

Julio, 2024

Estrategias para la educación inclusiva: Prácticas y alternativas desde la comunidad educativa

*Alexandra Davidoff, MA Student, Social Research
Institute, UCL*

Rocío Briceño, Centro de Justicia Educativa

Camila Martínez, Centro de Justicia Educativa

PRÁCTICAS

La Serie de publicaciones del Centro Justicia Educativa (CJE) “Prácticas para Justicia Educativa” está dirigida al público general y a las comunidades educativas, especialmente a los padres, educadores, profesionales de inclusión y directivos escolares. Su propósito es orientar y apoyar su labor en los ámbitos de la inclusión pedagógica, social y cultural. Para ello, estos documentos breves recogen resultados de investigaciones recientes que contextualizan y actualizan conocimientos sobre distintos desafíos que se presentan en la escuela, además de entregar un listado de recomendaciones básicas que sean de ayuda para una construir una escuela más justa y una práctica educativa inclusiva.

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y Católica del Maule.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Estudios sobre Justicia Educativa de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007.

*Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Campus San Joaquín, 3er Piso, Edificio Decanato de Educación
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul
Santiago, Chile*

Estrategias para la educación inclusiva: Prácticas y alternativas desde la comunidad educativa

Desde hace al menos tres décadas, y en particular luego de la convención de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva es considerada la forma más adecuada de educación para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Esto implica que dichos estudiantes, ya sea por haber sido derivados/as debido a una discapacidad o no, deben ser educados/as en aulas regulares que garanticen el apoyo adecuado para su desarrollo.

En este contexto, recientemente España ha sido amonestada por la ONU, por mantener más de 40.000 estudiantes en escuelas especiales (Zafra, 2024). El organismo internacional considera que las necesidades de apoyo, por significativas que sean, no constituyen razón para ser segregados en escuelas especiales (Gutiérrez, 2024). Sin embargo, desde el Ministerio de Educación Español, sostienen que los tutores deberían poder optar por los centros de educación que sean de su preferencia, manteniendo la educación especial, siempre y cuando se garanticen los derechos de los/as estudiantes (Gutiérrez, 2024).

Esto se corresponde con la investigación internacional, la cual no es concluyente con respecto a los beneficios y dificultades que resultan de la educación especial (Lindsay, 2007; Dalgaard et al., 2022). En este sentido, algunos estudios reportan beneficios en el desarrollo cognitivo de estudiantes integrados (Oh-Young y Filler, 2015; Hehir et al., 2016; Pocock y Miyahara, 2018; Cole et al., 2021), mientras otros muestran lo contrario (Farrell, 2010; Koller, Le Pouesardy Rummens, 2018). Además, algunos estudios reportan dificultades socioemocionales derivadas de

la estigmatización en estudiantes incluidos, por su dificultad para participar plenamente de la comunidad educativa (Koster et al., 2010; Lindsay y McPherson, 2012; Bates et al., 2015; Van Mieghem et al., 2020). Este debate también se presenta en el contexto educativo chileno, a nivel macro y micro, donde las familias se ven enfrentadas a la elección entre escuelas inclusivas y especiales, ambas con distintas prácticas educativas.

En el presente documento, identificamos prácticas positivas y negativas dentro del contexto de educación inclusiva, mayoritariamente fuera de lo comprendido formalmente como los parámetros normativos del Programa de Integración Escolar (PIE). Para su presentación, las prácticas han sido organizadas en tres ejes principales, de acuerdo con sus actores centrales: establecimientos educativos, docentes y tutores/as. Las prácticas aquí presentadas han sido observadas por nuestro equipo de investigación al realizar entrevistas y observación etnográfica a tutoras/es de estudiantes con NEE y discapacidad.

Compartimos este documento con el fin de motivar a las comunidades educativas a evaluar sus prácticas, reconociendo aquellas que tienen un impacto positivo en los/as estudiantes y sus familias, pero también entregando algunas alternativas a las prácticas observadas y evaluadas negativamente por las tutoras. Esperamos que este documento sea un insumo para mejorar la convivencia escolar y especialmente la vivencia de las y los estudiantes con NEE en las instituciones educativas.

Brechas en las estrategias prácticas de los establecimientos educativos

En Chile, si bien existe una legislación que norma los Programas de Integración, son los establecimientos los que deben diseñar sus estrategias para cumplir con la educación inclusiva (Martínez y Rosas, 2022). Esto genera grandes brechas dependiendo de las condiciones estructurales bajo las cuales se encuentra cada centro educativo.

En el caso de las prácticas provenientes de los establecimientos educativos, se han identificado algunas valoradas positivamente:

- **Realización de catastros y capacitaciones según las necesidades del alumnado:** Además del diagnóstico que realiza el PIE, se observó la costumbre de evaluar a comienzos de año las necesidades del estudiantado para implementar mejoras de infraestructura y capacitar a los docentes en áreas específicas.
- **Comunicación con los centros de terapias particulares:** Algunos establecimientos mantienen comunicación directa con los centros de terapias a los que acuden sus estudiantes. Esto permite que la terapia recibida en el PIE se realice conjuntamente con dichos centros.
- **Adaptación de espacios y horarios:** Por ejemplo, uso de colchonetas para descanso dentro del aula; horarios de colación y/o almuerzo extendidos; y salas para el manejo de crisis. Estas últimas, si bien han sido identificadas como espacios pensados para estudiantes dentro del espectro autista, son igualmente reconocidas como lugares adecuados para el manejo de las crisis de cualquier estudiante, sin importar la existencia o no de diagnóstico.

En cuanto a las prácticas negativas, se pueden mencionar las siguientes:

- **Jornada escolar reducida:** Más allá de la reducción de jornada que puede ser acordada con las/os tutoras/es, se observó en situaciones puntuales el desacuerdo entre tutores/as y establecimiento por el horario adaptado. A esto, se suma la reducción horaria ocasional debido a la falta de asistentes de aula que prestaran apoyo a las docentes regulares, por ejemplo, ante la existencia de licencias médicas.
- **Obstáculos por el uso de pañales:** A pesar de la normativa vigente para la educación parvularia, es recurrente oír que los establecimientos niegan o condicionan la matrícula debido al uso de pañales (Martínez et al., 2023).

La dificultad para abandonar el uso del pañal, en ocasiones, se asocia con algunos diagnósticos que atiende el PIE, por lo que obstaculizar la educación de estos/as estudiantes es una problemática más profunda de lo que aparenta ser. A pesar de esto, algunos establecimientos insisten en el abandono del pañal, amenazando con no renovar la matrícula o reducir la jornada escolar.

Ante esta situación, se identificaron prácticas docentes positivas como alternativas de apoyo a las/os tutoras/es, orientándoles sobre la normativa vigente y configurándose como pilares de apoyo al inicio de las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

Además, es importante señalar que también se observaron situaciones de establecimientos educativos que no se resistían a recibir estudiantes que aún no controlaban esfínter. Es más, dichos establecimientos presentaban una cultura institucional que prestaba apoyo para la transición en el uso del pañal, orientando a los/as tutores/as y contando con equipos PIE preparados para acompañarles en el proceso.

Dificultades en las prácticas de inclusión docentes

Son muchas las dificultades que se pueden enfrentar en la práctica pedagógica. Y, así como se destacaba en el apartado anterior, las capacitaciones suelen erigirse como un aspecto muy relevante para fomentar estrategias docentes valoradas positivamente por la comunidad educativa, pero no suelen ser un hábito común en los establecimientos educativos, principalmente debido a la falta de recursos económicos.

En ese sentido, la falta de formación especializada se repite en la literatura como un aspecto que impide a docentes especiales y regulares el sentirse adecuadamente preparados/as para la enseñanza de estudiantes con NEE o discapacidad (Marfán, 2013; Palacios et al., 2022; Tamayo et al., 2018; Wong y Chik, 2016).

A pesar de lo anterior, en general, son más frecuentemente identificadas las buenas prácticas docentes, entre las que se han observado las siguientes:

- **Reconocimiento de falencias individuales a partir del desafío que presenta el trabajo con ciertas NEE o discapacidad:** Por ejemplo, mejorar la expresión oral, articulando y pronunciando apropiada y claramente las palabras para que estudiantes con discapacidad auditiva puedan comprender correctamente el contenido de la clase.
- **La utilización de herramientas que potencien el aprendizaje y/o concentración:** Siendo una práctica recurrente en las experiencias de estudiantes dentro del espectro autista, entre las cuales se han observado el uso de música y espacios de descanso dentro del aula.

Mientras que algunas de las prácticas negativamente valoradas que se han observado son:

- **Trato inadecuado hacia estudiantes con NEE o discapacidad:** Observado en casos muy específicos y de dos maneras opuestas:
 - a) Dedicación preferente:** Cuando las/os docentes cargan en brazos a los/as estudiantes, expresan verbalmente su predilección frente a otros/as estudiantes, e incluso hablan de estudiantes “ideales” dentro de su condición.
 - b) Relación conflictiva:** Marcada por las quejas hacia las/os tutoras/es debido al comportamiento de los/as estudiantes. O al demostrar reacciones de sorpresa y reticencia frente al diagnóstico de los/as estudiantes, dificultando su correcta integración.
- **Desequilibrio entre los/as docentes regulares y especiales:** En el marco del PIE, la co-enseñanza es una estrategia que no funciona en la praxis de la forma en que se plantea en la teoría, por lo que el trabajo de ambos/as docentes suele supeditarse a la figura de mayor autoridad dentro del aula, que suele ser el/la docente regular (Palacios et al., 2019).
- **Conformación de grupos diferenciados atendidos por docentes especiales:** También dentro del contexto de la co-enseñanza, se observa una práctica segregadora dentro del aula inclusiva en donde los/as estudiantes integrados/as (atendidos por las/os docentes especiales) no reciben la misma atención que el resto del alumnado por parte de sus docentes regulares (Palacios et al., 2019).

El necesario equilibrio en la interacción con los/as tutores/as

La interacción con los/as tutores/as y el involucramiento de estos ha demostrado ser uno de los elementos clave en la adecuada integración de los/as estudiantes (Durisic y Bunijevac, 2017). Sin embargo, hay un equilibrio delicado entre mantener la comunicación para integrar a los/as tutores/as en el proceso, y exigirles una disponibilidad completa para compensar las deficiencias del establecimiento (Martínez y Briceño, 2024). En este ámbito, algunas prácticas positivas que se identificaron a partir de la figura de los/as tutores/as son:

- **Mantener la comunicación fluida entre los/as docentes y los/as tutores/as:** Esto incluye reportar los eventos, los avances educativos y el desarrollo de las terapias en el PIE (Mann et al., 2024).
- **Preguntar activamente e integrar las sugerencias de los/as tutores/as:** Es importante que los colegios estén abiertos a escucharles, dado que conocen las necesidades de sus hijos/as y estudiantes (Kelty y Wakabayashi, 2020). Por ejemplo, un establecimiento observado instauró un espacio silencioso a partir de la sugerencia de una familia, sirviéndole también a otros/as estudiantes.
- **Educar sobre la condición:** Los/as tutores/as de estudiantes con NEE o discapacidad enfatizan como un aspecto positivo que los colegios informen y expliquen a los otros padres y tutores/as sobre las necesidades de sus hijos/as y estudiantes (Paseka y Schwab, 2020), pero también proponen que existan talleres especializados que ayuden a

los padres de los/as estudiantes con discapacidad a entender mejor su condición, una aproximación que ha sido respaldada por la literatura (Burke, 2013).

Por otro lado, entre las prácticas negativas se cuentan:

- **Demanda excesiva:** Son recurrentes los casos de tutores/as que declaran su frustración ante las exigencias de los establecimientos y docentes para ir a buscar a sus estudiantes a horas inesperadas, mantenerlos en casa frente a ciertas contingencias o acudir a calmar una crisis en el caso de estudiantes dentro del espectro autista (Mann, 2016).

Adicionalmente, se reportaron algunos casos en que los establecimientos exigen que los/as tutores/as financien las capacitaciones al equipo docente o la contratación de personal técnico, como por ejemplo tutores sombra.

- **Falta de comunicación:** La escasa comunicación por parte de los establecimientos y docentes hacia los/as tutores/as, o el carácter engorroso e indirecto al informar sobre los sucesos que toman lugar durante la jornada escolar, no sólo impiden que los/as tutores/as puedan responder de forma adecuada, sino que también genera actitudes negativas de su parte (Resch et al., 2010) e incluso reticencia a comunicarse con las escuelas sobre las necesidades de sus hijos/as y estudiantes, poniendo en riesgo su educación y bienestar.

Conclusiones

Como hemos expuesto, los tres actores de la comunidad educativa aquí presentes (instituciones, docentes y tutores/as) forman parte esencial de las trayectorias educativas de los/as estudiantes que requieren que se cumpla con una serie de requisitos para garantizar su inclusión en un sistema que plantea las escuelas regulares con PIE como la alternativa más adecuada. Más allá del debate que se pueda plantear entre escuelas inclusivas y especiales, el objetivo de este documento es demostrar que existen estrategias basadas en el conocimiento práctico que tienen excelentes resultados, pero que también existen prácticas basadas en el desconocimiento y en las normativas vigentes que son insuficientes e incluso dañinas para la educación de los/as estudiantes con NEE o discapacidad.

En ese sentido, nos interesa destacar la figura de los/as docentes como pilares fundamentales para la educación inclusiva, quienes demuestran que el compromiso es una de las principales herramientas frente a un sistema que no siempre cuenta con las condiciones materiales adecuadas para cumplir con su propósito.

Y finalmente, el rol de los/as tutores/as, quienes en muchos casos dedican sus vidas para lograr la correcta inclusión de sus hijos/as y estudiantes, si bien también se erige como fundamental, no debe recaer en el abuso, sino en la integración a las estrategias pedagógicas de este conocimiento basado en la praxis y la dedicación, para buscar garantizar la correcta inclusión de los/as estudiantes.

Referencias

Bates, H., A. McCafferty, E. Quayle, and K. McKenzie. 2015. “Review: Typically-developing Students’ Views and Experiences of Inclusive Education.” *Disability and Rehabilitation* 37 (21): 1929–1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>

Burke, M. (2013). Improving Parental Involvement: Training Special Education Advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225-234. <https://doi.org/10.1177/1044207311424910>

Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A., & Bolte, H. R. (2021). The Relationship of Special Education Placement and Student Academic Outcomes. *The Journal of Special Education*, 54(4), 217-227.

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291.

Durisc, M., y Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>

Farrell, M. (2010). *Debating special education*. Routledge.

Gutiérrez, P. (2024, abril 26). ONU: “La escolarización en centros especiales es una segregación basada en la discapacidad, incompatible con la Convención”. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2024/04/26/onu-la-escolarizacion-en-centros-especiales-es-una-segregacion-basada-en-la-discapacidad-incompatible-con-la-convencion/>

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates.
 Keltly, N. E., y Wakabayashi, T. (2020). Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives. *Sage Open*, 10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>

Koller, D., Pouesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & society*, 32(1), 1-13.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International journal of disability, development and education*, 57(1), 59-75.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive

education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.

Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and rehabilitation*, 34(2), 101-109.

Mann, G. (2016). From here to there and back again: The story of a mother, her son, disability, and school choice. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 909-920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122842>

Mann, G., Gilmore, L., Robertson, A., Kennedy-Wood, L., y Maia-Pike, L. (2024). Little things mean a lot: Parent perspectives on positive teacher-parent communication when students have disability. *Teachers and Teaching*, 30(1), 102-115. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2241020>

Marfán, J. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18386>

Martínez, C., y Briceño, R. (2 de Abril). No es inclusión si se necesita del sacrificio de quienes cuidan. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2024/04/02/no-es-inclusion-si-se-necesita-del-sacrificio-de-quienes-cuidan/>

Martinez, C., Davidoff, A., y Briceño, R. (2023). Early educational trajectories of children with autism spectrum disorder in Chile: Challenges and facilitators. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1259428>

Martínez, C., y Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: Avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.002>

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 80-92.

Palacios, R., Larrazabal, S., y Berwart, R. (2019). Educational policies and professional identities: The case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>

Palacios, R., Larrazabal, S., y Monzalve, M. (2022). Evident demands and absent changes: Special education teachers' initial training in Chile. *British Journal of Special Education*, 49(4), 628-647. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12423>

Paseka, A., y Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/088>

[56257.2019.1665232](#)

Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.

Resch, J., Mireles, G., Benz, M., Grenwelge, C., Peterson, R., y Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139-150. <https://doi.org/10.1037/a0019473>

Tamayo, M., Carvallo, M. F., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, Á., y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: Brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

Wong, M., y Chik, M. (2016). Inclusive education policy in the Hong Kong primary music classroom. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 130-140. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966286>

Zafra, I. (2024, abril 26). La ONU reprende a España por mantener a 40.000 alumnos "segregados" en centros de educación especial. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2024-04-26/la-onu-reprende-a-espana-por-mantener-a-40000-alumnos-segregados-en-centros-de-educacion-especial.html>

cje Centro
Justicia
Educativa