. UNESCO.
- UNICEF. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación*. UNICEF.
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vartiainen, H. y Hirsto, L. (2021). Learning environments preferred by university students: A shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 24, 371-388.
<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
- Van Delden, A. E. Q., Band, G. P. H. y Slaets, J. P. J. (2020). A good beginning: study protocol for a group-randomized trial to investigate the effects of sit-to-stand desks on academic performance and sedentary time in primary education. *BMC Public Health*, 20(1), art. 70.
<https://doi.org/10.1186/s12889-019-8135-9>
- Vijapur, D., Candido, C., Göçer, Ö. y Wyver, S. (2021). A ten-year review of primary school flexible learning environments: interior design and IEQ performance. *Buildings* (11), 183.
<https://doi.org/10.3390/buildings11050183>
- Zandvliet D. y Broekhuizen A. (2017). Spaces for learning: development and validation of the School Physical and Campus Environment Survey. *Learning Environ Research*, 20, 175-187. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9228-y>
- Zúñiga, N. (2016, 13 de diciembre). La sala de clases como una cuestión política. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/opinion/2016/12/13/la-sala-de-clases-tradicional-como-un-problema-politico.html>

Breve CV de la autora

Verónica Angulo De la Fuente

Terapeuta Ocupacional, Universidad de Chile. Magister en Educación, mención docencia e investigación universitaria, Universidad Central de Chile. Diplomado Actualizaciones en Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad, Pontificia Universidad Católica de Chile. Certificación chilena de Especialista en Integración sensorial, IS-CHILE. Formación de postgrado en Diseño Universal de Aprendizaje

(DUA) y Educación Inclusiva. Académica Escuela de Terapia Ocupacional Universidad de Playa Ancha. Estudiante de Doctorado en Psicología y Transformaciones sociales, línea Educación inclusiva. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Becaria Doctorado Nacional ANID Chile, 2022-2025 Tesista Proyecto FONDECYT Regular N° 1231674. Email: veroangulo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0479-5993>