

DEL DICHO AL HECHO: CREENCIAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESTABLECIMIENTOS Y AULAS ESCOLARES EN SANTIAGO¹

FROM WORDS TO ACTION: INCLUSIVE BELIEFS AND PRACTICES IN SCHOOLS AND CLASSROOMS IN SANTIAGO

Denisse Gelber (*)

Ernesto Treviño

Centro de Justicia Educacional

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

Alonso González

Centro UC para la Transformación Educativa – CENTRE

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

Rosario Escribano

Centro de Justicia Educacional

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

Lorena Ortega

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)

Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE)

Universidad de Chile

Chile

Resumen

La presente investigación describe las creencias y actitudes de directivos, docentes de matemáticas y educadores diferenciales respecto a la diversidad estudiantil, así como las prácticas que estos realizan para promover la inclusión de todo el estudiantado, en establecimientos municipales de Santiago. Los resultados dan cuenta de cinco perspectivas acerca de la inclusión (integración, práctica, pedagógica, teórica y social). Los docentes que tienen una visión más práctica o pedagógica tienden a: planificar las clases en conjunto con el docente de educación diferencial, ofrecer apoyo emocional a los estudiantes, incorporar aspectos culturales de los estudiantes a las tareas y promover el uso de distintas estrategias de resolución de problemas matemáticos.

Palabras clave: Inclusión; diversidad estudiantil; creencias; actitudes; prácticas.

Abstract

This research describes the beliefs of school principals, mathematics teachers and special education teachers regarding diversity in students, as well the instructional practices they apply to promote inclusion in public schools in Santiago. We conclude that principals and teachers have five perspectives about inclusion (integration, theoretical, social, practical and pedagogical). Moreover, teachers with a practical /pedagogical perspective tend to: provide more emotional support to their students, incorporate cultural aspects of students in math tasks, promote different strategies for solving math problems, and collaborate more with special education teachers to prepare math lessons.

Keywords: Inclusion; diversity; beliefs; attitudes; school practices

(*) Autor para correspondencia:

Denisse Gelber

Pontificia Universidad Católica de Chile,
Chile

Centro de Justicia Educacional

Vicuña Mackenna 4860- Macul, Chile

Correo de contacto: dgelber@uc.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 02.04.2019

ACEPTADO: 26.08.2019

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967

¹ Esta investigación ha sido financiada por CONICYT-PIA-CIE160007.

1. Introducción

El sistema escolar chileno es altamente segregado en términos socioeconómicos (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014) y las escuelas tienden a organizar a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2016). Si bien estos aspectos del sistema educativo se relacionan con las amplias desigualdades sociales que existen en Chile (Torche, 2005; Torche & Costa-Ribeiro, 2010), también están fuertemente influenciados por un sistema escolar organizado en torno a mecanismos de mercado que inducen a la competencia y que se combinan con un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias (Mintrop, Treviño, Órdenes & Donoso, 2013), produciendo efectos de “descreme” estudiantil, a fin de ser más eficientes en el mercado y en los logros educativos (Treviño, Mintrop, Villalobos, Órdenes, 2018).

La estructura organizacional y de incentivos del sistema escolar está tensionada por otras corrientes de política educativa que apuntan a la inclusión de estudiantes. Entre estos se encuentran, por ejemplo, los Programas de Integración Escolar, la implementación del Decreto 83 (Diseño Universal de Aprendizajes) y el Sistema de Admisión Escolar establecido por la Ley de Inclusión. Además de estos elementos de corte legal, también existen orientaciones ministeriales para la inclusión de estudiantes migrantes, colectivos LGBTI y un Marco para la Buena Enseñanza que enfatiza la inclusión (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2008, 2013, 2015, 2016, 2017a, 2017b).

Esta identidad tensionada del sistema escolar se ve, además, afectada por procesos sociales como el incremento de la población migrante en la última década y la consecuente demanda sobre los servicios educativos públicos. Entre 2015 y 2017 se duplicó la matrícula de estudiantes extranjeros en establecimientos municipales (de 30.625 a 77.608), convirtiéndose en el 3,5% del estudiantado (MINEDUC, 2017b).

Las características contextuales exigen de las comunidades escolares respuestas concretas a desafíos cotidianos de inclusión. Sin embargo, hay pocos estudios que puedan cuantificar las creencias de directores y docentes acerca de la inclusión, así como su asociación con las prácticas que se realizan a nivel institucional y de aula para promoverla. El presente estudio pretende contribuir en este sentido, a partir de la descripción y análisis de las creencias y prácticas de directivos y docentes en 50 escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago. En la muestra, se incluyen establecimientos con alta proporción de migrantes, estudiantes de pueblos originarios y estudiantes con altos niveles de vulnerabilidad, lo que permite entrever diferencias al interior de cinco comunas de la Región Metropolitana y dentro del sistema municipal.

Asimismo, el estudio considera la mirada complementaria de directores, docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial, lo que permite contrastar la perspectiva institucional y la perspectiva desde el aula acerca de la inclusión escolar, en una de las asignaturas que mayores brechas de desempeño presenta.

En la primera sección, se sintetizan los principales hallazgos de la literatura internacional y nacional en la temática. Luego, se presentan la metodología y características de la muestra, seguido de los principales hallazgos y conclusiones del estudio.

2. Marco teórico

A pesar de que el concepto de inclusión no es único (Blanco, 2006; Echeita & Ainscow, 2011; Infante, 2010), los últimos acuerdos internacionales lo han definido como un derecho humano al que la mayoría de los países se ha comprometido a garantizar (UNESCO, 2015, 2017, 2018). El concepto de inclusión escolar ha transitado por una serie de cambios (Operti, Walker & Zhang, 2014). En primer lugar, el cambio del concepto de integración (incorporar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas regulares) hacia el concepto de inclusión escolar (que se enfoca en la participación y aprendizajes). En segundo lugar, el cambio de enfoque desde la discapacidad (permanente y de carácter individual) hacia una perspectiva de barreras de aprendizaje. Esto ha implicado el tránsito hacia una perspectiva social en la que las escuelas son las responsables de crear y eliminar las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender e insertarse cabalmente en la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2000; López, Julio, Morales, Rojas & Pérez, 2014), debido a que las barreras de aprendizaje no son propias del estudiante sino producto de la interacción entre los estudiantes y el contexto escolar (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Desde inicios del siglo XXI se han identificado tres ejes fundamentales para promover la inclusión educativa: cultura, políticas y prácticas (Booth & Ainscow, 2000, 2011). La cultura inclusiva refiere a las actitudes, creencias y valores respecto a la diversidad, así como a la generación de una comunidad escolar que respete a cada uno de sus miembros. Estos valores deben traducirse en políticas que aseguren que el centro sea inclusivo, mediante la entrega de apoyos adecuados para atender la diversidad. Por último, estas políticas deben transformarse en prácticas que promuevan la participación de todos los estudiantes y les garantice una educación de calidad a todos, sin excepción (Ainscow et al., 2006; UNESCO, 2015). Para poder promover una educación de calidad, es imprescindible identificar las barreras que los estudiantes enfrentan para participar y aprender. Estas pueden darse en algunos (o en todos) los ejes recién descritos, y pueden ir cambiando en el tiempo. Es por ello que la inclusión es un proceso en constante desarrollo que

requiere de un compromiso permanente por parte de las comunidades educativas (Azorín, 2017; Azorín & Ainscow, 2018).

Este artículo se enfoca en las creencias de los docentes y directivos respecto a la diversidad, así como en las prácticas que implementan para promover que todos los estudiantes, independiente de su origen, logren aprendizajes.

2.1. Las barreras culturales: creencias y actitudes respecto a la diversidad

Las creencias y actitudes respecto a la diversidad resultan fundamentales en la promoción de la participación y aprendizajes de los estudiantes (Ainscow & Weiner, 2014; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Más aún, los docentes son actores centrales en la promoción de la inclusión, ya que sus creencias y actitudes respecto de la diversidad afectan las expectativas, el desempeño y bienestar emocional de los estudiantes (Morales Mendoza, Sanhueza Henríquez, Friz Carrillo & Riquelme, 2017; Sanhueza Henríquez, Granada Azcárraga & Bravo Cópola, 2012). Es por ello que, entre las características claves de los docentes inclusivos, está su valoración de la diversidad y que tengan expectativas altas para todos los estudiantes (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades, 2012).

La mayoría de los estudios que refieren a las actitudes y creencias de los docentes en Chile se concentran en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en que los docentes responsabilizan a los (“déficits” de los) estudiantes de sus dificultades para aprender (Apablaza, 2014; Jiménez & Montecinos, 2018). Desde esta perspectiva, se asume que los niños con NEE requieren de un tratamiento específico (Muñoz Villa, López Cruz & Assaél, 2015), y que su incorporación en aulas regulares dificulta la labor docente, afectando el rendimiento promedio y el clima de aula (Apablaza, 2014; Jiménez & Fardella, 2015).

Es importante recordar que las creencias y actitudes de los docentes se encuentran influenciadas, en parte, por la **legislación vigente**. Si bien los cambios normativos en Chile han intentado eliminar la visión de la diversidad como un déficit, el Decreto 170 ofrece una mirada híbrida sobre la inclusión, en tanto propone una lógica de derechos humanos, pero continúa centrándose en diagnósticos médicos y tratamientos pedagógicos individualizados, a cargo de los docentes diferenciales (López et al., 2014). Esto da cuenta de una perspectiva de integración más que de inclusión, centrada en el déficit del estudiante y no en la responsabilidad del sistema educativo en la promoción de la inclusión escolar (Muñoz Villa et al., 2015). Con la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, las comunidades educativas se enfrentan a la

coexistencia de la mirada integradora del Decreto 170 y la mirada inclusiva de la última normativa (Rojas & Armijo, 2016).

2.2. Las prácticas escolares como barreras a la inclusión

Dado que la inclusión escolar implica una mirada sistémica, las prácticas de los establecimientos son fundamentales. El liderazgo compartido, la colaboración entre distintos profesionales, los altos niveles de participación por parte de los estudiantes, así como que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza, son algunas de las prácticas necesarias para promover la inclusión, pero lo fundamental es que exista un consenso respecto a la valoración de la diversidad entre toda la comunidad escolar (Ainscow & Miles, 2008; Public Policy and Management Institute, 2017).

Los establecimientos en Chile invisibilizan la diversidad cultural o la plantean como un problema (Jiménez & Fardella, 2015). De este modo, se pretende homogeneizar al estudiantado (Rojas, 2016) y se relega la visibilización de la diversidad cultural en actividades culturales (folclor), la promoción de la convivencia (Jiménez & Fardella, 2015; Poblete & Galaz, 2016; Rojas, 2016) y la entrega de apoyos compensatorios (talleres de reforzamiento, incorporación al Programa de Integración Escolar) (Cerón, Pérez Alvarado & Poblete, 2017). A esto se suma que los estudiantes migrantes son discriminados por sus compañeros (Pavez Soto, 2012; Poblete & Galaz, 2016), y en algunos casos también son discriminados por los docentes y directivos por su raza y origen (Tijoux, 2013).

Por otro lado, aunque los docentes reportan actitudes positivas hacia la diversidad, estas no se traducen en prácticas inclusivas (González-Gil, 2016). Esto se puede deber, en parte, a las carencias de su **formación inicial** que se centra en la disciplina y no en la formación pedagógica (Jiménez & Montecinos, 2018; Tenorio, 2011). Además, los programas de formación docente en Chile se enfocan en metodologías y didácticas para un estudiante promedio –no real–, y no para atender la diversidad del estudiantado actual (Infante, 2010). Más aún, en lo que refiere a la inclusión, los programas ofrecen una mirada discursiva en vez de práctica y no ofrecen una mirada transversal ni integradora entre las distintas asignaturas (San Martín, Villalobos, Muñoz & Wyman, 2017). Diversos estudios dan cuenta de que los docentes reconocen sus propias debilidades formativas para lidiar con la diversidad (Ruffinelli, 2013; Tenorio, 2011), en particular para innovar en el diseño de clases, para flexibilizar y diversificar las estrategias de enseñanza y el currículo, así como para incorporar TIC en el aula (García González, Herrera-Seda & Vanegas Ortega, 2018).

¿Cómo se traducen las actitudes de los docentes hacia la diversidad en sus prácticas de aula? Los docentes que sostienen un enfoque deficitario de la diversidad (centrado en estudiantes con NEE) tienden a nivelar hacia abajo el rendimiento, en aulas en que el estilo de aprendizaje es homogeneizante, y no se proponen adaptaciones por falta de formación (Jiménez & Montecinos, 2018). Otros docentes nóveles consideran a la diversidad a partir de las diferencias culturales, promoviendo habilidades blandas para mejorar la convivencia en el aula (Jiménez & Montecinos, 2018). En lo que refiere a estudiantes migrantes, los docentes tampoco logran desarrollar prácticas adaptativas ni enfoques pedagógicos que atiendan dicha diversidad (Morales Mendoza et al., 2017; Poblete & Galaz, 2016).

2.3. El foco del estudio

Las barreras mencionadas hasta el momento afectan los aprendizajes de los estudiantes. A modo de ejemplo, en Chile, las brechas en el desempeño en matemáticas entre niñas y niños se generan y acrecientan a lo largo de la trayectoria escolar (Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo & Donoso Rivas, 2010; Gelber, Treviño & Inostroza, 2016; Ortega, Malmberg & Sammons, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2016; Radovic, 2018). De modo que la desventaja de las niñas no se explica por aspectos innatos. Los establecimientos educativos y lo que ocurre en las aulas construyen en parte estas brechas, ya sea a través de estereotipos y expectativas docentes diferenciales por género (Charlín, Torres & Cayumán, 2016), como de aspectos psicológicos (ansiedad y autoestima) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018; OECD; 2015). Es por ello que el caso de matemáticas resulta central para comprender cómo las creencias y prácticas contribuyen o no la inclusión.

En vista de las legislaciones actuales, es necesario no solo considerar al docente disciplinar sino también al docente de educación diferencial par, a fin de comprender cómo sus creencias se complementan para promover prácticas de aula más inclusivas. Más aún, considerando la perspectiva sistémica de la inclusión escolar, la perspectiva del director(a) así como las prácticas que realiza y promueve a nivel institucional, resultan centrales para comprender cómo se incluye hoy a la creciente diversidad estudiantil.

El presente estudio considera el caso particular del aula de matemáticas, en establecimientos municipales de la Región Metropolitana, para responder las siguientes preguntas:

1. *¿Qué ventajas y desafíos perciben los directivos y docentes de matemáticas acerca de la diversidad?*

2. *¿Qué entienden los directivos, docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial por inclusión escolar?*
3. *¿Qué tipo de actividades se realiza en los establecimientos y en las aulas de matemáticas, para promover la inclusión?*
4. *¿Cómo dialogan las prácticas y las creencias? ¿Las creencias acerca de la inclusión promueven prácticas institucionales o pedagógicas inclusivas?*

3. Metodología

Para conocer las creencias, actitudes y prácticas de los directivos, docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial respecto a la diversidad estudiantil e inclusión, se utilizaron cuestionarios autoaplicados y observación de aula. La triangulación entre estos instrumentos permitió salvaguardar, en parte, las limitaciones del autorreporte. A fin de identificar asociaciones entre las creencias y las prácticas, se realizaron análisis de medias, t-test y chi cuadrado, según correspondiera.

A continuación, se describen las principales características de los participantes y las variables consideradas en el análisis.

3.1. Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 50 establecimientos municipales de la Región Metropolitana, pertenecientes a cinco comunas en que estudia una alta proporción de estudiantes migrantes con alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica, según datos de matrícula del MINEDUC para el año 2017: Estación Central (N=7), Quinta Normal (N=12), Recoleta (N=7), Renca (N=10), Santiago (N=14). Como parte del estudio, a través de un acuerdo con cada una de estas municipalidades, se seleccionó e invitó a participar a establecimientos que ofrecían educación básica completa. En los 50 establecimientos que aceptaron participar, se recabaron encuestas auto-aplicadas a directivos (N=50), docentes a cargo del curso de matemáticas de 7mo básico (N=53) y docentes de educación diferencial (N=49), a inicios del año escolar 2018 (marzo-abril). En estos establecimientos, uno de cada cinco estudiantes son parte del Programa de Integración Escolar, 5% son migrantes y 6,6% pertenecen a pueblos originarios.

Tabla 1

Proporción de estudiantes mujeres, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios y pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE)

	Comuna					Total
	Santiago	Estación Central	Quinta Normal	Recoleta	Renca	
Estudiantes pertenecientes al programa PIE	21,0%	20,7%	18,6%	23,7%	19,7%	20,5%
Estudiantes pertenecientes a pueblos originarios	1,9%	9,6%	7,5%	5,2%	9,6%	6,6%
Estudiantes migrantes	11,9%	7,4%	2,8%	6,8%	0,5%	5,5%
Estudiantes mujeres	53,0%	39,8%	41,4%	43,3%	53,3%	47,3%

Fuente: Elaboración propia en base a Registro de Matrícula Única Oficial 2018, MINEDUC.

Los directivos a cargo de estos establecimientos tienen 51 años en promedio, son mayoritariamente mujeres (60%) y con título de posgrado (78%), con un promedio de 10 años de experiencia como directores y 3,7 años desempeñándose como directores en el establecimiento participante (ver Tabla 2).

Tabla 2

Información sociodemográfica de directores

	Estación Central	Quinta Normal	Recoleta	Renca	Santiago	Total
Promedio de edad	51,9	49,3	51,5	47,1	54,8	51,0
Proporción de mujeres	0,43	0,75	0,38	0,60	0,69	0,60
Antigüedad como director (promedio)	12,86	15,42	7,13	6,80	6,77	9,76

Antigüedad en el establecimiento (promedio)	5,86	4,00	2,25	1,80	4,77	3,74
--	------	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios de directivos.

Por su parte, los docentes de matemáticas tienen en promedio 42 años, la mitad son mujeres y el 62% cuenta con especialidad o mención en matemáticas. En promedio, tienen 11 años de experiencia como docentes y 4 años trabajando en los establecimientos de la muestra (Tabla 3).

Tabla 3

Información sociodemográfica de los docentes participantes

	Estación Central	Quinta Normal	Recoleta	Renca	Santiago	Total
Docente de matemáticas						
Promedio de edad	36,5	41,08	43,67	45,73	42,93	42,27
Proporción de mujeres	0,63	0,42	0,67	0,27	0,60	0,51
Proporción con título con mención en matemáticas	0,63	0,50	0,22	0,82	0,80	0,62
Antigüedad como docente (promedio)	6,75	11,08	8,00	14,27	12,73	11,04
Antigüedad en el establecimiento (promedio)	3,13	6,83	2,22	0,82	5,07	3,85
Docente de educación diferencial						
Promedio de edad	35,14	36,10	36,40	35,20	43,24	38,28
Proporción de mujeres	0,86	0,90	1,00	0,90	0,88	0,90
Antigüedad como docente (promedio)	7,14	9,30	6,80	9,90	13,12	10,18

Antigüedad en el establecimiento (promedio)	1,71	1,80	1,20	2,60	2,00	1,96
---	------	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios de docentes de matemáticas y de educación diferencial.

Los 49 docentes de educación diferencial encuestados tienen en promedio 38 años, son mayoritariamente mujeres (90%), con un promedio de 10 años de experiencia como docentes diferenciales y 2 años de experiencia en el establecimiento.

Estos docentes dan clase en 55 cursos de 7mo básico, en que estudian un total de 1.492 estudiantes, de los cuales casi la mitad son migrantes (46%) y niñas (45%), 12% son estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y 22% han sido diagnosticados con algún tipo de NEE (mayoritariamente con alguna dificultad de aprendizaje).

3.2. Descripción de las principales variables consideradas

Los cuestionarios incluyeron preguntas abiertas para explorar el concepto de los docentes y directivos acerca de la inclusión. Mientras los directivos respondieron a la pregunta “¿Qué entiende usted por inclusión escolar?”, los docentes de matemáticas y de educación diferencial respondieron “¿Qué entiende usted por inclusión en el aula de matemáticas?”. De este modo, se obtuvo una perspectiva institucional y una específica del aula. La codificación de las respuestas se realizó en dos etapas, separando las respuestas de los directivos de las respuestas de los docentes. En primer lugar, se realizó un análisis de contenido de las respuestas de cada uno de los actores, identificándose categorías de respuesta a partir de un análisis inductivo. En segundo lugar, se buscaron aspectos comunes entre las categorías, y se combinaron las respuestas en cinco categorías amplias: social, teórica, práctica, pedagógica e integración (Tablas 4 y 5).

Tabla 4

Codificación de concepto de inclusión escolar de directivos

Codificación 1	Codificación 2
Reconocimiento y aceptación de diferencias	Social
Integración (Compensación / Focalización)	Integración
Acceso sin barreras	Teórico
Proceso para eliminar barreras en la cultura, políticas y prácticas	

Equidad de oportunidades de aprendizaje para todos (Educación Para Todos)
Equidad de oportunidades de aprendizaje, promoviendo la cohesión
Evitar la discriminación, promoviendo aprendizajes significativos
Promover la equidad de logro de aprendizaje de todos los estudiantes

Diversificación de estrategias para atender la diversidad, dando todos los apoyos necesarios
Equidad de oportunidades de aprendizaje mediante diversificación y Práctico adecuación de estrategias
Promover la equidad de aprendizajes mediante el trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas abiertas de directivos.

La perspectiva social incluye las respuestas que refieren estrictamente a la aceptación de las diferencias de los estudiantes, dando relevancia a la convivencia y armonía, sin considerar los aprendizajes de los estudiantes. La perspectiva teórica incluye las respuestas o declaraciones acerca de la inclusión desde una mirada prescriptiva, que no da cuenta de cómo implementarla. Mientras la perspectiva práctica refiere a lo que los directivos y docentes reportan que se debe hacer para incluir a los estudiantes, la perspectiva pedagógica refiere a estrategias concretas para promover los aprendizajes. Por último, algunos directivos confunden inclusión con integración, desde una perspectiva enfocada en los “déficits” de los estudiantes.

Tabla 5

Codificación de concepto de inclusión en el aula de matemáticas de docentes

Codificación 1	Codificación 2
Acceso sin barreras	
Brindar/Asegurar equidad de logros de aprendizaje	
Brindar/Asegurar equidad de oportunidades de aprendizaje, identificando sus diferencias	
Cambio de paradigma de integración a multiculturalidad	Teórico
Asegurar equidad de oportunidades de aprendizaje y clima de respeto	
Incluir a todos los estudiantes para que desarrollen habilidades sociales	
Derecho a ser educados por igual	
Promover aprendizajes significativos para todos los estudiantes	
Generar un ambiente positivo para todos los estudiantes	
Aceptar y atender las diferencias entre los estudiantes	Social
Valorar y aceptar la diversidad (habilidades, aspectos sociales y culturales)	

Diversificación de estrategias y metodologías para responder a las necesidades de los estudiantes

Diversificación de estrategias y metodologías, en pos de la equidad de oportunidades de aprendizajes

Diversificación de estrategias y metodologías, en pos de la equidad de logros de aprendizajes

Práctico

Diversificación de estrategias y metodologías para responder a las necesidades de los estudiantes

Incluir diferencias culturales en la clase de matemáticas

Incluir a todos los estudiantes en los aprendizajes, fomentando la colaboración

Pedagógico

Construcción colectiva del aprendizaje, en que todos son fundamentales

co

Apoyar a explorar y perder miedo al error

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas abiertas de docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial.

A través de preguntas cerradas (con escala Likert), se identificó la frecuencia con que los docentes de matemáticas: incorporan aspectos culturales o de la vida cotidiana de los estudiantes en sus clases; consideran los distintos ritmos de aprendizaje de sus estudiantes para desarrollar tareas en el aula, y promueven distintas estrategias de resolución de problemas. A partir del cuestionario a directivos, se identificó si realizan actividades para promover la inclusión (talleres, actos culturales, planes de acogida, entre otros) y, en conjunto con los cuestionarios a docentes de matemáticas, se identificaron los desafíos y ventajas de la diversidad estudiantil a nivel institucional y en el aula en particular. También se relevaron aspectos del trabajo colaborativo entre los docentes de matemáticas y los docentes de educación diferencial (frecuencia con que planifican la clase juntos y con que se reúnen para discutir el progreso de los estudiantes).

Por último, a partir de la grabación de una clase de matemáticas (de dos módulos pedagógicos), se utilizó el protocolo de observación internacional Classroom Assessment Scoring System (CLASS), que permitió analizar las interacciones pedagógicas entre los estudiantes y el docente en cuatro dominios: Organización del aula, Apoyo emocional, Apoyo pedagógico y Participación (Pianta, Hamre & Mintz, 2012), como se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6

Dominios y Dimensiones del CLASS

DOMINIOS			
	Apoyo emocional	Organización del aula	Apoyo pedagógico
DIMENSIONES	Clima positivo	Manejo de la conducta	Formato pedagógico de enseñanza y aprendizaje
	Mide el grado de conexión emocional entre el profesor y los estudiantes, y entre los mismos pares, además de la notoria comodidad en las relaciones de estos	Capta la forma en que el profesor promueve el buen comportamiento, y monitorea, previene y redirige el mal comportamiento	Corresponde a las herramientas utilizadas por el docente para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje
	Sensibilidad del docente	Productividad	Comprensión de los contenidos
	Es la capacidad del docente de responder ante las necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes	Refiere a la capacidad del profesor de proveer actividades de forma tal que se aproveche el mayor tiempo posible en actividades de aprendizaje	Se relaciona con las herramientas usadas para ayudar al estudiante a comprender los marcos conceptuales más amplios y las ideas clave de un determinado campo
	Consideración del docente por los estudiantes	Clima negativo	Análisis e indagación
	Refiere al grado en que los profesores conocen y	Es la existencia de actitudes negativas en la sala: enojo, agresiones y hostilidad en general	Indica cómo los docentes promueven habilidades de pensamiento superior y promueven oportunidades

capitalizan en la clase los intereses y necesidades de los estudiantes, promoviendo la toma de decisiones y autonomía de estos entre el profesor y los estudiantes, y entre los pares para aplicación de los contenidos en distintos contextos

Calidad de la retroalimentación

Destaca la forma en que los profesores expanden el aprendizaje de los estudiantes a partir de sus respuestas y la participación en actividades

Diálogo instruccional

Los profesores usan la discusión y las preguntas para guiar y promover la comprensión de los contenidos en los estudiantes

Participación

Este dominio se refiere al grado general de involucramiento con la clase que presentan los estudiantes, es decir, si participan de forma activa o pasiva, en términos de que están atentos a la clase

Fuente: Adaptado de “Dominios y dimensiones evaluadas por CLASS”, por Treviño et al; 2016b, p. 196.

4. Hallazgos

En esta sección se describen los principales resultados del estudio. En primer lugar, se presenta el concepto que tienen directivos y docentes acerca de la inclusión escolar. En segundo lugar, las creencias de los directivos y docentes respecto a la diversidad y los desafíos que identifican. Y en tercer lugar, se describen las prácticas que implementan para promover la inclusión escolar, identificando si estas se asocian con el concepto de inclusión.

4.1 El concepto de inclusión escolar

Los directivos encuestados presentaron cuatro visiones distintas acerca de la inclusión escolar. Casi la mitad (45%) sostiene una **perspectiva teórica**, mientras uno de cada cuatro directores (26,5%) define a la inclusión desde una **perspectiva social**, centrada en la buena convivencia a partir del reconocimiento y aceptación de las diferencias de los estudiantes, y un tercer grupo de directores (18%) reporta una mirada **práctica** (diversificación de estrategias curriculares). El resto (10%) confunde el concepto de inclusión con **integración** escolar, ya sea por considerar solamente incorporar a estudiantes con NEE al aula regular, o por asumir que las dificultades o déficits provienen del estudiante y no del sistema educativo.

Al considerar las comunas, se observan diferencias relevantes (Figura 1). Mientras en Recoleta y Renca ningún directivo confunde el concepto de inclusión con integración escolar, en Estación Central la mayoría tiene una percepción teórica de la inclusión, y en Santiago una percepción social (centrada en la convivencia).

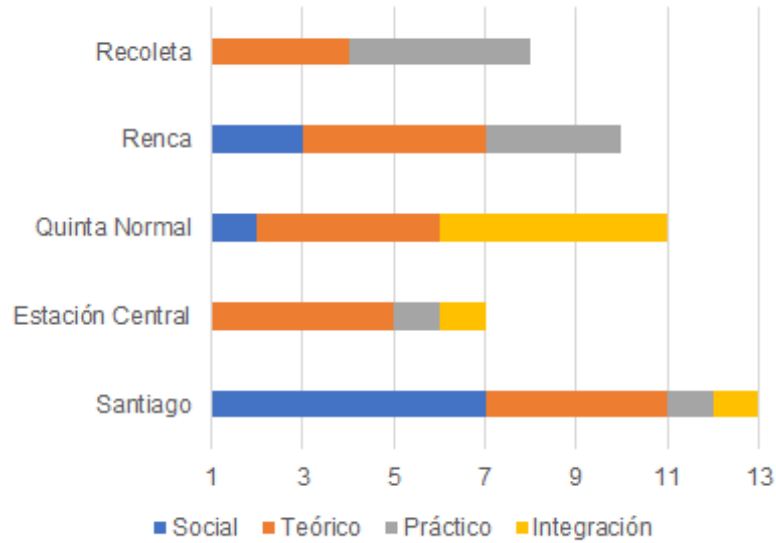


Figura 1: Concepto de inclusión escolar del directivo según comuna

Fuente: Elaboración propia, en base a cuestionarios de directivos.

Al consultarle a los docentes respecto al concepto de inclusión en el aula de matemáticas, se observan diferencias. Mientras la mayoría de los docentes de educación diferencial tienen una visión práctica, la mayoría de los docentes de matemáticas mantiene una visión teórica o social acerca de la inclusión (Figura 2).

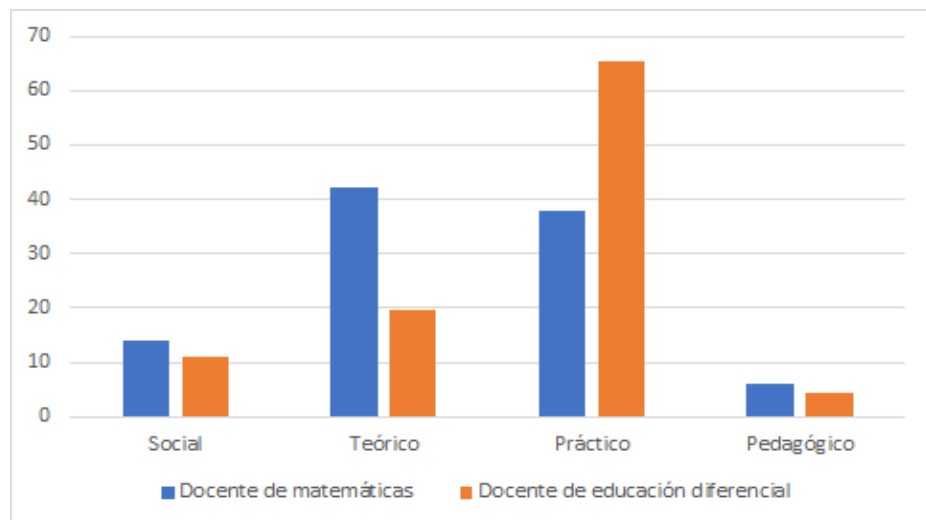


Figura 2: Concepto de inclusión en el aula de matemáticas, según docente

Fuente: Elaboración propia, en base a cuestionarios de docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial.

Analizando los datos por separado, 42% de los docentes de matemáticas define a la inclusión a nivel teórico, como un aseguramiento de la equidad de oportunidades o logros de aprendizaje para todos los estudiantes, en algunos casos, promoviendo además habilidades sociales y un clima de respeto. Por otro lado, 38% de los docentes percibe a la inclusión a nivel práctico. Estos docentes consideran a la inclusión como una estrategia, en particular, la diversificación de estrategias y actividades en el aula para poder atender y responder las necesidades de todos los estudiantes, ya sea mediante adecuaciones curriculares, utilizando distintos recursos, medios y modelos para promover los aprendizajes de todos los estudiantes. Un tercer grupo de docentes plantea una visión estrictamente social de la inclusión (aceptación y reconocimiento de las diferencias de origen del estudiantado), o un foco en la convivencia.

Por su parte, los docentes de educación diferencial concentran su definición de la inclusión en el aula de matemáticas en un enfoque práctico, fundamentalmente a partir de la diversificación de estrategias y metodologías para promover la equidad de oportunidades y logros de aprendizaje, respondiendo a las distintas necesidades de los estudiantes. Uno de cada cinco docentes de educación diferencial (19,6%) define a la inclusión en el aula de matemáticas desde una perspectiva teórica, como garante de la equidad de oportunidades y logros de aprendizaje. Y un grupo menor (11%), restringe su concepto a la aceptación de las diferencias y necesidades educativas de los estudiantes.

Considerando los conceptos de inclusión de ambos docentes, se analizó su nivel de acuerdo y complementariedad, agrupando las categorías social y teórica, por un lado, y práctica o pedagógica por el otro. Así, se generaron tres tipos de duplas: aquellas que comparten una visión teórica o social de la inclusión (12%), las que comparten una visión práctica o pedagógica (36%), y las que complementan ambas posturas (51%). Tal como se observa en la Figura 3, si bien predomina la complementariedad de visiones, en todas las comunas consideradas en el estudio, la visión social-teórica de la inclusión es residual, e inexistente en Renca.

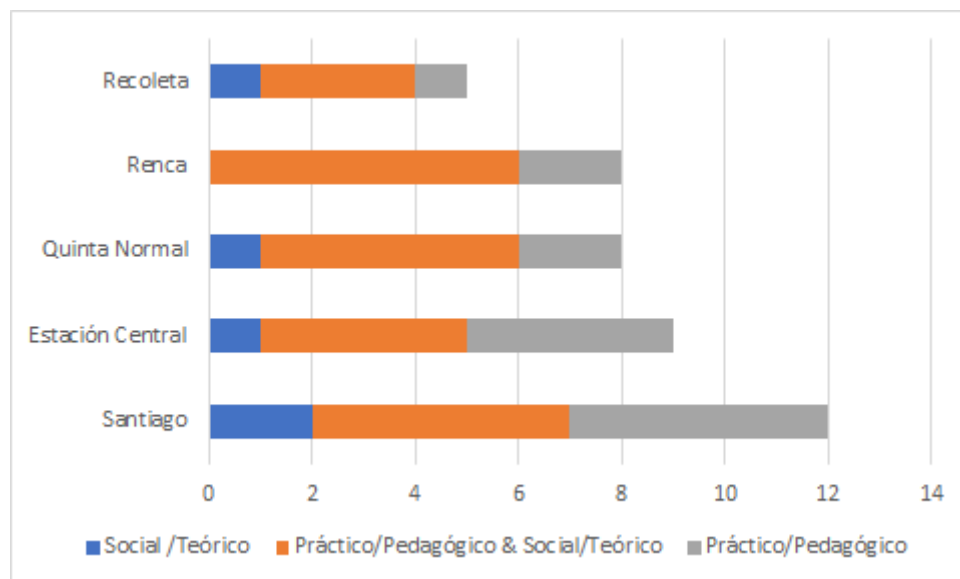


Figura 3: Concepto de la dupla acerca de la inclusión en el aula de matemáticas, según comuna
Fuente: Elaboración propia, en base a cuestionarios de docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial.

Los resultados presentados en esta sección reflejan que, mientras los directivos y docentes de matemáticas mantienen una visión predominantemente teórica acerca de la inclusión, los docentes de educación diferencial presentan una visión mayoritariamente práctica. La complementariedad de estas visiones da cuenta de la necesidad del trabajo colaborativo, para promover prácticas inclusivas.

4.2 Creencias y estereotipos acerca de la diversidad estudiantil

El estudio indagó acerca de estereotipos y prejuicios, pero los resultados dieron cuenta de una perspectiva positiva acerca de la diversidad. Tan solo uno de cada diez docentes de matemáticas (N=5) considera que existen diferencias por género en la facilidad por las matemáticas, estando dos docentes a favor de las niñas y tres a favor de los niños. En segundo lugar, se indagó acerca de los desafíos que genera la diversidad en las aulas y establecimientos. La amplia mayoría de los directivos y docentes identificaron ventajas en la diversidad porque favorece el respeto a las diferencias y la convivencia escolar, aumenta las oportunidades de los estudiantes con bajo rendimiento, así como promueve innovar y diversificar los contenidos y materiales en el aula.

Sin embargo, uno de cada cinco directores considera que la inclusión escolar le resta prestigio a los establecimientos, haciéndolos menos atractivos para los estudiantes con alto rendimiento

académico, y que disminuye el rendimiento promedio de los establecimientos. Por último, uno de cada tres directores y docentes indicó que la alta diversidad estudiantil dificulta la tarea del docente, lo que podría vincularse a las falencias en su formación inicial (Figura 4).

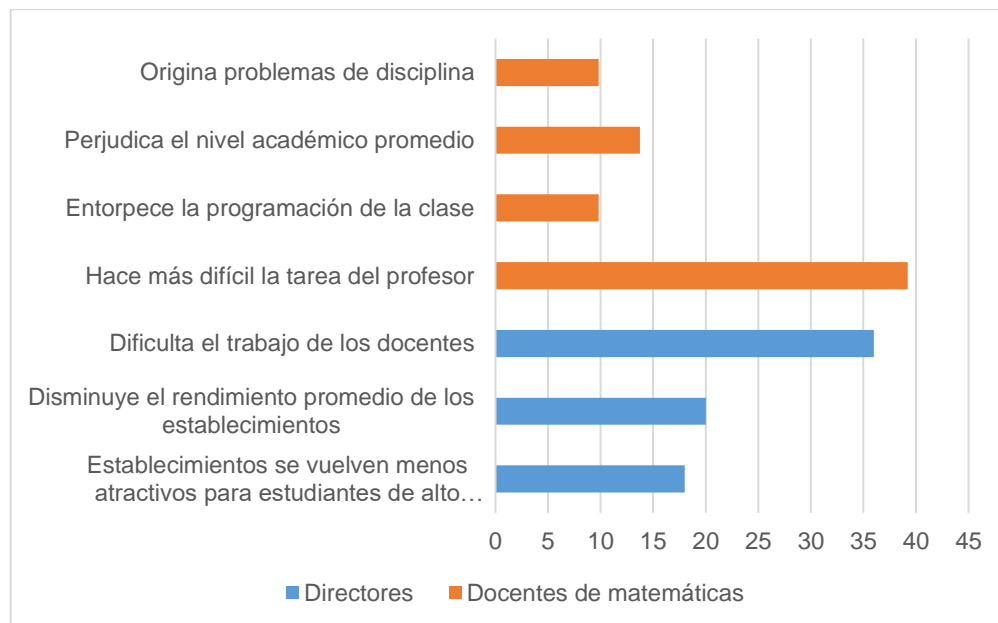


Figura 4: Desafíos de la diversidad estudiantil, según directivos y docentes de matemáticas (%)

Fuente: Elaboración propia, en base a cuestionarios de docentes de matemáticas y directivos.

Considerando que los directivos y docentes cuentan con una visión amplia de la inclusión, y que solo una minoría identifica desafíos en la diversidad estudiantil, resta por conocer qué prácticas realizan para incluir a los estudiantes, y en qué medida éstas se asocian a sus creencias.

4.3 Prácticas inclusivas en los establecimientos y aulas de matemáticas

Los directivos reportan realizar varias actividades para acoger la diversidad estudiantil (Figura 5). La vasta mayoría sostiene que realizan actos culturales para visibilizar la diversidad de nacionalidades, mientras la mitad ofrece programas de acogida para estudiantes migrantes. Resulta interesante que los directivos den cuenta de la realización de actividades de formación (talleres) y espacios de reflexión entre docentes, siendo ambos aspectos claves para instalar competencias y el trabajo colaborativo en pos de la inclusión. Sin embargo, el concepto de inclusión de los directivos no se encuentra asociado a la realización de ninguna de estas prácticas.

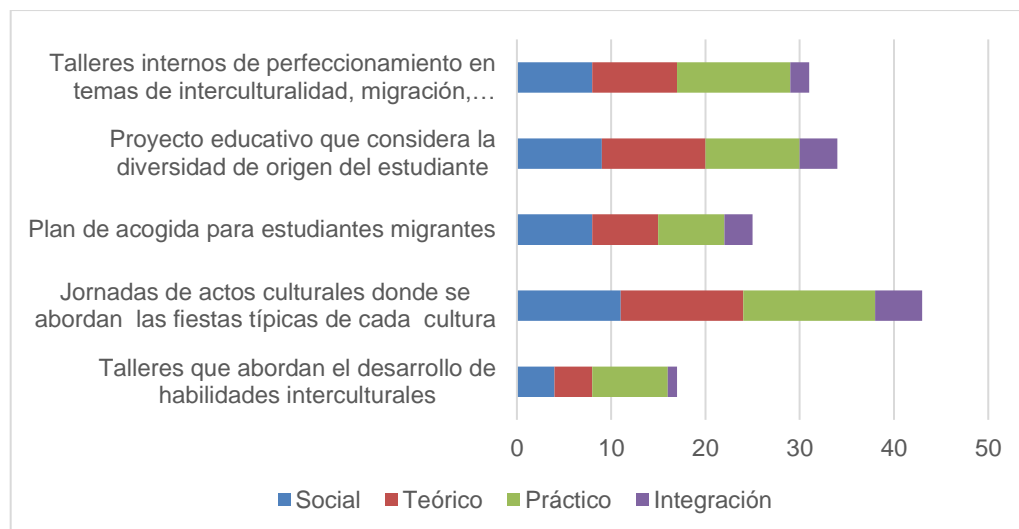


Figura 5: Actividades que realizan los establecimientos en pos de la inclusión, según concepto de inclusión escolar del directivo

Fuente: Elaboración propia, en base a cuestionarios de directivos.

Los docentes de matemáticas, por su parte, reportan que implementan una serie de estrategias para atender la diversidad en sus aulas. En lo que refiere a respetar los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el 46% señala que encargan frecuentemente un trabajo diferente a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o avanzan más deprisa, y 88% de los docentes menciona que promueven actividades que requieren distintas estrategias de resolución. Por otro lado, la mayoría de los docentes (87%) reporta aplicar las matemáticas a situaciones y problemas de la vida cotidiana de los estudiantes, y uno de cada tres docentes indica que incorpora aspectos de los países o culturas de los estudiantes en las tareas.

Las creencias acerca de la inclusión de los docentes de matemáticas se encuentran asociadas a la realización de dos actividades: incorporar aspectos culturales de los estudiantes en las tareas de matemáticas ($p=0,081$) y promover actividades que permitan que los estudiantes utilicen distintas estrategias de resolución ($p=0,073$).

Ahora bien, la limitación en el alcance de las estrategias muestra una necesidad que los docentes buscan suplir mediante el trabajo colaborativo (Figura 6). Al consultarle a los docentes de matemáticas si planifican en conjunto o se reúnen con los docentes diferenciales para discutir el progreso de los estudiantes, la gran mayoría lo hace frecuentemente (72% y 58%, respectivamente).

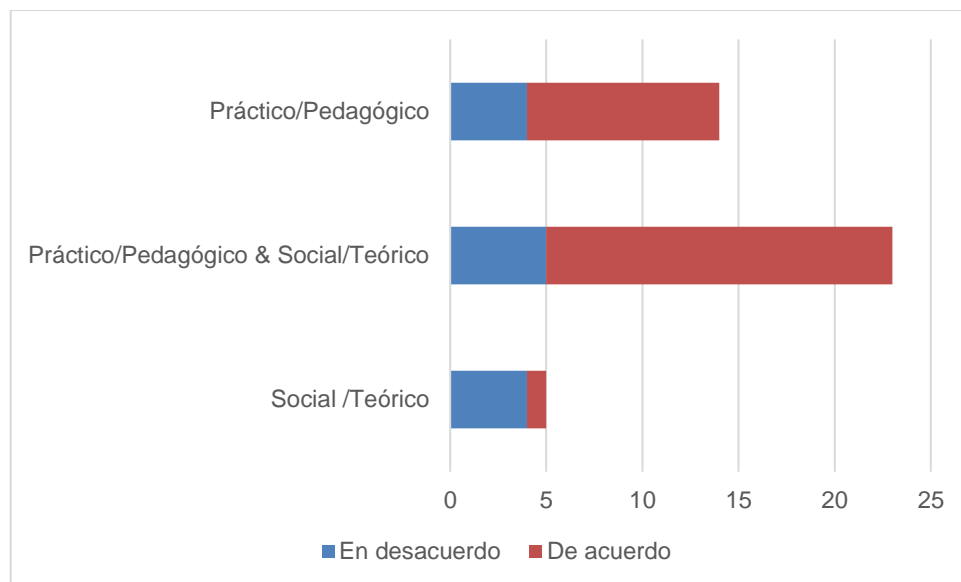


Figura 6: Planificación conjunta de la clase de matemáticas según concepto de inclusión de la dupla docente

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario a docentes de matemáticas.

Resulta relevante que cuando los docentes de matemáticas y los docentes diferenciales comparten una visión práctica/pedagógica de la inclusión, tienden a planificar más las clases en conjunto ($p=0,037$).

Estos hallazgos dan cuenta de que las creencias de los docentes inciden en tres prácticas inclusivas. Considerando que esas prácticas son autorreportadas, resulta necesario cotejar en qué medida inciden las creencias de los docentes de matemáticas en las interacciones pedagógicas, a partir de la observación de aula.

4.4 Interacciones pedagógicas

Al contrastar los conceptos de inclusión de los docentes con las interacciones pedagógicas que llevan a cabo en la sala de clases –según el instrumento CLASS– se observa que solamente se presentan diferencias en el ámbito del apoyo emocional (Figura 7). Específicamente, los docentes que consideran a la inclusión desde una perspectiva práctica o pedagógica mantienen interacciones más proclives al apoyo emocional que sus colegas. Estos resultados son coincidentes con otros provenientes del sistema escolar que identifican un alto nivel de homogeneidad en las prácticas docentes, incluso al comparar establecimientos con alto y bajo rendimiento (Treviño et al, 2016b). En este caso, se denota que los docentes con un perfil

práctico/pedagógico tienen una mayor capacidad de generar interacciones de aula que promueven el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Cabe señalar que, si bien la diferencia entre los dos tipos de docentes pareciera ser de magnitud moderada, esta es estadísticamente significativa y representa casi un tercio de una desviación estándar de diferencia a favor de los profesores práctico/pedagógicos.

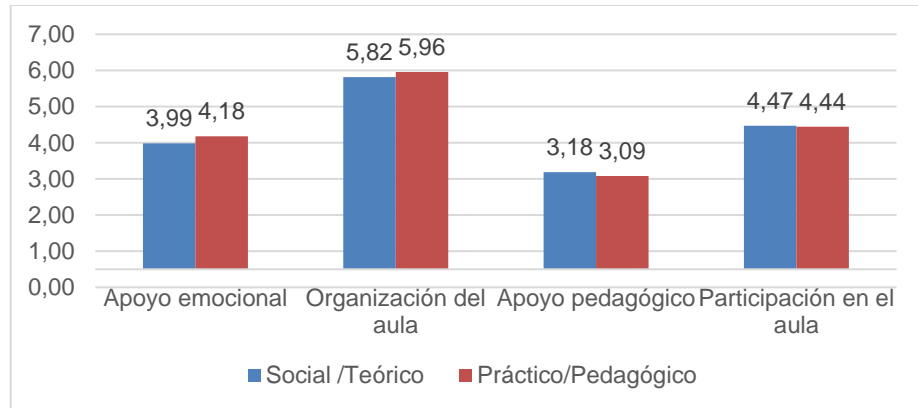


Figura 7: Dominios de CLASS según concepto de inclusión del docente de matemáticas

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario a docentes de matemáticas.

Es de destacar que la diferencia a favor de los docentes de matemáticas con una concepción práctica o pedagógica de la inclusión se observa en todas las dimensiones del apoyo emocional, aunque no es suficiente para aumentar el nivel (de medio-alto a alto, por ejemplo). Estos docentes generan climas de interacción más positivos, tienen mayores grados de sensibilidad para detectar situaciones de los estudiantes y, finalmente, tienen mayores niveles de consideración por la perspectiva de los estudiantes (Figura 8).

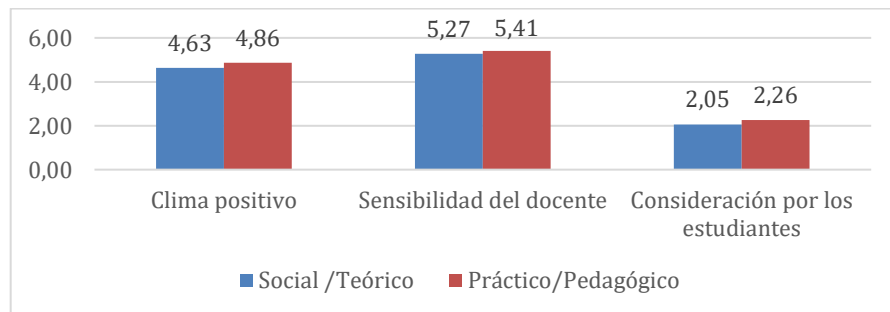


Figura 8: Puntaje en dimensiones de apoyo emocional según concepto de inclusión del docente de matemáticas

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario a docentes de matemáticas.

En resumen, las creencias de los docentes de matemáticas se encuentran asociadas con los niveles de apertura de los docentes a generar ambientes y crear conexiones humanas de cuidado y apertura para el reconocimiento y atención de las emociones de los estudiantes.

5. Conclusiones y discusión

Considerando los tres ejes fundamentales para promover la inclusión escolar (políticas, cultura y prácticas) (Booth & Ainscow, 2000, 2011), se describieron las creencias y prácticas que realizan directivos y docentes de matemáticas y de educación diferencial en 50 establecimientos y aulas de la Región Metropolitana, para enfrentar la creciente diversidad estudiantil. A fin de contribuir a la literatura existente, el artículo combinó aspectos institucionales y aspectos de aula en una de las asignaturas que presenta mayores brechas de desempeño, además de complementar las miradas de tres actores claves y de buscar asociaciones entre creencias y prácticas, triangulando cuestionarios autoaplicados y observaciones de aula.

El análisis del ámbito cultural (creencias, actitudes y valores respecto a la inclusión y diversidad) dio cuenta de diferencias entre los actores. Casi la mitad de los directivos y docentes de matemáticas definió a la inclusión desde una perspectiva teórica, al revés que los docentes de educación diferencial, que mayoritariamente definen a la inclusión a partir de prácticas y estrategias de aula. La definición de carácter social, centrada en la convivencia, respeto y aceptación de las diferencias entre los estudiantes, también fue más relevante entre los directivos y docentes de matemáticas. Más aún, los docentes de matemáticas y los directivos apenas identificaron desafíos para atender a la diversidad, dando cuenta de una presencia residual de estereotipos y prejuicios. Estos resultados evidencian que, en la muestra analizada, se cuentan con las bases para desarrollar prácticas inclusivas.

Es por ello que no resulta llamativo que los establecimientos realicen varias actividades para atender la diversidad, aunque la práctica más generalizada sean los actos culturales con cariz folclórico, tal como lo relevaban otros estudios (Jiménez & Fardella, 2015). En las aulas de matemáticas, una práctica bastante generalizada es integrar aspectos de las culturas de los estudiantes a las tareas de matemáticas, pero una práctica menos frecuente es realizar actividades para respetar los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. De modo que, tanto a nivel institucional como de aula, la diversidad se atiende más desde un punto de vista cultural que pedagógico (atendiendo las diferencias culturales, pero no las diferencias de aprendizaje de los estudiantes).

Es a partir de esta información que se identifica claramente una de las principales barreras para la inclusión. Que menos de la mitad de los docentes de matemáticas tengan una perspectiva práctica acerca de la inclusión y que la atención a la diversidad quede relegada a aspectos culturales, estaría reflejando la falta de formación docente (inicial y continua) para atender la diversidad (Infante, 2010; San Martín et al., 2017). A fin de compensar en parte esta desventaja, los docentes de matemáticas trabajan colaborativamente con los docentes de educación diferencial.

Ahora bien, el estudio también indagó en la asociación entre creencias y prácticas. Si bien las creencias de los directivos no se encuentran asociadas a las actividades que reportan realizar para promover la inclusión, las creencias de los docentes de matemáticas sí se encuentran asociadas a prácticas de aula. En comparación a sus pares con una percepción teórica de la inclusión, los docentes que tienen una visión práctica suelen incorporar más frecuentemente aspectos culturales de los estudiantes a las tareas, promover el uso de distintas estrategias de resolución de problemas, ofrecer apoyo emocional a los estudiantes y planificar en conjunto con el docente de educación diferencial. Este hallazgo resulta relevante porque daría cuenta de que, a pesar de las limitaciones del autorreporte, las creencias inciden en las prácticas.

Un aspecto que llama la atención es que los docentes con una visión más práctica de la inclusión no promueven mayor apoyo pedagógico a sus estudiantes, sino mayor apoyo emocional. Esto podría deberse a que la información fue recabada a inicios del año lectivo, o a que las situaciones de los estudiantes son de tal complejidad que permean el proceso de enseñanza. Aún cuando el docente cuente con las estrategias para promover los aprendizajes de todos (o así lo manifieste), la vulnerabilidad de los estudiantes y sus diferencias requieren mayor atención. Este aspecto también debería ser profundizado en futuros estudios, así como el rol del docente de educación diferencial en el apoyo emocional y pedagógico a los estudiantes.

A modo de cierre, se plantean una serie de recomendaciones. En primer lugar, resulta imperioso incorporar la atención a la diversidad en las mallas curriculares de la formación docente inicial y continua. Una visión clara, acompañada de estrategias y herramientas, resulta fundamental para todos los docentes. Considerando las desventajas formativas de los docentes disciplinares, es necesario que los establecimientos promuevan el trabajo colaborativo entre docentes de distintos cursos, docentes disciplinares y docentes de educación diferencial, así como un mayor intercambio entre docentes y directivos. La evidencia indica que los docentes cuentan con mayor claridad acerca de cómo promover la inclusión que los directivos. Esta complementariedad podría contribuir a que las actividades que realizan los establecimientos promuevan la inclusión pedagógica, y no solamente la inclusión social.

6. Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Resultados SIMCE*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17-44.
- Ainscow, M., & Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *Enclave pedagógica*, 13, 13-30.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, XI(1), 7-24.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Bristol: CSIE.

- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246.
- Charlín, V., Torres, A., & Cayumán, C. (2016). Expectativas de género y logro de estudiantes en TERCE. *Midevidencias*, (9), 1-8. Recuperado desde <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N9.pdf>
- De Boer, A., Pjil, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejeuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- García González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167.
- Gelber D., Treviño, E., & Inostroza, P. (2016). Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria. ¿Qué nos puede decir TERCE? Santiago: UNESCO.
- González-Gil, F. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1-21.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado desde <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Chile: CPEIP.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Orientaciones para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays Bisexuales, Trans e Intersex en el sistema educativo chileno*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Autor.
- Mintrop, H., Treviño, E., Ordenes, M., & Donoso, F. (2013). Markets and High-stakes Accountability: Synergy for Good Schools? The Case of the USA and Chile. European Association for Research on Learning and Instruction. Munich, Alemania.
- Morales Mendoza, K., Sanhueza Henríquez, S., Friz Carrillo, M., & Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77.
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. En *The SAGE handbook of special education* (2.ª ed., Vol. 1, pp. 149-169). London, England: SAGE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *The ABC of gender equality in education. Aptitude, behaviour, confidence*. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- Ortega, L., Malmberg, L., & Sammons, P. (2018). School effects on Chilean children's achievement growth in language and mathematics: An accelerated growth curve model. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 308–337.
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos Americanos: Revista de Estudios Transfronterizos*, XII(1), 75-99.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Poblete, R., & Galaz, C. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Santiago: Superintendencia de la Educación.
- Public Policy and Management Institute. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education. Final Report*. Brussels: European Commission.
- Radovic, D. (2018). Diferencias de género en rendimiento matemático en Chile: El efecto del nivel socioeconómico y el establecimiento educacional en el bajo rendimiento de las niñas. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 221-242.
- Rojas, M. T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar* (N.º 911429). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-11.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile. La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118-154.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Sanhueza Henríquez, S., Granada Azcárraga, M., & Bravo Cópola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 884-899.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 249-265.

- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.
- Torche, F. (2005). Unequal but Fluid: Social Mobility in Chile in Comparative Perspective. *American Sociological Review*, 70(3), 422-450.
- Torche, F., & Costa-Ribeiro, C. (2010). Pathways of Change in Social Mobility: Industrialization, Education and Growing Fluidity in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(3), 291-307.
- Treviño, E., Mintrop, H., Villalobos, C., & Órdenes, M. (2018). What Might Happen If School Vouchers and Privatization of Schools Were to Become Universal in the U.S.: Learning from a National Test Case—Chile. Boulder, Colorado. Retrieved from <https://nepc.colorado.edu/publication/chilean-voucher>
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso Rivas, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO Santiago -LLECE.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367-375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., Martínez, M V.(2016b). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas? Una aproximación exploratoria. En *Abriendo las Puertas del Aula. Transformación de las prácticas docentes*. Chile: Ediciones UC.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France.
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Educational Policy*, 29(2), 217-241.