



FACULTAD DE GOBIERNO
MAGISTER EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

COSTOS Y BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL AULA
REGULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES, DE LA ESCUELA
DIEGO PORTALES D-538 DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN

POR: LUZMIRA ELENA GÓMEZ RÍOS

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo

PROFESORA GUÍA:

Sra. LESLEY BRICEÑO VALENCIA

Mayo 2019

CONCEPCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surgió de la necesidad de conocer cómo se vivencia la inclusión educativa en el aula regular desde la percepción de los docentes que trabajan directamente con alumnos con necesidades educativas especiales e identificar cual es el concepto de inclusión educativa que sustentan, descubrir la manifestaciones de violencia simbólica presente en sus discursos y, de manera más profunda, comprender cómo a partir de sus experiencias y subjetividades sobre costos y beneficios perciben la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, siendo una prioridad en las políticas educativas de Chile y también a nivel mundial, orientada a conseguir una educación que contribuya a disminuir los índices de exclusión escolar en la que se encuentran numerosos alumnos en situación de desventaja y, con ello, equiparar sus oportunidades para favorecer su desarrollo personal y social.

Numerosos estudios indican que existe una paradoja porque se denuncia a la escuela como un factor de exclusión social, al mismo tiempo, se reconoce como institución clave para desarrollar procesos inclusivos y enseñar la aceptación, colaboración y tolerancia desde una edad temprana a los escolares. La invitación al sistema educativo a promover la inclusión educativa no ha estado exenta de dificultades y cuestionamientos y dentro del amplio espectro de “diversidad” presente en las aulas regulares, el colectivo que ha sido fuertemente excluido en la historia de la educación ha sido el del alumnado con necesidades educativas especiales ya que ha primado el concepto del déficit, como un problema individual en un contexto social donde la competencia y desigualdad ha ido en aumento.

La Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, sentó las bases para consolidar un cambio de perspectiva, el principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños en el aula regular, independientemente de sus condiciones.

“Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (UNESCO, 1994, p.54). Por tanto, la inclusión educativa es un concepto que implica un constructo social potente que impregna la vida de las instituciones educativas y que se fundamenta en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades y la escuela tiene un rol fundamental porque es el espacio educativo por excelencia donde todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones pueden tener altos niveles de logros, participar y aprender dialogando, aprender a convivir y sentirse parte importante de una entidad y la labor de los profesionales de la educación es proveer un servicio educativo de calidad, que cubra las necesidades de los alumnos que tienen diversos grados de dificultades.

Ahora bien, la inclusión educativa implica una mejora en la capacidad de la institución de dar respuesta educativa a todos los estudiantes y la necesidad de generar un equilibrio entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivada de la singularidad de cada alumno, sin que ello genere desigualdad o exclusión. Según Anscow (1999) la escuela está en constante movimiento en este proceso en que ambos extremos exclusión e inclusión están en constante tensión y, dado el carácter sistémico de la inclusión educativa, afecta a toda la comunidad educativa, a su cultura, sus políticas y a las prácticas pedagógicas de los docentes. “La inclusión educativa implica una actitud de profundo respeto hacia las diferencias y asumir el compromiso de no hacer de ellas un obstáculo sino oportunidades” (Echeita, 2002, p.44).

La responsabilidad de los docentes de mantener altas expectativas de rendimiento de todos sus alumnos y proporcionarles educación de calidad diseñada para satisfacer las necesidades del curso y los episodios críticos de un alumno autista agresor ha generado una creciente preocupación de los educadores sobre la inclusión educativa en el aula regular siendo el estímulo principal para esta investigación y dado que Wayne Parsons (2007) define Políticas Públicas como un “estudio” de la forma en que las personas se

involucran para la resolución de problemas públicos que requieren la acción colectiva, tengo la convicción de que el análisis de la Política de Inclusión Educativa a nivel de escuela, será un aporte para toda la institución porque la presentación, el debate y reflexión sobre nuestras propias prácticas nos otorgará ideas nuevas para formar una comunidad inclusiva.

El presente estudio cualitativo, con enfoque comprensivo-interpretativo, refiere a la realidad de una comunidad educativa de la octava región, de dependencia municipal, de modalidad diurna, género mixto, cuya matrícula es de 296 alumnos y alumnas distribuidos en diez cursos, uno por nivel desde nivel parvulario a octavo año básico, con jornada escolar completa (J.E.C).

De acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) uno de sus objetivos fundamentales es formar alumnos con valores como la solidaridad, el respeto, la honestidad y con conocimientos para ser un buen ciudadano, democrático y colaborativo. Para ello, cuenta con 25 profesores de los cuales 21 son mujeres y 4 son varones. Además, cuenta con apoyo de un equipo multidisciplinario con especialistas como: psicólogo, educadoras diferenciales, fonoaudióloga, asistente social y terapeuta ocupacional.

Del total de alumnos matriculados en la escuela Diego Portales Palazuelos D-538 de la comuna de Concepción, el 20% tienen necesidades educativas especiales, es decir 60 niños de los cuales 42 tienen necesidades educativas transitorias, 18 con necesidades educativas permanentes incluido un alumno con espectro autista agresor, los cuales son atendidos por las docentes del Proyecto de Inclusión Educativa (P.I.E.) que funciona desde el año 2005.

Los alumnos mencionados presentan el siguiente diagnóstico: Necesidades Educativas Transitorias (NEE): Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) 19 alumnos, Trastorno por Déficit de Atención (TDA) 3 alumnos, Déficit Específico de Aprendizaje (DEA) 10, Funcionamiento Intelectual Límite (FIL) 10 alumnos.

Necesidades Educativas Permanentes (NEEP): Discapacidad Intelectual (DI) 16 alumnos, Trastorno Espectro Autista (TEA) 2 alumnos, uno de espectro Asperger y uno con espectro autista agresor.

Además, este establecimiento presenta un índice de vulnerabilidad de 96,8%, dado que se ubica en el sector de Barrio Norte de la comuna de Concepción que tiene diversa caracterización socioeconómica ya que existen en el territorio cinco asentamientos irregulares, que alcanza una población aproximada de trescientas familias que, en su mayoría, conforman esta escuela. En sus alrededores hay cuatro establecimientos subvencionados, uno de ellos de enseñanza media y solamente dos establecimientos municipales.

Para profundizar, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que reúne a los principales autores que desarrollan el tema de la inclusión educativa, entre ellos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Gerardo Echeita, Mel Ainscow, Pilar Arnaiz, Rosa Blanco y Tony Booth, entre otros autores nuevos que han desarrollado investigaciones al respecto, tanto a nivel nacional como internacional.

En definitiva, esta investigación tiene como objetivo principal comprender los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que implica la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, desde la perspectiva de los docentes que trabajan directamente con alumnos con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en segundo año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

MARCO REFERENCIAL

En Chile como en el extranjero existen numerosos estudios al respecto, los cuales se seleccionaron y sintetizaron de acuerdo a su relevancia para la realización de esta investigación, como también para destacar y considerar experiencias que se han dado en otros países y en Chile y que aportarían para mejorar los resultados. De la literatura se extrajeron los principales conceptos como: necesidades educativas especiales, inclusión educativa, costos laborales, costos personales, beneficios, espectro autista agresor.

Dado que la educación inclusiva es un principio emergente en las políticas educativas de nuestro país, este estudio desarrollado dentro de una institución escolar, recabará información sobre la percepción de los docentes de aula regular como del Proyecto de Inclusión Escolar, sobre la implementación de la Ley de Inclusión a través de una entrevista semiestructurada a cinco docentes que trabajan, en el aula regular de segundo año básico, con alumnos con necesidades educativas especiales y directamente con el alumno de espectro autista agresor.

El análisis de las entrevistas rescatará los hallazgos relevantes respecto al trabajo directo de los docentes, dando cuenta de sus percepciones sobre esta Política Educativa: sobre los costos, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica captados en sus respuestas. Se espera, además, posibilitar instancias de reflexión en torno a ejes claves asociados a la implementación de esta Ley, dialogar sobre sus propias concepciones de la educación inclusiva. La idea es estimular el cuestionamiento, la problematización y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y apoyar la colaboración entre pares para compartir experiencias y reflexiones e incidir así en la mejora de aprendizajes de todos los estudiantes sin excepción.

La Educación es uno de los pilares en los que se fundamentan las sociedades avanzadas. La calidad de un sistema educativo determina en buena medida las posibilidades de futuro de una sociedad, porque los países con sistemas educativos eficaces están mejor situados para abordar los retos de un mundo cada vez más globalizado y, por ello, más competitivo (Cebolla-Boado, H., Randl, J., Salazar, L., 2014). La aceleración del cambio social plantea nuevos desafíos y la política educativa, a nivel mundial, promueve el desarrollo de escuelas eficaces con el fin de proveer una educación de calidad para todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En Chile, la Ley General de Educación (LGE) N° 20.307 del año 2009, es la nueva norma en base a la cual se estructura el sistema educativo en Chile. La LGE está inspirada en principios tales como: calidad de la educación, equidad del sistema, no discriminación, diversidad, transparencia, integración e interculturalidad. En base a esta perspectiva, la Ley General de Educación viene a consagrar y garantizar de mejor manera los derechos, así como los deberes, de todos los miembros de la comunidad educativa, constituyendo un avance para la construcción de un sistema educativo más equitativo y democrático. Y, en este ámbito, en el período 2014-2017 se han producido una serie de cambios normativos de gran relevancia para el sistema educativo chileno que dan y constituyen un nuevo marco de acción para el mejoramiento de las escuelas.

La Ley de Inclusión N° 20.845 del 8 de junio del año 2015, es pieza fundamental de la nueva política, dado que restituye y garantiza el derecho social a la educación, de modo que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos(as) sean efectivamente iguales en su acceso a ella. Asimismo, define las comunidades educativas como corresponsables del logro de aprendizaje de calidad y, por tanto, de la organización de los procesos educativos en función de atender a las y los estudiantes, sin segregar, excluir ni discriminar arbitrariamente. Las políticas de Inclusión Educativa, en Chile y el mundo, han incluido a

los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas regulares, sin embargo, “este proceso de integración no ha estado exento de dificultades, en él se han detectado diversas barreras que abarcan desde aspectos relacionados con el ámbito de la gestión y administración, hasta el escaso involucramiento de algunos actores fundamentales de la comunidad educativa” (Soto, 2009, p. 5). No obstante, los principios democráticos declarados que guían el proceso educativo, las escuelas suelen potenciar unos grupos de alumnos a coaccionar a otros, a pesar de pretender universalidad en sus prácticas, “tienden a regular y legitimar el orden social de los intereses dominantes” (Brunet y Morell, 1998, citado en Arnaiz, P.2012, p.27). “En prácticamente la totalidad de los establecimientos existe un discurso de aceptación y valoración de la diversidad, sin embargo, el discurso de inclusión no opera en actividades específicas, hay muestras patentes (mas no generalizadas) que dan cuenta de situaciones de discriminación” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 196-199).

Esto se plasma en la Teoría de la Reproducción, Bourdieu (1977) y que fundamenta esta investigación. Bourdieu y Passeron (2009) a través de estadísticas y estudios de campo demuestra que las instituciones escolares, lejos de afianzar los principios democráticos y ofrecer posibilidades igualitarias, benefician a quienes pertenecen a sectores económicos y culturales privilegiados, de esta forma reproducen las desigualdades sociales, a las que consideran como naturales e irreversibles. “La institución educativa se aborda como un sistema abierto al entorno y en constante movimiento evolutivo, pero las actitudes y estrategias de los actores educativos, sus modalidades de ejercer el poder deben ser analizados (Garant, 2003, p. 11).

La Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 del año 2015 hace referencia al proceso de inclusión de personas con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula común y señala cómo la sociedad debe involucrarse para hacer de este proceso una realidad a través del ejercicio socializador de la participación y, de este modo ofrecerles a todos los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales la posibilidad ser futuros ciudadanos participativos, respetuosos de las diferencias y democráticos (MINEDUC,

2017). Por tanto, la educación inclusiva se considera una condición indispensable para lograr un sistema educativo de calidad, se asocia a la capacidad de ofrecer las mismas oportunidades de formación y desarrollo a todo el alumnado, a partir de los principios de equidad e igualdad.

Contraria a la postura de Bourdieu, en las Bases Teóricas de la Educación Inclusiva se encuentra la concepción constructivista del aprendizaje escolar que pone de relieve la importancia de los factores de relación interpersonal en la construcción del conocimiento (Coll, C.1997).

El estudio de los procesos de inclusión educativa desde las perspectivas de los profesores es una oportunidad para conocer lo que piensan y sienten los actores que viven la diversidad en el aula, comprender sus prácticas pedagógicas sean o no sean inclusivas; lo que permitirá identificar los costos y beneficios personales, laborales y manifestaciones de violencia simbólica que implica la política educativa de Inclusión Escolar (Ley de Inclusión N° 20.845). Para el análisis de este punto, el estudio se sustentará en la Teoría de la Elección Racional porque es una propuesta útil para el análisis de la conducta humana ya que centra su atención en cómo el individuo dirige sus acciones y “elige”.

Considerando los antecedentes antes expuestos, resulta preciso indagar en la percepción de los profesores respecto de lo que implica la implementación de la Ley de Inclusión Educativa N°20.845, en el aula regular, específicamente en vinculación con su formación, prácticas pedagógicas, costos, beneficios y detectar manifestaciones de violencia simbólica. Por consiguiente, este trabajo pretende iluminar las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué es para usted la Ley de Inclusión Educativa n° 20.845?

¿Cómo define el concepto de inclusión educativa?

¿Podría describir, desde su percepción, a los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué incidencia tiene la implementación de la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 en sus prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son los beneficios de la inclusión educativa en el aula regular?

El establecimiento de la inclusión educativa en la agenda de las políticas públicas y su definición como problema está inserto en un contexto mundial, esto corresponde a que las fronteras del sistema político son permeables a influencias externas, porque “en aspectos importantes, el mundo se ha convertido en un sistema social como resultado de crecientes vínculos de interdependencia que actualmente afectan a prácticamente a todas las personas” (Parsons, 2007, p. 261). Chile ha avanzado en políticas públicas y educativas respecto al enfoque de derecho, desde que está suscrito a la Convención de Derechos del niño y la niña (1990). El MINEDUC expresa que “el tejido social y cultural, está formado no sólo por adultos y que como tales son sujetos que forman parte de un colectivo y, ante esta perspectiva nueva, el Estado garantiza los derechos de los niños” (MINEDUC, 2018). Sin dejar de mencionar las políticas internacionales a las que estamos adscritos como: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); el Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000); la Declaración de Cochabamba (OREALC/ UNESCO, 2001); la Declaración de la Habana (UNESCO, 2002), y en Chile, más recientemente, la Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, Ley 20.845, publicada el 8 de junio de 2015) además, la Ley de No Discriminación (SEGE-GOB, Ley 20.609, publicada el 24 de julio de 2013). Las cuales nos permiten reflexionar y observar la diversidad no sólo desde la perspectiva de discapacidad o necesidades educativas especiales, sino que podemos pensar la diversidad como la alteridad, la heterogeneidad y esto implica ampliar los desafíos en lo que respecta a políticas

educativas, específicamente a currículum, prácticas pedagógicas, formación inicial, formación de pregrado de docentes (MINEDUC, 2010).

Por tanto, la educación ya está enmarcada en un contexto diferente, con la Ley de Inclusión N° 20.845, una expresión de esto es el Decreto N° 83 del año 2015, el cual Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) de Educación Parvularia y Educación Básica (MINEDUC, 2015). Cabe señalar que Ley de Inclusión N° 20845 del año 2015, promueve una serie de regulaciones y medidas para favorecer la inclusión, entre las que se destacan: fin al copago, fin al lucro, fin a la selección.

Estos cambios sistémicos han sido un enorme desafío para la gestión institucional y pedagógica porque ha implicado: atender la heterogeneidad, dejar de etiquetar, separar, discriminar, debiendo convivir y actuar según el enfoque de inclusión social, es decir, involucrar a todos los actores sociales, unificar criterios y coordinar acciones desde el ámbito Estado hasta el profesorado encargados de guiar el proceso educativo (Juárez et al. ,2010).

Avanzar hacia políticas y prácticas educativas que sostengan la inclusión implica gran esfuerzo, tiempo y problemas, según Echeita (2013), porque implica un cambio sistémico del sistema educativo: estructura, organización, financiamiento, currículum, el modelo educativo y psicopedagógico (en un bucle constante entre pensamiento, emoción y acción), es también un cambio personal, un cambio en la forma de pensar y sentir la tarea educativa, un cambio en las concepciones del profesorado y otros agentes educativos.

Ciertamente, es en la mente de la mayoría del profesorado, en sus modos de pensar y sentir, donde se ha fraguado una forma de comprender la diversidad humana que les ha conducido hacia prácticas educativas

excluyentes, en forma de segregación o de marginación de muchos estudiantes y de fracaso escolar de tantos y tantos otros, es en la mente y, también en los corazones de esas mismas personas, donde debemos construir los baluartes de la inclusión, esto es, las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que les lleven a una acción educativa que perciba la diversidad de estudiantes que aprenden como algo natural, como un desafío y no como un problema (Echeita, 2013, p.5).

Cabe señalar que Blanco (2008) expresa que hay dos enfoques de Educación Inclusiva, uno asociado a la marginalidad y pobreza y otro que se asocia a la participación de las personas con discapacidad u otras con necesidades educativas especiales (NEE) y enfatiza que esto provoca una confusión que tiene como efecto que las políticas de inclusión se consideren como responsabilidad de la educación especial, siendo una exclusión y discriminación más que se da en las instituciones escolares. “Entonces, respondiendo a la visión inclusiva de las nuevas políticas educativas de una era globalizada, es pertinente crear elementos que unifiquen y potencien el trabajo de todos los actores que componen las distintas unidades educativas, generando políticas de calidad y que respondan también a la equidad” (Molina, Y., 2015, p.152).

Sin embargo, cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas o por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos (Blanco, I., 2008, p.6).

Las resistencias al cambio han conseguido mantener, no en pocas ocasiones, los esquemas tradicionales de segregación aunque bajo “terminologías y fachadas políticamente correctas” (Echeita, 2006, p. 73).

Al avanzar en la inclusión educativa de algunos estudiantes se retrocede en la de otros, por eso los procesos de inclusión y exclusión educativa están en permanente tensión, manteniendo una relación dialéctica, he ahí su carácter dilemático (Echeita, G.2008, p.13).

Sylvia Schmelkes (2004) expresa que la literatura y las numerosas investigaciones señalan que la “política basada en evidencia” no ha sido suficiente para la mejora. El mensaje de la Inclusión es inequívoco, todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual y “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14)” (Echeita y Anscow, 2011).

En este escenario, de regulaciones nuevas y demandas de la sociedad civil por escuelas inclusivas, es preciso detenerse para analizar qué se entiende por Políticas Públicas, Wayne Parsons (2007) define Políticas Públicas como un “estudio” de la forma en que las personas se involucran para la resolución de problemas públicos que requieren la acción colectiva. En el ámbito educativo, su estudio tiene una importante función que cumplir como

Hacer surgir formas de aprendizaje social que enfatizen valores como la participación, coproducción, comunicación y comunidad, esto implica recurrir al diálogo con la ciudadanía más afectada para la producción e implementación y resultados, produciendo una ciudadanía más operacionalizada y una participación activa al tomar decisiones de carácter público (Parsons, 2007, p. 605).

El análisis de las Políticas Públicas debe llegar a la gente de forma tan extendida como sea posible, enriquecer y extender los argumentos, el debate y fomentar el intercambio de ideas y valores. Dar realce a la democratización sigue siendo un punto nodal en el diagnóstico e implementación de las políticas públicas, manifiesta Parsons (2007).

Y, la Política Pública de Inclusión refleja la demanda de la sociedad en cuanto a igualdad y equidad educativa, no obstante, la forma en que se implementan las políticas reflejan las prioridades y valores de los diseñadores de las políticas, en este sentido la

política promueve valores como la participación, el aprendizaje, etc. , sin embargo a la hora de evaluar la eficiencia o efectividad del sistema de implementación y resultados en una institución, estos valores declarados no se consideran.

Según Lahera (2002) el concepto de Políticas Públicas implica necesariamente las políticas del Estado, éstas pueden traspasar un el gobierno de turno y en su diseño o ejecución se involucran todos sus poderes estatales y son los cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público e incluyen orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos y definiciones o modificaciones institucionales, en las cuales intervienen numerosos agentes y para cumplirlos se requiere que el Estado participe, al igual que otras instituciones y el sector privado.

Forma parte de la Política Pública, la Política Educativa la cual puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute de derecho a la educación de todas las personas y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2015 b). En este contexto, la Política Pública que intenta construir escuelas inclusivas, no está exenta de tensiones, son fragmentadas, a veces ambiguas y contradictorias porque, según las investigaciones, la implementación en el aula se mezcla con creencias y prácticas de exclusión evidenciándose que la política más avanzada, en nuestro país, está relacionada con los procesos de admisión y matrícula, disminuyendo las barreras de entrada (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016).

En los últimos años, se ha debatido frecuentemente sobre la “educación de calidad” tanto en el ámbito académico como en el de las Políticas Públicas y en el debate público nacional se ha llegado a la conclusión de que la educación inclusiva es primordial para una educación de calidad. Un sistema educativo solo será de calidad si todas y todos los estudiantes, en especial los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) más

rezagados y vulnerables, tienen acceso a procesos educativos que promueven al máximo sus conocimientos, talentos, habilidades y destrezas. Es lo que expresa el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC, 2016).

Echeita (2008) define la Educación Inclusiva como un proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

“El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tiene que ver con una forma de entender y trabajar las dificultades o barreras que experimentan los y las estudiantes para aprender y participar del currículum escolar” (MINEDUC, 2013). Éstas pueden ser de distinto tipo, entre ellas, discapacidades y deficiencias identificables; dificultades de aprendizaje no atribuibles a alguna discapacidad o deficiencia; y dificultades debidas a desventaja socioeconómica, cultural o lingüística (OCDE, 2007). Se espera que los y las estudiantes con NEE puedan superar las barreras de aprendizaje recibiendo las ayudas y recursos especiales que necesiten, ya sea de forma temporal o permanente, al interior del contexto educativo regular (Unicef, 2001).

La temporalidad del tipo de apoyo requerido por los y las estudiantes para lograr acceder a aprendizajes ha sido utilizada como criterio de clasificación de las NEE, existiendo por tanto aquellas de carácter permanente (NEEP) y otras de tipo transitorio (NEET). Las categorías de clasificación son:

Las necesidades educativas transitorias (NEET) hacen referencia a aquellos estudiantes que, a causa de discapacidades o trastornos más específicos, requieren apoyos extraordinarios del sistema escolar, pero solo en algún momento de su vida escolar. Estos

alumnos necesitan de apoyos para progresar en el currículum, por un período de dos años aproximadamente. Dentro de esta categoría están: los alumnos con Trastornos del Lenguaje (TEL), alumnos con Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), otros trastornos como Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDAH), Discapacidad Intelectual Leve (DIL), Discapacidad Intelectual Moderada (DIM) alumnos con Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL) condiciones de vulnerabilidad social, trastornos como estrés, ansiedad, síndrome de oposición, entre otros. (López y Valenzuela, 2015)

Las necesidades educativas permanentes (NEEP) surgen como consecuencia de una discapacidad diagnosticada y requieren que el sistema escolar proporcione apoyos y recursos especializados para favorecer el aprendizaje durante toda la etapa escolar incluyendo la universidad. Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias como capacidad intelectual bajo la media como la Discapacidad Intelectual Severa (DIS), alumnos con trastornos de la visión (TV) ceguera o una visión muy limitada, Discapacidad Auditiva (DA) como hipoacusia y sordera, ,Disfasia Severa, Mudez, Multidéficit que implica necesidades físicas, emocionales, educativas, médicas, neurológicas y problemas conductuales, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Discapacidad Psíquica, Esquizofrenia, Hidrocefalia, enfermedades raras y crónicas (López y Valenzuela, 2015).

Es necesario aclarar que aunque el presente estudio se enfoca en las percepciones de los docentes que trabajan en aula regular con un alumno con necesidades educativas especiales de carácter permanente de segundo año, específicamente con Trastorno de Espectro Autista Agresor (TEA), en el aula también hay otro alumno con necesidad educativa permanente Asperger, este síndrome es un trastorno neurobiológico, conjunto de características mentales y de conducta que forma parte de los trastornos del espectro

autista. Además, las docentes entrevistadas atienden en la misma sala cinco alumnos con necesidades educativas transitorias.

El alumno con Trastorno de Espectro Autista (TEA) presenta conductas agresivas y desafiantes que implican una serie de carencias relacionadas con los déficits propios del trastorno tales como: problemas de comunicación, de comprensión de normas y roles sociales, problemas sensoriales o problemas incluso de salud física. Las conductas desafiantes, según la descripción de Emerson (1995), se refieren a: “conducta o conductas de una intensidad tal que salen del contexto cultural, que tienen una frecuencia o duración que puede afectar a la seguridad física de la persona o de quienes la rodean, o que es probable que limite el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o incluso se le niegue el acceso a esas oportunidades “.

Al etiquetar a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como con Necesidades Educativas Especiales, en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista (Booth y Ainscow, 2002, p.21).

Dado lo anterior, es necesario revisar lo que se ha dicho en materia de inclusión desde diversos ámbitos y que nos ayuda a comprender el estado del arte, en nuestro país. En Chile, la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales, ha crecido exponencialmente, hace diez años había 3.365 alumnos con estos requerimientos y en el año 2016 había aproximadamente 315.000 niños con NEE. Hoy, la cifra ha aumentado considerablemente en los niveles pre básico, con tendencia a la disminución en los niveles siguientes. Hay 2.310 escuelas con atención inclusiva, preponderantemente son de dependencia municipal (62%).

Las grandes ciudades como Santiago y Concepción (20% aproximadamente) tienen los más altos índices de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados. La predominancia es de sexo masculino. Y el 75% de los alumnos con NEE en nuestro sistema educativo tiene trastornos específicos del lenguaje (TEL), sólo un 4% tiene necesidades asociadas a trastornos Auditivo, Visual, Trastornos motores, Alteración en la capacidad de relación y comunicación, Autismo, entre otros (MINEDUC, 2018).

Respecto a los conceptos de costo y beneficio, Streb (1998) expresa que el costo es objetivo y puede ser considerado como un recurso sacrificado o utilizado para alcanzar un objetivo específico, en cambio el beneficio es subjetivo y es un término genérico que define todo aquello que es bueno o resulta positivo para quien lo da o para quien lo recibe, entiéndase como un beneficio todo aquello representativo del bien, la cuestión enmarca una utilidad la cual trae consecuencias positivas que mejoran la situación en la que se plantean las vicisitudes o problemas a superar.

Del estudio denominado Representaciones Sociales de una comunidad de docentes de Rengo relativo a alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso, realizado por Kathy Soto (2009) se puede evidenciar los costos que tiene la inclusión educativa para los propios docentes de aula:

Costos personales: sensación de sobrecarga que está en directa relación con la percepción que los docentes tienen del nivel de complejidad o dificultades que son atribuidos a los alumnos y de la cantidad de esfuerzo y tiempo que le significa brindarle una atención más personalizada. Esta parece ser experimentada debido a que algunos de los componentes de la comunidad educativa, especialmente los apoderados, no asumen su rol. Y por otro lado, porque la inclusión educativa impone al quehacer docente de nuevas tareas administrativas y formas de enseñanza (Soto, 2009).

Costos Laborales: También circula la creencia de que la inclusión de alumnos con NEE al aula común puede perjudicar o retrasar el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto del curso, dándose a entender que el atender a la minoría, se traduciría en descuidar a la mayoría (resto del curso). En particular, cuando se considera que a nivel de sistema educativo macro y micro no se reúnen las condiciones necesarias para llevar a cabo esta labor puesto que existiría una ausencia de trabajo articulado y en equipo, carencia de una visión común al interior de la comunidad que guíe el quehacer docente, condiciones de trabajo en el aula inadecuadas (exceso de alumno y falta de apoyo) y la inexistencia de instancias de perfeccionamiento. Dado que la presión del SIMCE está presente, consideran que no es justo que no se otorguen las condiciones ni los recursos humanos idóneos para llevar a cabo el quehacer en el aula (Soto, 2009, p. 94).

Bourdieu también, además, desarrolla una Teoría de Violencia Simbólica respecto del Estado, y dado que desde el Estado se gestan las políticas públicas, investigar la presencia de Violencia Simbólica en la implementación de la Ley de Inclusión, N° 20.845 del año 2015, se sustenta en esta teoría. Para Bourdieu, la Ley, es la forma por excelencia del poder simbólico. A través de los sistemas jurídicos de clasificación, de los procedimientos burocráticos, de las estructuras escolares y de los rituales sociales, el Estado moldea las estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes (Bourdieu, 1999).

Violencia Simbólica: La violencia simbólica se ejerce en una relación social en cualquier ámbito donde hay un dominador y dominado que no es consciente de la práctica porque es una relación social asimétrica porque un individuo somete y el otro tiene una condición de indefensión o dependencia, la cual es una violencia encubierta, indirecta que no es física y que se da como natural, es decir, la violencia simbólica es invisible y, según Bourdieu (1977) está presente en el campo educativo a través de la acción pedagógica.

En el estudio de Rocío Serrano y Emilio Ruiz (2013) denominado *Violencia Simbólica en Internet*, expresa que la violencia simbólica está presente en instituciones legitimizadas como lo es la escuela, la iglesia, la familia y los partidos políticos, las profesiones, además de internet y redes sociales.

La violencia simbólica, como forma de agresión, implica de forma subyacente la presencia de un conflicto, que no necesariamente conduce a la violencia física, sino a la exclusión “del otro” debido a sus características sociales, individuales o mentales (Serrano, Ruiz, 2013, p.126).

Esta violencia está interiorizada y naturalizada hasta el punto de que creemos que las cosas “siempre fueron así” por lo tanto, nuestros valores y lugares dentro de la sociedad serían no solo incuestionables, sino también inmutables (Olisa, 2017). Y, al respecto, J. Manuel Fernández en su estudio *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*; expresa:

La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu en Fernández, 2005, p. 1).

Andrés Paya realizó un estudio comparativo de las principales características de los sistemas inclusivos y de las políticas inclusivas, denominado “Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro” (2010), que indica que a pesar de que la educación inclusiva es un tema “estrella” para las agendas políticas de América Latina su desarrollo ha sido desigual y aunque el concepto ha ampliado su significatividad, no hay un consenso respecto a lo que realmente significa la inclusión. Situación que corrobora Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) quienes expresan que a nivel internacional existe una confusión de la idea de inclusión educativa, porque se define de muchas maneras y que en los países en progreso es decepcionante el hecho de que hay políticas contradictorias. En Chile, un estudio denominado *Objeto Pedagógico Perdido. Exclusión en la inclusión educativa* de José Ossandón (2006), explica que un resultado

relevante fue las bajas expectativas observadas y pesimismo entre los profesores respecto al tema de la inclusión educativa, resultaron impresionantemente repetidas la dificultad y desesperanza de parte de los profesores de lograr los resultados esperados con sus alumnos.

Dado que, los profesores son la unidad de información para esta investigación, para comprender sus percepciones sobre la implementación de la Ley de Inclusión N° 20.845 en el aula regular, el estudio se sustentará en la Teoría de la Elección Racional (TER) cuya construcción se debe a los aportes de varios pensadores como: Adam Smith, Newman, Anthony Downs y otros autores que impulsaron esta corriente dentro de la ciencia política moderna como Mancur Olson y Kenneth Arrow.

Esta es una propuesta útil para el análisis de la conducta humana ya que centra su atención en cómo el individuo dirige sus acciones y “elige”, de acuerdo a sus patrones cognitivos y sociales, es decir, con la capacidad de pensar e imaginar los posibles efectos secundarios. En otras palabras, racionalmente, realizar la elección más adecuada bajo una lógica costo-beneficio (Vidal de la Rosa, G.2008). Conceptos de vital importancia en este estudio ya que esta teoría señala que se pueden prever las acciones que tomará un agente si se conocen sus objetivos, de esta forma el análisis constará pues de dos fases principales: el descubrimiento de los objetivos que persigue el sujeto de decisión y el análisis de los medios más razonables para conseguirlos, es decir, de los que exigen menor empleo de recursos escasos (Riveros, J., s/f).

“Se basa en la idea de que los fenómenos sociales pueden ser comprendidos en términos de la interacción entre acciones humanas individuales” (Abitbol, P., Botero, F., 2005) y, aunque parezcan conductas irracionales, se debe buscar la racionalidad para explicarlas, esto se fundamenta en que la racionalidad está supuesta por cualquier teoría de la motivación. “Cuando las personas actúan con relación a otras no sólo se comportan

racionalmente, y su conducta puede describirse sin que por ello debamos necesariamente comprenderlas” (Vidal de la Rosa, G., 2008, p.226).

Las creencias y deseos de la gente y la forma de cómo cada persona interpreta sus acciones y la de los demás, es una forma común de solucionar problemas recurrentes de interacción social y las instituciones son esas soluciones compartidas para estos problemas que surgen y evolucionan a medida que las personas ensayan, inventan, discuten y negocian nuevas (Abitbol y Botero, 2005, p.142).

Por su parte, Bourdieu expresa en su Teoría de la Reproducción (1977) que no está de acuerdo con la socialización, ya que ésta permitiría que los alumnos desventajados se relacionaran con los alumnos aventajados o de la clase dominante, los cuales tienen un capital cultural proveniente de sus familias y que es aquel que les permite acceder a consumos refinados o reconocimientos académicos y, si el sentido de la inclusión educativa respecto a los niños con necesidades educativas (NEE) o desventajados es que adquieran capital cultural proveniente de sus compañeros de clase, seguramente no lo van a experimentar dadas sus condiciones adversas. Bourdieu y Passeron (2009) a través de estadísticas y estudios de campo demuestra que las instituciones escolares, lejos de afianzar los principios democráticos y ofrecer posibilidades igualitarias, benefician a quienes pertenecen a sectores económicos y culturales privilegiados, de esta forma reproducen las desigualdades sociales a las que consideran como naturales e irreversibles y ahonda sobre el concepto de violencia simbólica, señala que en el proceso educativo se produce una relación social donde se ejercen prácticas de violencia simbólica de forma subyacente, invisible y que reproduce lo que sucede en la sociedad respecto al poder, ya sea por género, raza, categoría cognitiva, estatus, etc. (Bourdieu, 1977).

Ahora bien, la duda respecto a la provisión del sistema educativo es si ejerce un tipo de violencia simbólica con sus prácticas pedagógicas, Echeita afirma:

Ciertamente este es el punto más problemático y dilemático del asunto pues no cabe duda de que es muy complejo y controvertido tomar decisiones de impulso de políticas de inclusión educativa en un escenario educativo del que, por una parte, somos conscientes que no reúne las condiciones adecuadas para un desarrollo plenamente satisfactorio de esta política —pues lo que todos hemos aprendido en el pasado son esquemas de trabajo con el alumnado más vulnerable basados, mayoritariamente, en la atribución de las dificultades para aprender a sus condiciones personales y en la práctica de su exclusión o segregación en dispositivos educativos especiales (centros, aulas, programas,...) con otros alumnos en parecidas circunstancias—, y por otra, que mientras se va cambiando este panorama, los alumnos y alumnas integrados en los contextos ordinarios, con sus familias al frente, van a vivir en primera persona la frustración de desear algo que, al mismo tiempo, su "disfrute",(sic), aquí y ahora les crea dolor e insatisfacción (Echeita, 2011, p. 121).

Contraria a la postura de Bourdieu , en las Bases Teóricas de la Educación Inclusiva se encuentra la concepción constructivista del aprendizaje escolar que expresa que la intervención pedagógica a la luz de las investigaciones empíricas y elaboraciones teóricas ponen de relieve la importancia de los factores de relación interpersonal en la construcción del conocimiento y esta concepción constructivista, sitúa la actividad mental constructiva del alumno, en la base de desarrollo personal que promueve la educación escolar, mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas mentales enriqueciendo su mundo físico y social (Coll, C. 1997). El enfoque insta que todas las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de los ciudadanos y que por lo tanto, la sociedad debe generar las condiciones, para garantizar su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación, no obstante, en la promoción de una sociedad más justa e igualitaria surgen nuevas tensiones.

El contexto escolar chileno actual estaría favoreciendo la emergencia de prácticas de violencia, por cuanto habría una pérdida del sentido de la educación tras el fracaso de las escuelas públicas en cumplir las promesas

de integración social, afectando especialmente a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad (Flores & Zerón, 2007) (citado en López et al, 2011, s/p.).

Diversos autores como Anscow, Coll, Echeita, Blanco entre otros y la misma autora Pilar Arnaiz defiende una concepción educativa firmemente edificada sobre los principios de heterogeneidad del alumnado, ofreciendo una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados en las aulas, en el marco de lo que ha dado en denominarse educación inclusiva y describe el Modelo Curricular cuya finalidad es crear escuelas eficaces, y su interés se centra en comprender las dificultades de los estudiantes a través de su participación en las distintas experiencias escolares, permitiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y profesores. El Modelo Curricular parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando propuestas que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos. Propone, por ello, “un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, con el fin de que se garantice el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho” (Arnaiz, 2007, p. 6).

Para estos estudiosos, la diversidad es un valor educativo que puede beneficiar a todos los alumnos de una escuela porque ofrece la oportunidad de mejorar la práctica educativa, lo que es potencialmente enriquecedor a nivel de valores, actitudes y también culturalmente (Arnaiz, 2007, p.4).

En cambio, Bourdieu y Passeron se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen a las que les daba el carácter de dones naturales de inteligencia. Lo medular del

pensamiento de Pierre Bourdieu parte de la idea de que la lógica del sistema es perpetuar el privilegio y la desigualdad y añade que la escuela es un espacio social en la que se discrimina. Sin embargo, los autores no sólo se refieren a la inequidad en términos económicos, sino que aspectos de género, étnicos, culturales, lingüísticos y de habilidades diferenciadas o discapacidades, lo cual se confirma con lo expresado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL b, 2006).

El solo hecho de etiquetar, clasificar y jerarquizar a los alumnos con necesidades educativas especiales e identificarlos con prácticas basadas en la desigualdad, según Arnaiz (2007), pertenecen al Modelo del Déficit y expresa que las personas discapacitadas son un problema para los docentes, representan un cambio que no saben cómo realizar.

Esta forma de trabajar resulta problemática para el profesorado ya que el alumno integrado se va convirtiendo, poco a poco, en un elemento de distorsión en el aula o en alguien que está ahí pero el profesor no sabe muy bien qué hacer con él. En determinados momentos esta situación puede llegar a angustiar a los profesores, quienes pueden tener mala conciencia, sensación de fracaso como docentes, o llegar a rechazar la diversidad en sus aulas, puesto que ésta se convierte en fuente de problemas más que en una oportunidad para buscar nuevas estrategias educativas (Arnaiz et al, 2007, p. 4).

ELABORACIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

Objeto de Estudio

Costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que implica la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 desde la perspectiva de los docentes de segundo año básico, que trabajan directamente con un alumno con síndrome autista agresivo, en el aula regular, de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

Objetivo General

Comprender los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que implica la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, desde la perspectiva de los docentes que trabajan directamente con un alumno con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en segundo año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

Objetivos Específicos

1.- Identificar los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que experimentan los docentes que trabajan directamente con un alumno con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en segundo año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

2.- Describir los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que experimentan los docentes que trabajan directamente con un

alumno con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en segundo año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

3.- Analizar la importancia que otorgan, en sus prácticas pedagógicas, a los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica los docentes que trabajan directamente con un alumno con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en segundo año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para la presente investigación se asumió un enfoque cualitativo. El marco general de referencia de este enfoque es la fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández, R., 2016).

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364).

El fenómeno estudiado está construido a través de procesos sociales e individuales, por tanto, el paradigma es de carácter comprensivo-interpretativo y entiende que la realidad es múltiple, heterogénea y compleja construida a través de procesos sociales e individuales. Este paradigma busca comprender más que predecir, en una lógica

inductiva y circular, de la teoría a los hechos y de los hechos a la teoría, lo subjetivo no es algo a evitar sino que asume que el conocimiento es subjetivo. Es un estudio básico ya que genera conocimientos, y su propósito no es experimental porque no manipulará las variables, con un diseño genérico de teoría fundamentada y cuyo objetivo es comprender las experiencias de cinco docentes que trabajan directamente con alumnos con necesidades educativas especiales, específicamente con un alumno con síndrome autista agresor. La investigación se llevó a cabo en la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de dependencia municipal, de la comuna de Concepción, Chile, durante el año 2018.

Al comprender las percepciones que tienen las docentes entrevistadas respecto a las implicancias que tiene la inclusión educativa para cada una de ellas y en su conjunto, sus experiencias y realidad personal, podemos obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza humana, este conocimiento nos permite ejecutar planes de acción a nivel de escuela que permitan generar la reflexión docente que apoyen el proceso de inclusión educativa a través de prácticas coherentes y considerando que un veinte por ciento de los alumnos de la escuela mencionada, requieren necesidades educativas especiales, este estudio se justifica y además es viable.

Dado que se busca conocer las subjetividades de un grupo de docentes y lo que busca el investigador es revelar los datos de sentido, es decir, el significado que tienen los fenómenos investigados en la mente de la gente. La selección obedece a que en esta investigación se emprende el estudio de un fenómeno dentro de su contexto real en términos holísticos y significativos. Su propósito es no experimental, debido a que se busca estudiar la variable del fenómeno en su forma natural y no manipular variables, es decir, tal y como se presenta, por lo anterior, el alcance de la misma, es de carácter descriptivo, ya que principalmente busca resaltar y especificar aspectos importantes de un fenómeno en particular, ya sean propiedades o cualquier otro fenómeno que se someta a

un análisis (Hernández, R., 2010). Según lo investigado, desde esta perspectiva, este estudio ha sido poco explorado.

Al ser un estudio de caso y para entender el fenómeno se indagará en sus dimensiones: internas, externas, pasadas y presentes para aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes, por lo cual, también es el enfoque adecuado (Hernández et al., 2010).

Respecto al paradigma utilizado es el hermenéutico dado que la investigación está centrada en el entendimiento e interpretación, “se busca el reconocimiento de la subjetividad del entendimiento previo que tiene del tema y que a veces no es consciente, por lo cual el conocimiento tácito juega un papel importante, además los datos no son principalmente cuantitativos” (Ruiz, J., 2012, p. 14).

La dimensión temporal de la investigación corresponde a una dimensión transversal puesto que se estudió el fenómeno en un momento específico (Hernández de Sampieri, 2010). El tipo de investigación es básica pura o teórica y se caracteriza porque parte de un marco teórico y permanece en él, la finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, incrementar conocimiento sin contrastar.

Las entrevistas a estudiar correspondieron a las entregadas por diferentes docentes, tales como: una docente de aula regular, cuatro docentes de educación diferencial, coordinadora de educación diferencial que trabajaron directamente, en el aula regular, con un alumno con necesidades educativas especiales (NEE), de carácter permanente, específicamente de espectro autista agresor. Sin embargo, cabe señalar que, también atendían otros alumnos con necesidades educativas transitorias y una alumna Asperger.

Las unidades de análisis fueron los segmentos de contenidos de los mensajes que

son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos, en este caso palabras claves, respecto al tema o un significado particular son la unidad de contenido significativo para este estudio, también se consideraron como unidad de análisis un grupo de palabras reunidas gramaticalmente según tema.

Las unidades de observación fueron los cinco docentes que trabajan directamente con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), específicamente con síndrome autista agresivo, en el aula regular de segundo año básico, en la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, durante el año 2018.

Respecto a la unidad de información, la muestra inicial serían los 25 docentes de la escuela Diego Portales D-538 ya que en todos los cursos hay alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), no obstante, a medida de que la investigación avanzó emerge la necesidad de delimitar la muestra a docentes que trabajen directamente con alumnos con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), serían 15 docentes. En el transcurso de este estudio, se evidenció que solamente en segundo año hay un alumno de espectro autista agresivo, los docentes que atienden directamente a este niño son cinco y dado que es un estudio de caso, se utilizó cinco unidades de información ya que estos profesores son los que nos ayudaron a entender el fenómeno de estudio y a responder las preguntas de investigación.

Es un estudio de corte transversal porque la investigación se realizó en breve período de tiempo y se estudiaron al mismo tiempo los distintas personas que cumplían con criterios comunes siendo representativos para la investigación.

El muestreo es no probabilístico ya que no brinda a todos los sujetos iguales porque no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de participar en la investigación, por tanto, es una muestra homogénea por conveniencia dado los objetivos

de la investigación y otras razones prácticas como que son casos disponibles a los cuales tenemos acceso. Su selección fue deliberada ya que cumplen con los siguientes criterios: son actores sociales, que tienen puntos en común, son docentes que ejercen en la misma escuela en la comuna de Concepción, de fácil acceso, de diversa experiencia laboral, perfeccionamiento y edades, que trabajan directamente con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), específicamente con síndrome autista agresivo, en el aula regular de segundo año básico, en la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, durante el año 2018.

La técnica de recogida de datos utilizada es la entrevista semiestructurada grabada, previo consentimiento informado firmado, el diálogo es intencional orientado hacia el objetivo de la investigación, en este caso, es la percepción de los docentes sobre costos y beneficios de la Política Educativa, específicamente la Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845. Este instrumento para la recogida de datos es fiable, económico en tiempo de aplicación y tiene validez, es decir sirve para el objetivo de estudio, además nos proporciona información complementaria, no da cierto control, aunque flexibiliza, las respuestas son abiertas y se centra en las experiencias subjetivas del entrevistado.

Las ocho preguntas guía fueron ordenadas según la malla temática, dando flexibilidad para manejar la estructura y el ritmo el de la entrevista. Primero se plantearon las preguntas de conocimientos, luego las de opinión, las sensitivas y las de recuerdo de una situación puntual ante una situación.

Los aspectos vinculados que se abordaron mediante las entrevistas son las opiniones y percepciones de los docentes sobre los temas relacionados a las categorías de la investigación, luego se extrajeron las conclusiones con el fin de analizar casos particulares y de carácter general, no se manipuló ninguna variable, el entrevistado responde según sus propias palabras y el entrevistador requiere de confirmación cada par de preguntas para corroborar la información lo que otorga neutralidad a los datos, evitando posibles

prejuicios y predisposiciones del entrevistador. El instrumento reunió los criterios más importantes, la validez de constructo, contenido y confiabilidad constituyendo un instrumento confiable, objetivo, viable, económico y fácil de administrar para su posterior corrección e interpretación.

Para poder llevar a cabo el procesamiento de los datos, se transformaron en corpus la información entregada por los docentes en las entrevistas, los que posteriormente se inspeccionaron para determinar el código que mejor represente el subtema. Para su análisis se desarrolló una malla temática, la cual permitió realizar el análisis hermenéutico de los mismos para poder comprender e interpretarlos de mejor manera. Se intentó captar las percepciones de los profesores acerca sus prácticas pedagógicas con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), específicamente con alumnos con síndrome autista agresivo (NEEP) en el aula, es decir, la situación de costo y beneficio que efectúa el propio actor social y el significado que le otorga a la Ley de Inclusión como Política Pública y, de esta forma describir y conocer su concepto de Inclusión Educativa e interpretar y comprender las relaciones humanas derivadas de su ejercicio en el aula.

Los datos son de tipo primario porque se obtuvieron de una recolección enfocada cuya herramienta fueron las entrevistas de audio grabadas y fueron analizados, en dos etapas, por medio de la técnica de “Codificación Abierta” y “Codificación Axial” basado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, estos autores definen la codificación abierta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p.110). Por su parte, la Teoría Fundamentada (hallazgos) va emergiendo en un proceso iterativo.

Por tanto, el análisis de datos, se inició con la estructuración de datos, a través de, la organización de datos, transcripción del material a una bitácora de análisis para documentar el proceso. En la codificación abierta, se realizó un análisis específico de lo micro a lo macroscópico, frase a frase de los corpus de las entrevistas de las informantes,

mediante rotulación con colores, con el fin de codificar segmentos referidos a un mismo tema, cada concepto se asoció a un color correspondiente con una categoría. Las observaciones directas con las entrevistadas sirvieron para facilitar el proceso posterior de descripción de las categorías y subcategorías obtenidas por cada unidad de estudio, explorando los hallazgos que emergen de los datos otorgados en la entrevista. También se realizó una codificación axial, para Strauss y Corbin es el “proceso de relacionar las categorías a las subcategorías” (2002, p. 136). Este proceso se realizó a través del Programa Atlas. Ti, MaxQDA.8 y también manualmente.

Cabe señalar que, el procedimiento para el análisis de las entrevistas y que guió el proceso fue la malla temática del Marco Referencial de la Tesis, luego se exploraron los corpus, inspeccionando la información entregada. Cada objetivo de esta investigación conformó un tema, de éstos se desprendieron los subtemas, siendo las dimensiones de cada variable.

✓ **Tema 1: Política Educativa**

Ley de Inclusión Educativa N° 20.845

Concepto Inclusión Educativa

Concepto Necesidades Educativas Especiales

✓ **Tema 2: Costos y Beneficios**

Costos Personales (tensión, desmotivación, sobrecarga, frustración)

Costos Laborales en su práctica pedagógica (de acogida, pedagógico curricular, de las emociones, del discurso)

Beneficios (subjetivos)

✓ **Tema 3: Manifestaciones de Violencia Simbólica**

Violencia Simbólica (autoridad pedagógica, conflicto, exclusión, naturalización, ley, poder)

La categorización se realizó a partir de las teorías que sustentan el fenómeno de la inclusión educativa y que sustentan este estudio, por tanto fueron predefinidas, antes de realizar las entrevistas semiestructuradas.

Este es un estudio sobre Costos y beneficios de la inclusión educativa en el aula regular, desde la perspectiva de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuelos de la comuna de Concepción. Para realizar el análisis se tomó contacto con las y los posibles encuestados, se explicó el estudio en sí y se les entregó la Carta de Consentimiento Informado, documento que autorizó de forma explícita que la información revelada, sería utilizada para los fines de la investigación, con carácter de confidencial.

1.-Se realizó una interacción constante durante la recogida de datos e interpretación, como primera instancia, es decir, datos recogidos y a la vez se anotaba gestos y expresiones verbales y no verbales. Luego se aplicaron las técnicas cualitativas de análisis como:

- Transcripción textual y
- Ingreso de puntuación y demás signos correspondientes al discurso
- Se agrupó la información en categorías descriptivas centrales los que fueron los temas centrales, que reflejaron lo sustancial del estudio en curso.
- Luego, se relacionó los subtemas y códigos para el posterior análisis y reflexión.
- La codificación, se hizo relacionando los subtemas con la oración o frase de la entrevista que lo sustentó.

2.- Se aplicaron los procedimientos analíticos generales, formulando una triangulación de respuestas de los cinco actores y un análisis crítico, contrastando las respuestas y realizando feedback para corroborar que la interpretación de las respuestas fue correcta.

3.- Estudiadas las respuestas, se estableció el concepto de Inclusión Educativa, la percepción de los docentes, respecto a la Ley de Inclusión N°20.845, los costos y beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que perciben en sus prácticas pedagógicas, en su vida laboral y personal.

Posteriormente se realizó un cuadro de comparaciones de las respuestas con las semejanzas y diferencias cruciales respecto a su percepción de costos y beneficios, luego se formuló interpretaciones que incluyeron los conceptos teóricos detectados en el mismo proceso de análisis.

Contexto de la recolección de datos en Escuela Diego Portales Palazuelos 538 de la Comuna de Concepción.

Resultados

El análisis de los datos se efectuó a partir de la detección de los temas emergentes presentes en los corpus de la entrevista semiestructurada transcrita, las cuales están colmadas de significados, motivaciones, intereses y valoraciones siendo el primer sustento para construir categorías relacionadas con la fundamentación teórica de este estudio. La categoría “es una palabra una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos” (Mucchielli, A., 1996, p.73).

Primer nivel de análisis: Construcción de categorías.

Codificación abierta

La codificación abierta se realizó en base a un proceso iterativo entre la conceptualización de los datos y la elaboración de categorías con sus propiedades y dimensiones, reconociendo relaciones primarias entre dichos conceptos. En esta línea de análisis, los principales temas identificados fueron la definición e implicancias de la inclusión educativa en el aula regular.

Definición e implicancias de la Inclusión Educativa

1ª Categoría: Percepción docente sobre Políticas Educativas

Las docentes expresan sus percepciones respecto a los sustentos de la Inclusión Educativa, reconociendo como principal principio el de la igualdad de oportunidades, los derechos de todos a la educación, pero que implica costos laborales y personales. Cuando fueron indagados acerca de este tema, la mayoría de los docentes participantes de la investigación han dicho creer que la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 es buena pero que necesita promover la igualdad de condiciones en todo ámbito, no solamente con los niños con necesidades educativas especiales, sino con los niños de diversas etnias, género, raza, haciendo hincapié en una educación de calidad y equidad. Consideran positiva la política de inclusión escolar y que no sólo remite a la diversidad en términos de carencia sino que a todos en su universo. Se infiere, además que la escuela enseña a la sociedad a aceptar a la diversidad. La idea que subyace es la importancia de la educación participativa que redundaría en socialización y adquisición de experiencias significativas para la adopción de pautas de convivencia, por tanto, sus respuestas están acordes con la Teoría de Elección Racional. Esta concepción se queda bien evidenciada en los discursos:

Tabla 1.- Codificación abierta Tema 1: Políticas Educativas
 Subtema 1: **Percepciones de la Ley de Inclusión N° 20.845.**

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Document o	Segmentos codificados	Códigos
FICHA 1	“...brindarles a los niños un mejor aprendizaje..”	Calidad Educativa
FICHA 4	“Trabajar con... La Ley de Inclusión es ehhhh integrar a todoos a todas las personas, independientemente de las características que tenga.”...” Para mí, para todos los niños iguales, ya sea para los niños, no sé, indígenas, como se dice, diferentes, o los niños extranjeros que están llegando a nuestro país oooo mmm o de diferentes tipos de etnia y de diferentes tipos religión igual, que se está notando mucho hoy en día. Y entonces, todos los niños con necesidades especiales,¡ exacto! a eso iba (ríe) que todos los niños que tienen dife...diferencias y educaciones especiales, todos tienen que estar incluidos de la misma forma.” (Profesora 4)	Equidad Educativa
FICHA 1	“Ehh bueno, la Ley, por lo que yo conozco es acoger a todos los niños sin distinción, por decirlo así, ehhh ya sea por género, conducta, discapacidad, todos estén incluidos ya de, en todo, en todo ámbito. Eso es como sería, para mí, lo que yo entiendo por inclusión educativa, que todo niño ehmmm, en el mundo o nuestro país tiene derecho a una educación de calidad y equidad.”(Profesora 1)	Igualdad de Derechos

FICHA 3	<p>Bueno, en relación a mis alumnos con necesidades educativas especiales ehmmm me da ehhh indicaciones o lineamientos que ellos ehmm todos tienen la misma derechos a oportunidades a participar y progresar en el currículum y eh eh da lo mismo si ellos están ehmm postulados formalmente como PIE o..... si ellos tienen diagnóstico , necesita apoyo y hay que brindárselo igual. (Profesora 3)</p>	<p>Igualdad de Derechos</p>
FICHA 2	<p>“Bueno, esta Ley habla de la Inclusión de los niños que tienen discapacidad intelectual, sensorial, motora y que ingresan a un establecimiento regular ehhh que puede ser de enseñanza básica solameeeeente o enseñanza básica, media o preescolar ehmmm la inclusión es, dice, dice textual que el niño de una edad cronológica es similar al resto, puede tener actitudes o comportamientos desigual o dc similar , solo que la enseñanza necesita el apoyo, la enseñanza regular básica del currículum del programa nacional , necesita el apoyo de especialistas o de asistentes de la educación como fonoaudiólogo, psicólogo o psiquiatra , en algunos casos. Entonces, no excluye a nadie...” (Profesora 2)</p>	<p>Participación y colaboración</p>

Ficha 5	“El niño que no tiene alguna discapacidad intelectual, ya sea se...eh social o cognitiva, nos enfocamos en él ¿pero, qué pasa con el niño que realmente está ahí? Que no tiene ninguna necesidad educativa, pero si quiere aprender, pero no puede los otros niños hacen esta conducta disruptiva, entonces ¿qué, qué hacemos con él? ¿qué hacemos con los demás, en realidad? si tiene que ser delante de todos, todos, todos juntos.”	Democracia
FICHA 5	“pero es una ley que es buena, pero aún así no abarca todavía los ámbitos que debería ser. No está pensado, en realidad, en el niño. Está pensado en que la sociedad lo acepte, para mí la ley es eso.” (Profesora 5)	Inclusión Social
FICHA 2	. “...o sea cualquier apoderado, papá , mamá, puede llevar a su hijo al colegio que le parezca, al colegio que esté más cerca del establecimiento, que tenga eh , que tenga un perfil que a ella le agrade, que tenga una infraestructura que a ella le agrade, que tenga actividades extraescolares que le agrade. No tiene...el el gobierno no hace, no lo detiene en ese aspecto...” (Profesora 2)	Principio de la Ley de Inclusión

Subtema 2: Concepto de Inclusión Educativa

Las entrevistadas tienen una visión integradora del concepto de inclusión educativa cercana a la noción de diversidad como parte de la esencia humana que se

relaciona con la Teoría de Elección Racional que sustenta la inclusión educativa y que expresa que el sujeto elige, de acuerdo a sus propias motivaciones y a sus relaciones con los demás en un proceso de ajuste o adaptación al alumnado. Asocian el concepto de necesidades educativas especiales con aceptación pero, creando expectativas para todas las personas y grupos relacionados ,hacen énfasis en el conocimiento que se debe tener en cuanto a las características de cada niño, sus requerimientos particulares y de sus necesidades, asociando el concepto con prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, esto implica que todos los docentes consideran que es importante el apoyo en para el desarrollo social del niño no sólo en el aula, sino también en la sociedad. Cabe mencionar que las políticas educativas inclusivas refieren a identificar las dificultades de los alumnos para favorecer el logro de aprendizajes a partir de sus competencias y atender, al mismo tiempo, las necesidades educativas especiales en el aula regular. En otras palabras, las docentes expresan lo fundamental de nuestro sistema educativo: la atención personalizada, la valoración del contexto y se infiere la adecuación curricular, además, aunque asocian inclusión educativa a discapacidad, no es en el sentido de “imposibilitado”, sino como una característica más.

Tabla 2.- Codificación abierta Tema 1: Políticas Educativas
Subtema 2: **Concepto de Inclusión Educativa**

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Document o	Segmentos codificados	Códigos
FICHA 1	“Ejemmm, ehhh la inclusión educativa, a mi parecer debería ser ehmmmm en el cual todos los niños se sientan aceptados como tal, teniendo o no teniendo una discapacidad...” (Profesora 1)	Aceptación

FICHA 2	“La inclusión está en la participación, la socialización.” (Profesora 2)	Participación
FICHA 5	“Ejemm, ehhh la inclusión educativa, a mi parecer debería ser ehmmmm en el cual todos los niños se sientan aceptados como tal, teniendo o no teniendo una discapacidad, que tanto el niño que está una necesidad educativa, ya sea un autista, un asperger que tenga un, un problema social dentro de sus discapacidades, si sea aceptado dentro de este grupo pero también los niños que están ahí porque ehhh, como dije anteriormente, está pensado seriamente en que la sociedad lo acepte.” (Profesora 5)	Aceptación
FICHA 3	“Siii, bueno nosotros aparte de alumnos con necesidades educativas especiales , tenemos alumnos extranjeeros, tenemos alumnos eh migrantes si hay, ehmm alumnos con...no sé si tenemos alumnos con distintas, así formalmente ellos reconocidos como distintas tendencias sexuales, ahora ehhh yo, en nuestro establecimiento si se se da la inclusión y tratamos que sea , que sea exitoso.”(Profesora 3)	Diversidad Éxito
FICHA 4	“Y, y uno como sea, también uno como docente tiene que saber abordar esas diferencias, que quede claro, o sea... eh o sea, no sé, no porque uno toma un curso, tiene que saber inmediatamente como la podemos, como tenemos que conocer igual, hacer un	Diferencias Estrategias curriculares

	diagnóstico ir conociendo a los niños y ahí de acuerdo e ir aplicando estrategias, metodologías para que aprendan, no todos aprenden igual, de la misma forma. (Profesora 4)	
FICHA 1	“....se enfoca a lo...al, justamente al quehacer, que hace, que realiza uno. Que la Inclusión educativa viene de la mano con el trabajo pedagógico y con el ehhhh justamente con lo que se hace ennnn en el establecimiento yyyy en el aula. El trabajar con los niños, con diferentes capacidaades, eh poder proyectarlos para su desarrollo personal y social.” (Profesora 1)	Prácticas inclusivas

Subtema 3: Descripción de los niños con necesidades educativas especiales

El término “alumnos con necesidades educativas especiales” fue acuñado en el informe Warnock (1981) para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas. La idea que subyace en las descripciones es la de la importancia de la educación participativa que redunde en socialización y adquisición de experiencias significativas para la adopción de pautas de convivencia. Las docentes comprenden que todas las personas son diferentes y que en la sala de clases se promueve la diversidad a pesar de los obstáculos, las carencias y dificultades que cada alumno tenga valorando sus habilidades y recepción. Consideran el nivel de competencias de cada alumno, manifiestan respeto por la diferencia y ritmos de aprendizaje reconociendo su capacidad de aprender y se infiere la falta de estrategias efectivas durante episodios puntuales o críticos. Las

expectativas que tiene el docente de los alumnos con necesidades educativas especiales, están relacionadas con la percepción que tenga de ellos, positiva o negativa, consciente o inconscientemente y esto influirá en su labor pedagógica, y viceversa, si brinda oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos, éstos aprenderán, subirá su autoestima, sus carencias disminuirán, subirá su autoestima y mejorará la convivencia en el aula, por ende, se generará una percepción positiva del alumno con necesidades educativas, ya que responde a las expectativas. Esto es el fundamento de la Teoría de Elección Racional.

Tabla 3.- Codificación abierta Tema 1: Políticas Educativas

Subtema 3: Características de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Documento	Segmentos codificados	Códigos
FICHA 5	“son chicos que quieren mucho aprender o sea a ellos todo les llama la atención, son chicos muy receptivos, que uno puede trabajar muy bien con ellos.” (Profesora 5)	Valoración positiva de la diversidad
FICHA 3	“Era manipulador, era un niño manipulador ehhe además de agresor, era un niño.....(silencio) que tenía, igual si tenía episodios, digamos cariñoso, no necesariamente era agresor todo el tiempo, si cuando él tenía sus episodios eh ...pero....mmm” (Profesora 3)	Valoración positiva de la diversidad en lo cotidiano Valoración negativa de la diversidad en los episodios críticos

FICHA 4	<p>“cuando a él no le parecía algo, él se comportaba de la forma agresiva...ehhhh yooo gracias a Dios, no tuve mayores problemas.” (Profesora 4)</p> <p>“pero él conmigo ehhh no sé, se portaba bien en realidad</p> <p>“pero sí el niño era agresor porque agredía eh, verbalmente a los niños y a sus compañeras sobre todo y tenía una obsesión con una compañera yyy mm, y cuando algo le parecía mal, escupía , tiraba todo lejos. Era agresivo, en realidad. Sí.”</p>	<p>Valoración positiva de la diversidad</p> <p>Valoración negativa de la diversidad en los episodios críticos</p>
FICHA 3	<p>“que a pesar de que no trabajaba de manera permanente la estructura de la clase, él iba captando la información.”(Profesora 3)</p>	<p>Valoración positiva de la diversidad</p> <p>Estilos de Aprendizaje</p>
FICHA 4	<p>“les cuesta un poquito maaás, queeee unos son máaaas leenttos, unos aprenden de diferentes formas, po.”</p> <p>“hay niños que son diferentes, unos que son más calladitos ehhh que por ejemplo como, que tienen un déficit atencional ehhh lento o que son, como que son, distraídos, se distraen, pero no son desordenados y otros que sí son más inquietos, son hiperactivos, como se les llama...y ellos igual también tienen necesidades especiales...” (Profesora 4)</p>	<p>Estilos de Aprendizaje</p>

FICHA 5	<p>“Yo creo que son niños que tienen diferentes habilidades ehhh nos enfocamos mucho en que aprendan matemática, lenguaje, historia, ciencias que son las asignaturas principales pero quizás al niño no le van bien en matemática, pero sí tienen muchas habilidades para arte.” (Profesora 5)</p>	Habilidades
FICHA 2	<p>“Un niño TEA, se descompone cuando usted le llama la atención cuando le faltó unnn un libro o le falt, le faltó el cuaderno y llora, lo único que hace es llorar porque no tiene la estrategia para superar eso.” (Profesora 2)</p>	Carencias socio-emocionales
FICHA 1	<p>“los alumnos con necesidades educativas especiales son niños, no solamente son especiales porque tienen características diferentes al resto, muyyy diferentes y uno tiene que aprender a dif...a adaptarse a esas características, cómo son, son muy estructurados”</p> <p>“Estructurado ehhhh , ehhhhhmmm , con poca tolerancia a la frustración, eh nece..cubrir su necesidad inmediatamente, ehhh difícil...dificultad para volver a la calma ehhh tiene un nombre eso ...que le costaba volver a la calma en el minuto que empezaba con su irritabilidad yyyy auto, se autoagredía, autoagresivo, primero empezaba por él y después el entorno.” (Profesora 1)</p>	Carencias socio-emocional

Tema 2: Costos y Beneficios de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en las aulas regulares, desde la percepción de los docentes.

Subtema 1: Costos laborales

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular conlleva tensiones entre prácticas pedagógicas inclusivas, exigencias y falta de tiempo, expresan que la focalización en la diversidad afecta el avance del resto de los alumnos y se complejiza la realidad porque carecen de las herramientas pedagógicas para abordar efectivamente la inclusión. La realidad sociocultural hace manifiesto la necesidad de capacitación constante de competencias técnicas para la atención de la diversidad, para las profesoras de aula regular proveer un servicio educativo de calidad y para que entiendan conceptos y estrategias que utilizan los docentes especialistas en su trabajo en el aula y para que adquieran habilidades, creatividad y estrategias que reconocen no tener y que pueden desarrollar.

En su discurso llama la atención expresiones de la familia como: “dice eh hh tú eres tonto, tú no day pa más, no, si yo sé que mi hijo no da pa más”, lo cual nos indica que la familia no está inserta en este proceso, tal vez por desinformación y es la escuela la que tiene que asumir el rol de educador familiar, impartir charlas, invitarlos a compartir clases e incluir este objetivo en el Proyecto Educativo para que se sistematice a nivel de comunidad escolar.

Además, las docentes expresan frustración y pena. Al respecto la Teoría de Elección Racional (TER) tiene como base el trabajo colaborativo y la participación porque tiene muchas ventajas, entre ellas la distensión de sensaciones de frustración de los docentes, enriquece las relaciones laborales, mejora la calidad del servicio educativo, favoreciendo el aprendizaje colectivo.

Tabla 4.- Codificación abierta Tema 2: Costos.

Subtema 3: Costos Laborales

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Document o	Segmentos codificados	Códigos
FICHA 2	<p>“Bueno, no, no estamos preparados. Como escuela regular, como escuela común, no, no estamos preparados. Las especialistas, estamos preparadas para trabajar en nuestra áreas y con el tiempo, dedicados especific, específicamente a estos niños. No como para apoy, y apoyando a los docentes, pero es difícil explicarle a un profesional que no ha trabajado nunca con niños con necesidades educativas permanentes ehhe , el cómo trabajar...”</p> <p>“hay estrategias diferentes , eh , hay modalidades de tonos de voz, de volumen de voz que son diferentes, hay formas que uno no puede mediar, por ejemplo con un castigo decir, “te voy a anotar” o “le voy a decir al papá” (Profesora 2)</p>	<p>Necesidad de capacitación para profesoras de aula regular</p>
FICHA	<p>Especialmente nos enfocamos en que le vaya bien, que tenga un buen promedio ehh sobre los papás le exigen mucho igual, también en los colegios exigen mucho pero si el niño quiere ehh le va bien en, en arte, en teatro o en deporte ¿por qué no nos enfocamos en eso? Así, al final los limitamos a los chicos, pa mí los estamos limitando porque ehhhhhh los niños ehhh con necesidades ehhh educativas</p>	<p>Necesidad de flexibilizar el currículum</p>

	especiales son ...son niños que nosotros tenemos que descubrir su habilidad, descubriiiiiirrr, de alguna u otra forma para qué ellos son buenos. Y ellos see y ellos de alguna forma lo van diciendo.	
FICHA 1	¿cómo entenderlo? No va como, por el lado de que él me entienda a mí...Cómo yo me pongo en su lugar y lo puedo entender para poder ehhhh trabajar con él yyy yyy ver cuando tiene un episodio crítico qué hacer, qué le gusta y eso va en el conocimiento que uno pueda tener del niño ehhhh (Profesora 1)	Necesidad de capacitación
FICHA 1	“me pone como a la expectativa, en cierta medida, porque siento que me faltan, primero el ambiente que tengo que buscar, que tengo que tener el tiempo para buscar esas herramientas para poder ehhh trabajar con un niños con discapacidad”	Tensión Falta de tiempo
	“a lo mejor con la generalidad tú trabajas mejor”	Expectativas
	“pero con este tipo siempre tengo que pensar en él que tengo que hacer un trabajo diferente, tenga habilidades intelectuales, tengo que avanzarlos y tienen disminuidas sus habilidades tengo que buscar algo diferente y que sea adecuado aaaaaa, por lo tanto, es más trabajo, es cierto, más responsabilidad, ehhhh responsabilidad profesional.” (Profesora 1)	Aumento de trabajo

FICHA 2	“Frustrada porque el lenguaje que uno utiliza no es nada de común con el de la profesoraaa del aula, con la de asignatura, de, hay momentos que no nos entendemos, que tenemos que tenemos que explicarnos de qué estoy hablando”	Emociones negativas Falta de coordinación
FICHA 1	“No, de pena, pena porque no se puede, me da- yo, soy muy emotiva en eso- y a mí me da pena porque , me da pena...” (Profesora 1)	Emociones negativas
FICHA 2	“cuando hacen planificaciones también una planificación que es muy diferente a la que hacemos nosotros” (Profesora 2)	Codocencia poco eficiente
FICHA 3	“Ahora, ha cambiado porque yo me concentro netamente en el currículum del curso y trato de que el niño progrese al nivel de sus compañeros, entonces, yo tengo que estar trabajando con el contenido que ve el profesor”	Prácticas Inclusivas
	“ahora ya no es mucho el tiempo que tengo, porque están poquitito”	Falta de tiempo

FICHA 2	<p>“trabajamos realmente como una isla... ¿ya? Y, ahora estamos con este tema de la inclusión cada vez más, más cercano a a aal aula de donde nuestros niños que queremos que se incluyan ¿no cierto? Aunque muchas veces son excluidos ¿no cierto? Porque muchas veces, no en todas las asignaturas, los niños pueden estar atentos a la clase o con una continuidad. Si nosotros también fuéramos permanentes dentro del aula, estaríamos hablando de otro tema y creo que ahí sí, existiría inclusión</p>	<p>Mayor permanencia</p>
FICHA 4	<p>“así ehmmm en si lo pasamos al papel, no tenemos beneficios, tenemos más trabajo” (Profesora 4)</p>	<p>Aumento de trabajo</p>
FICHA 1	<p>“porque tenemos la presión también , la presión de que tenemos que tener logros con los chiquillos” (Profesora 1)</p>	<p>Exigencias académicas</p>
FICHA 5	<p>“En lo que se refiere a educación, o sea no les interesa porque, simplemente dice yo no soy capaz para eso. Entonces ahí , pero es que ya socialmente o la misma familia le dice ehhe tú eres tonto, tú no day pa más, no, si yo sé que mi hijo no da pa más, entonces ahí le falta confianza y ahí uno tiene que estar en ese motivo, decir ¡no! Ya, vamos, dale tú tenís confianza, podís pa esto, a lo mejor no podís matemática, pero sí historia, entonces ahí buscar la, así el punto”.(Profesora 5)</p>	<p>Exigencias motivacionales</p>

FICHA 1	<p>“Ejem, bueno, en el caso, tenemos, teníamos un chico el año pasado, Hernán, en el cuaaaal, mmm en la forma laboral ¿qué pasaba? queeee era un conflicto del diario, que ese niño era muy disruptivoy...no eh teníamos momentos de atención de otros niños y no podíamos, teníamos que enfocar la atención en él porque no se podía controlar, teníamos que estar constantemente pendiente de él, teníamos que hacer enfoque a él y teníamos que dejar a niños de lado, en el cual igual necesitaban ayuda.”</p> <p>“En lo laboral, es complejo, porque no depende sólo de mí, es todo el entorno que se ve como alterado con el trabajo de los niños que tengan o una niña que tenga una necesidades educativas diferentes porque tiene, tenemos que hacer un trabajo de adaptabilidad.” (Profesora 1)</p>	<p>Exigencias éticas</p> <p>Exigencia de trabajo colaborativo</p>
FICHA 3	<p>“Todo lo que me vaaaaaa, exigiendo esta ley y, y los nuevos cambios en mee ehh ehhh es mucho más burocracia que antes, hay que llenaarr más papeles, hay que tener informes, hay que hacer más entrevistas entonces, en ese sentido, siento que ehh ahí me ha pasado la cuenta porque no me alcanza el tiempo.” (profesora 3)</p>	<p>Mayor burocracia</p>

Subtema 2: Costos Personales

Los costos personales identificados son numerosos y que oscilan entre sensaciones negativas y la falta de tiempo, no obstante, hay una docente de aula regular que nunca ha tenido conflictos con la diversidad, tampoco con el niño autista agresor manifiesta que es necesario salir de la obsolescencia tecnológica porque todos los alumnos se manejan en esta área mejor que los docentes. Sus metodologías son más activas, el alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje, suele utilizar la tecnología como pizarra digital, tablets, videos y mucho material concreto, evita las clases expositivas y fomenta la participación en la resolución de situaciones pedagógicas articulando los contenidos con actividades de aprendizaje muy entretenidas y otorga responsabilidad de tutor a los alumnos más hábiles en el uso de las tecnologías.

Ella sitúa a la educación y el rol del docente en un nuevo escenario más exigente, se adaptó a estas exigencias y ha prosperado en sus prácticas pedagógicas gracias a su flexibilidad y aprovechamiento de las oportunidades. En este desafío optó por la oportunidad de cambio, es necesario que la escuela gestione al respecto y difunda su experiencia con los demás docentes y no docentes para llegar a un consenso respecto de la ruta educativa que se debe seguir.

Tabla 5.- Codificación abierta Tema 2: Costos.

Subtema 3: Costos Personales

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Documento	Segmentos codificados	Códigos
-----------	-----------------------	---------

FICHA 5	<p>“O sea la inclusión educativa tiene que ser con todos igual. No es generalizada, nos estamos especificando solamente en el que tiene discapacidad ¿y los demás? ¿qué pasa con esos niños que quieren aprender y no pueden porque el niño es agresor? ¿qué pasa con el niño que no puede porque el niño golpeó a otro? Tiene miedo de ir a clase. Y, hay un problema ya, y ahí llega mucho más allá, familiar y todo, pero ¿qué pasa con esos niños que está en clases?” (Profesora 5)</p>	<p>Sensación de desigualdad de oportunidades de aprendizaje</p>
FICHA 3	<p>“ha requerido tiempo de mi vida personal” (Profesora 3)</p>	<p>Falta de tiempo</p>
FICHA 1	<p>“si, la parte emotiva si porque ehhs es desgastante, un niño, con necesidades educativas vale por unos cinco” “Va como por tema por el respeto, hasta dónde llega ehhs mi derecho, hasta dónde llega los... mi derecho por sobre el otro, para no pasar llevar el de otro.” “Que uno dice de repente, ojalá que que no me llegue un niño...oh!!! Que es feo decirlo, pero uno lo siente” (Profesora 1)</p>	<p>Sensación de desgaste emocional</p>
FICHA 2	<p>“O sea tiene que hacer un estudio y, eso se alarga tanto, taaanto , que cuand, de verdad , de verdad, que cuando uno tiene una visión global y específica ha pasado un año y de verdad que ha pasado un año.” (Profesora 2)</p>	<p>Demanda tiempo</p>

FICHA 3	<p>“Si, en ese sentido, ¿por qué? Porque a veces uno se lleva trabajo para la caaasa, hay que revisar, hay que bueno, no hay mucho que, en comparación a los profesores básicos, que me llevo pruebas para revisar, eso yo no lo hago, pero si me tengo que llevar carpetas para revisar, realizar informes, más informes, más informes, entonces al final ehmmmm ehmm uno va, de repente va como en la marcha solucionando problemas.” (Profesora 3)</p>	
FICHA 4	<p>“Ya, ehmm claro, uno, uno requiere mayor tiempoooo, por decirlo ehmm fuera del aula, no con los niños, sino que fuera del aula eeen en la búsqueda del material, en la búsqueda de actividades, en la búsqueda por ejemplo de videos, de que les llame la atención, de aplicar la nueva tecnología, con ellos, porque estos niños con necesidades especiales, ellos incluso son más modernos que nosotros. La tecnología la conocen mejor que nosotros pu, tonces nosotros yaaa, si nos vemos a diferencia de edad, estamos obsoletos para ellos. Entonces a eso me refiero, que se requiere un mayor tiempo, fuera del aula para preparar el material.” (Profesora 4)</p>	<p>Nuevos aprendizajes</p>
FICHA 1	<p>“a mí me pasó, el año pasado ver como Hernán agredía a otro y como yo tenía que ponerme yo de de, de pared porque preferible que me agreda a mí y no al chico” (Profesora 1)</p>	<p>Agresiones físicas</p>

Subtema 3: Beneficios Laborales

Las respuestas de las participantes del estudio, respecto a los beneficios laborales tienen una clara tendencia a los principios básicos de la educación inclusiva como es: acoger a todos los alumnos incluidos aquellos con discapacidades graves y encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños (Echeita, G. 1994). Se vislumbra en sus expresiones el interés por otorgar una educación de calidad y se reconoce un cambio de actitud en los alumnos en cuanto ya no excluyen, ni discriminan y no se burlan. Esto es vital para el futuro de la sociedad, en un par de años tendremos una sociedad inclusiva, respetuosa de las diferencias, solidaria. Sin duda, estos son las primeras evidencias de una transformación profunda en nuestro sistema educativo.

También, una docente hace mención a la diferencia entre integración e inclusión educativa lo que implicaba alejarse del currículum, en ese caso la educación era compensatoria, con prácticas excluyentes al sacar al alumno con necesidades educativas y llevarlos al aula taller, “desarrollando currículos reducidos centrados en lo básico o elemental y a la larga reproducir las desigualdades que se pretendía compensar” (Echeita, s/f, p. 38). Entonces, la integración educativa estaba en directa relación con la Teoría de la Reproducción de Bourdieu.

Tabla 6.- Codificación abierta Tema 2: Beneficios

Subtema 3: Beneficios Laborales

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Documento	Segmentos codificados	Códigos
------------------	------------------------------	----------------

FICHA 1	...”los beneficios es que reciben, por ejemplo, aprenden del otro...ehhhh recuerdo algunos casos que he tenido que los chiquillos que tienen menores capacidades intelectuales, siempre hay otro que lo ayuda, siempre hay una ayuda mutua, porque ellos también aprenden.” (Profesora 1)	Comunicación e interacción como factor de aprendizaje positivo
FICHA 3	“ nosotros trabajábamos con el decreto mm 1/90 del noven, del noventa y ocho entonces ahí yo apoyaba al niño, en base a lo que estaba viendo en el aula, pero siempre yo me alejaba mucho del currículum, entonces eh yo trabajaba un poco más las habilidades cognitivas, más que el currículum.” (Profesora 3)	Contraste con integración Inclusión/ exclusión
FICHA 1	“Beneficios? Tiene el hecho de qué ehhhh pueden conocer ehehehe , social, la parte social, que pueden ser, pueden irse adaptando a su entorno, pueden sociabilizar, si bien hay niños que son , se dicen que loo ..generalmente los chicos son de espectro autista son mmmm poco sociable, pueden desarrollar la sociabilidad con sus pares , pero con algunos pares que ellos eligen, no con otros. Eh hh, así que, el beneficio va en el lado social.” (Profesora 1)	Socialización
Ficha 5	“Yo creo que los mayores beneficios que tenemos, es a sociabilizar....eso lo mayores beneficios. Si, se ve. Se ve con niños, que por lo menos tienen problemas cognitivos y también como este caso	Socialización

	autista y asperger que son problemas sociales, se aprende a sociabilizar, los niños son, son muchos más empáticos, aparece uno de sus compañeros te ayudo, lo acompañan” (Profesora 5).	Empatía
FICHA 5	¿Los beneficios? M-m, el auul, ehmmmm podría ser que aprendemos un poco más de loos, de otros tipos de niños que hay, que tengan otro tipo de conducta. Los niños aprenden, aprenden a también a sociabilizar un poco en decir ehhe sabe no tía que mi niñ..mi, mi compañero tiene esto o tiene esto otro y yo lo ayudo igual desarrollan un poco de empatía con la inclusión, si se puede decir que eso es un gran beneficio, eh también que se norma. (Profesora 5)	Socialización Empatía Normalización
FICHA 3	“Entonces ahora, como nosotros vamos a la sala y apoyamos , a todo el grueso de los alumnos nuestros niños see minime...se mimetizan en el grupo”(Profesora 3)	Atención a la diversidad

FICHA 3	<p>“Ehhh, yo pienso que nuestros alumnos con esa inclusión se ven beneficiados, no están estigmatizados como alumnos diferenciales, como antes.” “Ellos siiiii, ellos tienen el respeto de sus compañeros, los alumnos con el tiempo han ido aceptando la diversidad y han ido respetando que cada uno es distinto ¿ya? Y, yyy y no lo discriminan, no se burlan tanto de ellos como años atrás. Yo, por lo menos, en este, en esta etapa he observado que no, no lo he visto, por lo menos hace mucho tiempo”. (Profesora 3)</p>	<p>No discrimina</p> <p>Aceptación</p> <p>Respeto</p>
FICHA3	<p>“con esas palabras lléveme porque yo soy tontito” (Profesora 3)</p>	<p>Comparación</p> <p>Integración/</p> <p>Inclusión</p>
FICHA 1	<p>“recuerdo algunos casos que he tenido que los chiquillos que tienen menores capacidades intelectuales, siempre hay otro que lo ayuda, siempre hay una ayuda mutua, porque ellos también aprenden.</p> <p>“yo creo que los cursos que tiene este tipo de niño son más ehhhh empáticos y tolerantes con la diversidad.” (Profesora 1)</p>	<p>Aprendizaje colaborativo</p> <p>Empatía</p> <p>Tolerancia</p>
FICHA 3	<p>“me ha llevado a nuevos desafíos, a seguir estudiando , a seguir ehh perfeccionándome en en lo que es...en el mismo currículum de cada curso.....” (Profesora 3)</p>	<p>Necesidad de capacitación</p>

FICHA 4	<p>“Ehmmm ¿beneficios, beneficios?(Ríe) ¿beneficios, beneficios? (sonríe , dudando) ehmmm , bueno que a lo mejor, grandes beneficios, así como que “ pal” profe , no encuentro mucho que haya mucho beneficio”</p> <p>“así ehmmm en si lo pasamos al papel, no tenemos beneficios, tenemos más trabajo” (Profesora 4)</p>	<p>Ausencia de beneficios para el docente</p> <p>Mayor trabajo</p>
---------	---	--

Subtema 4: Beneficios Personales

Para encontrar los beneficios personales hubo que leer entre líneas, no obstante, todas las docentes, manifestaron que enriquecían sus conocimientos en forma voluntaria y buscaban alternativas para generar aprendizajes y experiencias exitosas con sus alumnos con necesidades educativas especiales, lo que significa un esfuerzo y tiempo, sin embargo, ninguna expresó que fuese una molestia, más bien demostraron entusiasmo en la forma de abordar el problema y enriquecer sus estrategias.

Las docentes tienen una postura de aceptación de la realidad y eligen abordar lo nuevo para que deje de ser un problema. También refieren al carácter sistémico de este proceso cuando hacen mención de la necesidad de trabajar en conjunto entre pares y con la familia, se infiere que comprenden que la inclusión educativa es un constructo social; esto nos remite a “las escuelas están en movimiento”, según señala Ainscow (Citado en Echeita, s/f, p. 37).

Esto concuerda con el construccionismo de la Teoría de Elección Racional, experiencias y las motivaciones de las entrevistadas. En estos momentos, las docentes tienen sensaciones y emociones derivadas de la responsabilidad que implica la inclusión educativa, el no saber cómo; pero, todas saben el por qué y, “cuando alcancen el equilibrio entre el cómo y el por qué, habrá una verdadera atención hacia la diversidad de necesidades educativas” (Echeita, G.,1994, p. 37). En este punto, es necesario comentar que una buena iniciativa de gestión escolar, para comenzar a trabajar “el cómo”, sería analizar en un espacio de reflexión el documento “Index para la Inclusión” de Booth, Ainscow et. al. (2000), de amplia difusión y que contiene herramientas conceptuales y prácticas para evaluar barreras que impiden la participación escolar.

Cabe mencionar, que a raíz de las mismas falencias, en otros países han instalado programas de colaboración y participación para enseñar, para aprender, con los pares, los directivos, los niños y la familia y los resultados han sido sorprendentes. Por tanto, según lo expuesto, la solución debe ir de los micro a lo macro, como expresó Skrti “la búsqueda de la equidad puede ser el mejor camino para la calidad” (Citado en Echeita, G., s/f, p. 40).

Tabla 7.- Codificación abierta Tema 2: Beneficios

Subtema 4: Beneficios Personales

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Documento	Segmentos codificados	Códigos
FICHA 3	“me ha llevado a nuevos desafíos, a seguir estudiando , a seguir eh perfeccionándome en en lo que es....en el mismo currículum de cada curso.....” (Profesora 3)	Necesidad de Perfeccionamiento
FICHA 1	“y más encima nuestros niños no están ahora saliendo, es es como generaciones van saliendo	

	<p>más disperso, distinto y creo que nos alcanzó como tenemos, como que nosotros nos atrasamos en nuestros... en nuestra forma de solucionar las los probleemas , que uno los solucionaba, los soluciona conversando, pero esto va más allá de conversar porque necesitamos acciones ,eh acciones de contención , deeee, acciones deee cómo deee manejar estas situaciones puntuales” (Profesora 1)</p>	
FICHA 1	<p>Y mmmm, en el fondo fue como para enten.. qué podíamos hacer, en el fondo ...cómo nosotros podemos, como comunidad, y cómo trab.. cómo trabajar de una manera más colaboratiiiiva, una manera en que nosotros en conjunto apoyemos a los niños porque también no es justo que los saquemos, si eso está claro. (Profesora 1)</p>	<p>Oportunidad de aprendizaje de trabajo colaborativ</p>
FICHA 2	<p>“No sé si decir a favor eh eh hh me parece que sería beneficiosa para los niños, pero no sé si a favor en las condiciones que está la ley actualmente”.(Profesora 2)</p>	<p>Oportunidad de superar falencias.</p>

Subtema 1: Manifestaciones de violencia simbólica

Bourdieu (1977) acuñó el concepto de violencia simbólica el cual explica la Teoría de la Reproducción, señalada con antelación y que estaría presente en las instituciones

escolares a través del proyecto educativo, el reglamento y las relaciones asimétricas de poder, invisibilizadas, ocultas y consentidas como necesarias y que no contemplan las peculiaridades del niño con necesidades educativas especiales.

Y, al respecto, en las entrevistas realizadas se detectaron manifestaciones de violencia simbólica que están relacionadas con nuevas formas de exclusión dentro de la inclusión educativa y que comprometen la eficiencia del proceso inclusivo y el logro de aprendizaje de calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales dado que el sistema educativo, es que no ha entregado las herramientas necesarias a los docentes de aula regular para entregar un servicio educativo de calidad, no entienden al niño y su atención está ligada al grado de compromiso, responsabilidad y vocación del docente.

Por otra parte, su formación inicial, en gran medida, responde a un modelo pedagógico no inclusivo, considerando que las docentes tienen edades que oscilan entre los treinta y sesenta años de edad, aún se mantiene vigente en sus prácticas la transmisión de conocimientos (Ubilla citado en Larrama, 2015).

Otra forma de violencia simbólica invisibilizada a nivel escolar y social es la demanda insistente por la medicalización del alumno para solucionar problemáticas de distinta índole, ya sea psicosocial, cultural o pedagógica, según Dabas (1998).

Además, aunque los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran insertos formalmente en el sistema educativo, culturalmente aún son excluidos, porque las exigencias curriculares no son igualitarias respecto a los demás niños del curso, aunque el discurso de los docentes pretenda lo contrario, dado que cuando no quieren realizar una actividad de aprendizaje, manifiestan un dolor, no quieren entrar a clases, se duermen o tienen un episodio crítico simplemente se les contiene o se llama al apoderado para que lo retire o se haga cargo. Así pareciera legitimizarse la exclusión y lo más perjudicial es que luego, el niño con necesidades educativas especiales no quiere ir más a clases (Giorgi et al., citado en Larrama, 2015).

Para finalizar, aunque el discurso es inclusivo, en la realidad planteada hay muchas manifestaciones de violencia simbólica que las mismas entrevistadas desconocen y que

están imbricadas al concepto normalizador de la disciplina y gobierno de los estudiantes, afirmando su necesidad y no visibilizando estas prácticas como ejercicio de poder asimétrico y arbitrario.

Esto se evidencia en las siguientes transcripciones:

Tabla 8.- Codificación abierta Tema 3: Violencia Simbólica

Subtema 1: Manifestaciones de violencia simbólica

(Fuente: Elaboración propia con MaxQDA y Atlas.ti8)

Documento	Segmentos codificados	Códigos
FICHA 1	“en primer lugar hay que aprender lugar hay que aprender a conocer cuál es esa diferencia que los, que del del resto ...¿ qué los diferencia del resto? ¿cómo entenderlo? No va como, por el lado de que él me entienda a mí...Cómo yo me pongo en su lugar y lo puedo entender para poder ehhhh trabajar con él” (Profesora 1)	Nuevas formas de exclusión
FICHA 2	“Bueno, no, no estamos preparados. Como escuela regular, como escuela común, no, no estamos preparados.” (Profesora 2)	
FICHA 3	“ehhh él no no, uno le dice que no nooo, hay cosas que no se deben hacer” “Entonces éeel no era, tanto un aporte en la clase, ya.” (Profesora 3)	Violencia implícita

FICHA	“Yo, antes anteeeriormente, cuando Hernán salía de la sala, yo les explicaba a los chiquillos que él tenía otra condición, que él tomaba medicamentos para controlarse y que a veces, éstos, no le hacían tanto efecto y por eso él reaccionaba así” (Profesora 1)	Naturalización
FICHA 2	“Todos los casos son diferentes, son individuales, son personales, depende de cada niño.. depende del entorno familiar, depende de de cómo lo ha manejado la familia, cómo, si el chico está con ehh está consumiendo algún medicamento, la dosis que sea específica, que sea entregada diariamente, o sea depende de hartos factores” (Profesora 2)	
FICHA 1	“pero el hecho de que yo en mi trabajo lo haga con todos y me pidan resultados con todos y si ese chiquitito me genera disturbio, problemas en la sala , no voy a poder tener buenos resultados con todos porque mis clases van a verse interrumpidas constantemente con factores que provocan desatención, desánimo, mmmm niños que no van a querer venir al colegio” (profesora 1)	Exclusión cultural
FICHA 4	“¿qué hice yo? traté de contenerlo, de tratar de sacarlo” (Profesora 4)	

CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo general de este estudio es comprender los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que implica la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, desde la perspectiva de los docentes que trabajan directamente con un alumno con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en segundo año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538, de la comuna de Concepción.

A continuación se describen las principales conclusiones del estudio, las cuales son producto de la revisión de la bibliografía y de la aplicación de entrevistas a las docentes de aula regular y docentes del programa de inclusión escolar.

Las docentes expresan sus percepciones respecto a los sustentos de la Inclusión Educativa, reconociendo como principal principio el de la igualdad de oportunidades, los derechos de todos a la educación, pero que implica costos laborales y personales. Cuando fueron indagados acerca de este tema, la mayoría de los docentes participantes de la investigación han dicho creer que la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 es buena pero que necesita promover la igualdad de condiciones en todo ámbito, no solamente con los niños con necesidades educativas especiales, sino con los niños de diversas etnias, género, raza, haciendo hincapié en una educación de calidad y equidad. Consideran positiva la política de inclusión escolar y que no sólo remite a la diversidad en términos de carencia sino que a todos en su universo. Se infiere, además que la escuela enseña a la sociedad a aceptar a la diversidad. La idea que subyace es la importancia de la educación participativa que redundaría en socialización y adquisición de experiencias significativas para la adopción de pautas de convivencia, por tanto, sus respuestas están acordes con la Teoría de Elección Racional.

Las entrevistadas tienen una visión integradora del concepto de inclusión educativa cercana a la noción de diversidad como parte de la esencia humana que se

relaciona con la Teoría de Elección Racional que sustenta la inclusión educativa y que expresa que el sujeto elige, de acuerdo a sus propias motivaciones y a sus relaciones con los demás en un proceso de ajuste o adaptación al alumnado. Asocian el concepto de necesidades educativas especiales con aceptación pero, creando expectativas para todas las personas y grupos relacionados ,hacen énfasis en el conocimiento que se debe tener en cuanto a las características de cada niño, sus requerimientos particulares y de sus necesidades, asociando el concepto con prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, esto implica que todos los docentes consideran que es importante el apoyo en para el desarrollo social del niño no sólo en el aula, sino también en la sociedad. Cabe mencionar que las políticas educativas inclusivas refieren a identificar las dificultades de los alumnos para favorecer el logro de aprendizajes a partir de sus competencias y atender, al mismo tiempo, las necesidades educativas especiales en el aula regular. En otras palabras, las docentes expresan lo fundamental de nuestro sistema educativo: la atención personalizada, la valoración del contexto y se infiere la adecuación curricular, además aunque asocian inclusión educativa a discapacidad, no es en el sentido de “imposibilitado”, sino como una característica más.

El término “alumnos con necesidades educativas especiales” fue acuñado en el informe Warnock (1981) para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas. La idea que subyace en las descripciones es la de la importancia de la educación participativa que redunde en socialización y adquisición de experiencias significativas para la adopción de pautas de convivencia. Las docentes comprenden que todas las personas son diferentes y que en la sala de clases se promueve la diversidad a pesar de los obstáculos, las carencias y dificultades que cada alumno tenga valorando sus habilidades y recepción. Consideran el nivel de competencias de cada alumno, manifiestan respeto por la diferencia y ritmos de aprendizaje reconociendo su capacidad de aprender y se infiere la falta de estrategias efectivas durante episodios puntuales o críticos. Las

expectativas que tiene el docente de los alumnos con necesidades educativas especiales, están relacionadas con la percepción que tenga de ellos, positiva o negativa, consciente o inconscientemente y esto influirá en su labor pedagógica, y viceversa, si brinda oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos, éstos aprenderán, subirá su autoestima, sus carencias disminuirán, subirá su autoestima y mejorará la convivencia en el aula, por ende, se generará una percepción positiva del alumno con necesidades educativas, ya que responde a las expectativas. Esto es el fundamento de la Teoría de Elección Racional.

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular conlleva tensiones entre prácticas pedagógicas inclusivas, exigencias y falta de tiempo, expresan que la focalización en la diversidad afecta el avance del resto de los alumnos y se complejiza la realidad porque carecen de las herramientas pedagógicas para abordar efectivamente la inclusión. La realidad sociocultural hace manifiesto la necesidad de capacitación constante de competencias técnicas para la atención de la diversidad, para las profesoras de aula regular proveer un servicio educativo de calidad y para que entiendan conceptos y estrategias que utilizan los docentes especialistas en su trabajo en el aula y para que adquieran habilidades, creatividad y estrategias que reconocen no tener y que pueden desarrollar.

En su discurso llama la atención expresiones de la familia como: “dice ehhs tú eres tonto, tú no day pa más, no, si yo sé que mi hijo no da pa más”, lo cual nos indica que la familia no está inserta en este proceso, tal vez por desinformación y es la escuela la que tiene que asumir el rol de educador familiar, impartir charlas, invitarlos a compartir clases e incluir este objetivo en el Proyecto Educativo para que se sistematice a nivel de comunidad escolar. Además, las docentes expresan frustración y pena. Al respecto la Teoría de Elección Racional (TER) tiene como base el trabajo colaborativo y la participación porque tiene muchas ventajas, entre ellas la distensión de sensaciones de

frustración de los docentes, enriquece las relaciones laborales, mejora la calidad del servicio educativo, favoreciendo el aprendizaje colectivo.

Los costos personales identificados son numerosos y que oscilan entre sensaciones negativas y la falta de tiempo, no obstante, hay una docente de aula regular que nunca ha tenido conflictos con la diversidad, tampoco con el niño autista agresor manifiesta que es necesario salir de la obsolescencia tecnológica porque todos los alumnos se manejan en esta área mejor que los docentes. Sus metodologías son más activas, el alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje, suele utilizar la tecnología como pizarra digital, tablets, videos y mucho material concreto, evita las clases expositivas y fomenta la participación en la resolución de situaciones pedagógicas articulando los contenidos con actividades de aprendizaje muy entretenidas y otorga responsabilidad de tutor a los alumnos más hábiles en el uso de las tecnologías. Ella sitúa a la educación y el rol del docente en un nuevo escenario más exigente, se adaptó a estas exigencias y ha prosperado en sus prácticas pedagógicas gracias a su flexibilidad y aprovechamiento de las oportunidades. En este desafío optó por la oportunidad de cambio, es necesario que la escuela gestione al respecto y difunda su experiencia con los demás docentes y no docentes para llegar a un consenso respecto de la ruta educativa que se debe seguir.

Las respuestas de las participantes del estudio, respecto a los beneficios laborales tienen una clara tendencia a los principios básicos de la educación inclusiva como es: acoger a todos los alumnos incluidos aquellos con discapacidades graves y encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños (Echeita, G. 1994). Se vislumbra en sus expresiones el interés por otorgar una educación de calidad y se reconoce un cambio de actitud en los alumnos en cuanto ya no excluyen, ni discriminan y no se burlan. Esto es vital para el futuro de la sociedad, en un par de años tendremos una sociedad inclusiva, respetuosa de las diferencias, solidaria. Sin duda, estos son las primeras evidencias de una transformación profunda en nuestro sistema educativo. También, una docente hace

mención a la diferencia entre integración e inclusión educativa lo que implicaba alejarse del currículum, en ese caso la educación era compensatoria, con prácticas excluyentes al sacar al alumno con necesidades educativas y llevarlos al aula taller, “desarrollando currículos reducidos centrados en lo básico o elemental y a la larga reproducir las desigualdades que se pretendía compensar” (Echeita, s/f, p. 38). Entonces, la integración educativa estaba en directa relación con la Teoría de la Reproducción de Bourdieu.

Para encontrar los beneficios personales hubo que leer entre líneas, no obstante, todas las docentes, manifestaron que enriquecían sus conocimientos en forma voluntaria y buscaban alternativas para generar aprendizajes y experiencias exitosas con sus alumnos con necesidades educativas especiales, lo que significa un esfuerzo y tiempo, sin embargo, ninguna expresó que fuese una molestia, más bien demostraron entusiasmo en la forma de abordar el problema y enriquecer sus estrategias. Las docentes tienen una postura de aceptación de la realidad y eligen abordar lo nuevo para que deje de ser un problema. También refieren al carácter sistémico de este proceso cuando hacen mención de la necesidad de trabajar en conjunto entre pares y con la familia, se infiere que comprenden que la inclusión educativa es un constructo social; esto nos remite a “las escuelas están en movimiento”, según señala Ainscow (Citado en Echeita, s/f, p. 37). Esto concuerda con el construccionismo de la Teoría de Elección Racional, experiencias y las motivaciones de las entrevistadas. En estos momentos, las docentes tienen sensaciones y emociones derivadas de la responsabilidad que implica la inclusión educativa, el no saber cómo; pero, todas saben el por qué y, “cuando alcancen el equilibrio entre el cómo y el por qué, habrá una verdadera atención hacia la diversidad de necesidades educativas” (Echeita, G., 1994, p. 37). En este punto, es necesario comentar que una buena iniciativa de gestión escolar, para comenzar a trabajar “el cómo”, sería analizar en un espacio de reflexión el documento “Index para la Inclusión” de Booth, Ainscow et. al. (2000), de amplia difusión y que contiene herramientas conceptuales y prácticas para evaluar barreras que impiden la participación escolar. Cabe mencionar, que a raíz de las mismas falencias, en otros países

han instalado programas de colaboración y participación para enseñar, para aprender, con los pares, los directivos, los niños y la familia y los resultados han sido sorprendentes. Por tanto, según lo expuesto, la solución debe ir de los micro a lo macro, como expresó Skrti “la búsqueda de la equidad puede ser el mejor camino para la calidad” (Citado en Echeita, G., s/f, p. 40).

Bourdieu (1977) acuñó el concepto de violencia simbólica el cual explica la Teoría de la Reproducción, señalada con antelación y que estaría presente en las instituciones escolares a través del proyecto educativo, el reglamento y las relaciones asimétricas de poder, invisibilizadas, ocultas y consentidas como necesarias y que no contemplan las peculiaridades del niño con necesidades educativas especiales.

Y, al respecto, en las entrevistas realizadas se detectaron manifestaciones de violencia simbólica que están relacionadas con nuevas formas de exclusión dentro de la inclusión educativa y que comprometen la eficiencia del proceso inclusivo y el logro de aprendizaje de calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales dado que el sistema educativo, es que no ha entregado las herramientas necesarias a los docentes de aula regular para entregar un servicio educativo de calidad, no entienden al niño y su atención está ligada al grado de compromiso, responsabilidad y vocación del docente.

Por otra parte, su formación inicial, en gran medida, responde a un modelo pedagógico no inclusivo, considerando que las docentes tienen edades que oscilan entre los treinta y sesenta años de edad, aún se mantiene vigente en sus prácticas la transmisión de conocimientos (Ubilla citado en Larrama, 2015). Otra forma de violencia simbólica invisibilizada a nivel escolar y social es la demanda insistente por la medicalización del alumno para solucionar problemáticas de distinta índole, ya sea psicosocial, cultural o pedagógica, según Dabas (1998). Además, aunque los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran insertos formalmente en el sistema educativo, culturalmente aún son excluidos, porque las exigencias curriculares no son igualitarias

respecto a los demás niños del curso, aunque el discurso de los docentes pretenda lo contrario, dado que cuando no quieren realizar una actividad de aprendizaje, manifiestan un dolor, no quieren entrar a clases, se duermen o tienen un episodio crítico simplemente se les contiene o se llama al apoderado para que lo retire o se haga cargo. Así pareciera legitimizarse la exclusión y lo más perjudicial es que luego, el niño con necesidades educativas especiales no quiere ir más a clases (Giorgi et al., citado en Larrama, 2015).

Aunque el discurso es inclusivo, en la realidad planteada hay muchas manifestaciones de violencia simbólica que las mismas entrevistadas desconocen y que están imbricadas al concepto normalizador de la disciplina y gobierno de los estudiantes, afirmando su necesidad y no visibilizando estas prácticas como ejercicio de poder asimétrico y arbitrario.

La Ley de Inclusión Educativa N° 20.845 es emergente en la Política Educativa chilena y ésta, a su vez está enmarcada en una Política de Integración Social, cuyo objetivo final es contribuir a que la orientación excluyente de la sociedad cambie y para esto se conjugan numerosas iniciativas y proyectos diversos que forman un movimiento que se sustenta en valores y prácticas educativas que nos permiten hablar del concepto inclusión (Echeita, s/f).

Este estudio revela que los actores involucrados aceptan y respetan la diversidad y tienen claro que deben brindar las mismas oportunidades de aprendizajes a todos los alumnos con o sin necesidades educativas por medio de un modelo pedagógico curricular que implica un abordaje social superando barreras educativas que a través de la historia de la educación han definido el futuro de los estudiantes menos favorecidos reproduciendo la desigualdad y exclusión evidenciando la Teoría de la Reproducción de Bourdieu. Por tanto, las docentes, están conscientes de que para que haya inclusión educativa se debe reducir la exclusión en el aula, no obstante, manifiestan que es necesario realizar modificaciones en ámbitos como: formación inicial, perfeccionamientos y capacitaciones que faciliten la inclusión y el involucramiento familiar, estrategias de abordaje de

situaciones críticas, flexibilización del currículum, disminución de exigencias estandarizadas, aumentar tiempos de atención para el niño con necesidades educativas especiales.

A pesar de que sus percepciones sobre costos personales y laborales son muy numerosas, también lo son respecto a los beneficios que conlleva la inclusión educativa en el aula regular, las entrevistadas tienen la convicción de que el sistema escolar debe incluir la diversidad para prevenir las desigualdad de oportunidades e incrementar la aceptación y para lograrlo se requiere de todos en el ámbito educativo como en el de la sociedad, es un desafío y un quiebre para los esquemas instaurados y fuertemente arraigados en las instituciones educativas, con sus ritos, reglamentos y manifestaciones de violencia simbólica que lentamente se van desplazando por prácticas pedagógicas inclusivas que evidencian los argumentos de la Teoría de Elección Racional, que siembra en la mente de los niños y jóvenes la cultura de la tolerancia, el diálogo y la paz (Echeita, s/f).

Para finalizar, este estudio será una herramienta de reflexión en la misma institución estudiada con el fin de que se superen los obstáculos que se perciben como costos y se refuercen los aspectos positivos para incentivar a toda la comunidad educativa a convivir en un espacio totalmente inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abitbol, P., Botero, F. (2005) teoría de la Elección Racional: estructura conceptual y evolución reciente. Colombia Internacional 62, jul - dic 2005, 132 – 145. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n62/n62a09.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación (2017) Panorama de la Gestión Escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer Informe. 2014-2015. Ed. Donnelley. Stgo. Chile.

Arnaiz, P., Guirao J., Garrido C., (2007) La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (23).

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>

Arnaiz, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 25-44 Recuperado de:

[:https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf)

Booth, T., Anscow, M. (2002) Guía para la evaluación y la mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicador_es_inclusiva_unesco.pdf

Bourdieu, P., Passeron, J. (1977) La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Libro 1, España: Editorial Popular.

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona.

Recuperado de:

<http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>

Bourdieu, P. (1999) Meditaciones Pascalianas. Ed. Anagrama. S.A. Barcelona España.
Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/199611602/Bourdieu-Meditaciones-Pascalianas-Completo>

Bourdieu,P, Passeron, J. (2009) Los Herederos: los estudiantes y la cultura. 2a Ed.
Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina. Traducido por: Marcos Mayer ISBN 978-987-629. 67-8 Recuperado de:
<https://existenciaintempestiva.files.wordpress.com/2014/03/bourdieu-passeron-los-herederos-los-estudiantes-y-la-cultura.pdf>

Blanco, R. (noviembre de 2008) Conferencia Internacional de Educación 48ª, La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación Inclusiva. UNESCO. En R. Blanco (Directora) Congreso llevado a cabo en Ginebra. Recuperado de:
[:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)

Cebolla-Boado, H., Randl,J., Salazar, L. (2014) Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta Colección Estudios Sociales Núm. 39 Recuperado de:
https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol39_es.pdf/2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5eColl, César (1997)Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento.Ed. Paidós.Ibérica S.A. Bs. Aires. 4º Reimpresión.

Dabas, E. (1998). Redes sociales, familias, y escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Echeita, G. (2006) Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. Revista de Educación. N° 327 del año 2002. Pg.31-48 Recuperado de: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf

Echeita, G.(2008) Inclusión y Exclusión Educativa. ” Voz y quebranto”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2 “Guía de estilo” de FEAFES, la Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y personas con enfermedad mental. Recuperado de: <https://avifes.org/enfermedad-mental/>

Echeita, G. (2011) El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19372/echeita_18.pdf

Echeita y Ainscow. (2011) “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

Emerson, Eric. (1995) Challenging behaviour: analysis and intervention with people with learning difficulties. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2012/02/06/conductas-desafiantes-agresiones-y-autoagresiones-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo-parte-i/>

Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P.(2010) Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hernández, R. (2016) Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Lahera, E. (2002) Introducción a las políticas públicas, Fondo de Cultura Económica, Chile. Recuperado de: <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/PoliticasyPublicas/LAHERA E. 2002. Introduccion a las politicas publicas. Cap.I II III.pdf>

Larrama, D. (2015) Violencia en el ámbito escolar: “Inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje”. Trabajo Final de Grado. Uruguay. Recuperado de:
[:https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_fi_nal_de_grado_damian_larrama_4.613.448-1_3.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_fi_nal_de_grado_damian_larrama_4.613.448-1_3.pdf)

Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845 (2015) Recuperado de:
<https://leyinclusion.mineduc.cl/>

MINEDUC (2004) Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Recuperado de: [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc Nueva perspectiva vision Ed Especial.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)

MINEDUC (2007). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2007. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708240835400.ProgramadeEducaciOn.ppt>.

MINEDUC (2008). “Planificación y diseño de la enseñanza”. Recuperado de: www.mineduc.cl/.../200811141153590.textoplanificaciOnydiseNocuchogalaz.pdf.

MINEDUC (2013) Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) Santiago de Chile. Mineduc. Recuperado de:
<https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

MINEDUC (2016) Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Reforma de Educación. República de Chile. 1° Ed. Valente Impresores Ltda.

MINEDUC (2016) Orientaciones para la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana. Recuperado de:

https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-intervenible-AReader_FINAL.pdf

MINEDUC (2017) Programa de Apoyo a la Salud Mental Infantil, dirigido a los niños y niñas de 5 a 9 años. Gestión Intersectorial y Prestaciones. Recuperado de: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2017/11/OT-PASMI-VERSION-FINAL-5enero.pdf>

MINEDUC (2018) Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Desarrollo-Pr%C3%A1cticas-Inclusivas.pdf>

MINEDUC (2018a)Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos. Educativos. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018. Recuperado de: <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2018/PME%202018%20Orientaciones.pdf>

MINEDUC. (s/f) Ministerio de Educación Escolar. [Inclusión] (Descargado 17 de octubre de 2018) Recuperado de: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion/>

MINEDUC. (2005). Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago: MINEDUC. Recuperado de: [:https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8571121&pid=S0718-7378201600020000600044&lng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8571121&pid=S0718-7378201600020000600044&lng=es)

MINEDUC. Educación Especial. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/educacion-especial>

MINEDUC.(2010). Educar en la diversidad. OEA-UNESCO. Recuperado de: http://www.portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3011&id_contenido=11888

MINEDUC.(2017) El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar. [Descargado 23 de octubre de 2018] Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_f inal.pdf

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES (2008). Decreto 201: Promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

Mucchielli, A. (1996).Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis, Madrid.

OCDE (2015) Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las Reformas. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/politicas-informes/pol-tica-educativa-en-perspectiva-2015>

OCDE (2017) Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación en Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf

Olisa .M. 5 ejemplos de violencia simbólica – Afrofémimas (26 de agosto de 2016) Recuperado de: <https://afrofeminas.com/2016/08/26/5-ejemplos-de-violencia-simbolica/>

Ossandón, J. “Objeto pedagógico perdido” Exclusión en la inclusión educativa.(2006) (Consultado 22 de octubre de 2018) Recuperado de: <http://www.icso.cl/images/Paperss/objeto.pdf>

Panorama de la Gestión Escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer Informe 2014-2015. Agencia de la Calidad de la Educación. Ed. Donelley Chile Limitada. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/libro_panorama_web.pdf

Paya, A. (2010) Políticas de educación inclusiva en América Latina .Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de Educación Inclusiva. Volumen 3, N° 2. [Consultado 1 de noviembre de 2018] Recuperado de: <file:///C:/Users/PCV310/Desktop/10-8%20anscow.pdf>

PREAL. (2006 b) Educación y Brechas de Equidad en América Latina. Fondo de Investigaciones Educativas. Tomo II Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/98356598/Educacion-y-Brechas-de-Equidad-en-A-L-Tomo-II-1>

Riveros, J. (s/f) Historia y crítica de la Teoría de la Elección Racional. Una introducción a la enseñanza de los modelos matemáticos. Recuperado de: file:///C:/Users/DEPASO/Downloads/Historia_y_critica_de_la_Teoria_de_la_El.pdf

Rodríguez, F. (2017). Políticas públicas en educación desde la voz de los maestros. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2), 1-4. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1782>

Rodríguez .R., Durkheim (2010) Violencia simbólica y exclusión del sistema educativo en un colegio del Valle Central Costarricense, (2010) Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica. N° 2, 2010. Recuperado de: <file:///C:/Users/PCV310/Desktop/12608-20526-1-SM%20EDUCACION.pdf>

Rodríguez, W. (2010) El Concepto de Calidad Educativa: Una Mirada Crítica desde el Enfoque sociocultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>> ISSN

Rojas, M. et al (2016) Inclusión Social en las Escuelas: Estudios de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>

Ruiz, J. (2012) Metodología de la Investigación Cualitativa. 5° Ed. Universidad de Deusto Bilbao. Recuperado de:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32800662/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_%285a_ed.%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556849896&Signature=jvzsaLw%2BydTFHw0uxl9AF%2BwcWAg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_de_la_investigacion_cualitat.pdf

S. A. C. (2016) Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar. 2016-2019. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>

Schmelkes,S (2004) La Formación De Valores En La Educación Básica ensayos y trabajos de investigación.

Schmelkes,S.(2004) La Formación en valores en la educación básica. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/materias/schmelkes-s-2004-la-formación-de-valores-en-la-educación-básica/0>

Soto, K (2009). “Representaciones sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso”. Tesis Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105751/Representaciones-sociales-de-una-comunidad-de-docentes.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Streb, J. (1998) El significado de racionalidad en economía. Universidad del CEMA. Recuperado de: <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/139.pdf>

-----Teoría de las inteligencias múltiples.(s/f) (consultado 12 de octubre de 2018)

Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%BAltiples

UNESCO (s/f) Inclusión en la Educación. Recuperado de:

[:https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion](https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion)

UNESCO. (1990). Conferencia mundial de educación para todos. París: UNESCO.

Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8571171&pid=S0718-7378201600020000600074&lng=es

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). Marco de acción del foro mundial de educación para todos. París:

UNESCO Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8571174&pid=S0718-7378201600020000600076&lng=es

UNESCO. (2002). Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. La Habana: UNESCO. Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8571174&pid=S0718-7378201600020000600076&lng=es

(UNESCO, 2008) Conferencia Internacional de Educación 48ª, La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación Inclusiva.

Recuperado de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO. (2015b) Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción. París.
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNICEF (2001) Fundación Hineni (s/a) “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas
“Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>

UNICEF (2008) Un Enfoque de la Educación para todos basados en los Derechos
Humanos. Recuperado de:
[https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_P
ARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)

UNICEF, Santiago de Chile. Recuperado de: [http://unicef.cl/web/los-derechos-de-los-
ninos-una-orientacion-y-un-limite-definiciones-conceptuales-para-un-sistema-integral-
de-proteccion-a-la-infancia/](http://unicef.cl/web/los-derechos-de-los-ninos-una-orientacion-y-un-limite-definiciones-conceptuales-para-un-sistema-integral-de-proteccion-a-la-infancia/)

Vitgosky. L. Wikipedia. (Consultado 12 de octubre de 2018) Recuperado de:
https://es.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski

ANEXOS

1. Carta de consentimiento informado de participación en proyecto de investigación
2. Carta de consentimiento informado de participación en proyecto de investigación firmadas.

3. Fichas de transcripción de entrevistas. (1-2-3-4-5)

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Estimado Profesor(a):

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “Costos personales y beneficios de la Inclusión Educativa desde la percepción de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538 de la comuna de Concepción”, conducido por la profesora Lesley Briceño Valencia, perteneciente a la Universidad del Desarrollo, de Concepción.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal: Comprender los costos personales, laborales, beneficios y manifestaciones de violencia simbólica que implica la Ley de Inclusión Educativa, desde la perspectiva de los docentes que trabajan directamente con alumnos con síndrome autista agresivo, en el aula regular, en tercer año básico de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Este estudio está dirigido y liderado por la estudiante Luzmira Gómez Ríos, alumna tesista del Magíster referido. Al colaborar usted con esta investigación, se le solicitará que participe de una entrevista que contiene preguntas sobre la Ley de Inclusión Educativa, N° 20.845. La técnica aplicada será una grabación, la cual será destruida después de su estudio, en sí le tomará aproximadamente 30 minutos, realizada por una sola vez, durante la jornada laboral.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son generar nuevos conocimientos respecto a la Ley de Inclusión Educativa N° 20.845, sus implicancias desde la perspectiva de los docentes y sus prácticas pedagógicas, por lo que los beneficios reales o potenciales serán para el bien común y para estudios futuros.

Además, su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente anónimos y de carácter privados. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será el Investigador Responsable del Proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de éstos.

El investigador Responsable del proyecto asegura la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, y que tiene derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que se ha recogido será descartada del estudio y eliminada o puede negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora Lesley Briceño Valencia de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, fono: 41-2686550, correo electrónico : lbriceno@udd.cl

Desde ya le agradecemos su participación.

Firma

Luzmira Gómez Ríos

Investigador Responsable

Marzo 2019

Fecha 29/3/19

Yo, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación para Tesis de Magister, denominada: "Costos personales y beneficios de la Inclusión Educativa desde la percepción de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuolos D-538 de la comuna de Concepción", conducida por la alumna Luzmira Gómez Ríos, de la Universidad del Desarrollo.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Profesora Lesley Briceño Valencia de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, fono: 41-2686550, correo electrónico : lbriceno@udd.cl

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico lgomezr@udd.cl, o al teléfono 957290269.


Nombre y firma del participante


Luzmira Gómez Ríos
Investigador Responsable

Fecha 5/4/19

Yo, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación para Tesis de Magister, denominada: "Costos personales y beneficios de la Inclusión Educativa desde la percepción de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538 de la comuna de Concepción", conducida por la alumna Luzmira Gómez Ríos, de la Universidad del Desarrollo.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Profesora Lesley Briceno Valencia de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, fono: 41-2686550, correo electrónico: lbriceno@udd.cl

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico lgomezr@udd.cl, o al teléfono 957290269.


Nombre y Apellido del participante
Karen Vera Contreras


Luzmira Gómez Ríos
Investigador Responsable

Fecha 25-3-19

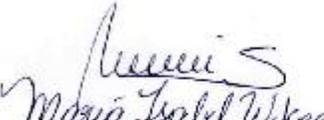
Yo, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación para Tesis de Magister, denominada: "Costos personales y beneficios de la Inclusión Educativa desde la percepción de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuolos D-538 de la comuna de Concepción", conducida por la alumna Luzmira Gómez Ríos, de la Universidad del Desarrollo.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Profesora Lesley Briceño Valencia de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, fono: 41-2686550, correo electrónico: lbriceno@udd.cl

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico lgomezr@udd.cl, o al teléfono 957290269.


Nombre y firma del participante


Luzmira Gómez Ríos
Investigador Responsable



Universidad del Desarrollo
Facultad de Gobierno

Fecha 26/3/19

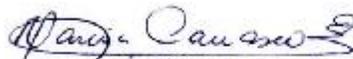
Yo, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación para Tesis de Magíster, denominada: "Costos personales y beneficios de la Inclusión Educativa desde la percepción de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538 de la comuna de Concepción", conducida por la alumna Luzmira Gómez Ríos, de la Universidad del Desarrollo.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Profesora Lesley Briceño Valencia de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, fono: 41-2686550, correo electrónico : lbriceno@udd.cl

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico lgomezr@udd.cl, o al teléfono 957290269.


MARÍA CARRASCO A.
Nombre y firma del participante


Luzmira Gómez Ríos
Investigador Responsable

Fecha 28/3/19

Yo, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación para Tesis de Magister, denominada: "Costos personales y beneficios de la Inclusión Educativa desde la percepción de los docentes de la escuela Diego Portales Palazuelos D-538 de la comuna de Concepción", conducida por la alumna Luzmila Gómez Ríos, de la Universidad del Desarrollo.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Profesora Lesley Briceno Valencia de la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, fono: 41-2686550, correo electrónico: lbriceno@udd.cl

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico lgomezr@udd.cl, o al teléfono 957290269.

Fabiola Pérez 
Nombre y firma del participante


Luzmila Gómez Ríos
Investigador Responsable