

INVESTIGACIONES

Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial

Social Representations of Teachers According to School Diversity, in Relation to the Contexts of Professional Performance, Practice and Initial Training

Representações sociais dos professores a respeito da diversidade estudantil em relação aos contextos de desempenho profissional, práticas e formação docente inicial

Marcela Apablaza S.

Becaria CONICYT. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Aparato Locomotor y Rehabilitación, Subunidad de Terapia Ocupacional, Facultad de Medicina, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Telf.: (63) 293510. Correo electrónico: marcela.apablaza@uach.cl

RESUMEN

Comprendiendo la diversidad escolar desde un posicionamiento amplio y situado en la escuela como un espacio de participación social, este artículo indaga acerca de las representaciones sociales de los profesores, respecto de la diversidad escolar, en relación con los contextos de desempeño profesional, práctica y su formación inicial. En vinculación con lo anterior, se analiza en cómo dichas representaciones afectan las prácticas docentes al interior del aula. En base a la Grounded Theory, se analizan tres entrevistas a profesores de la Región Metropolitana, permitiendo construir la teoría que subyace en los sujetos respecto de la diversidad, a partir de la riqueza del dato mismo. El propósito de este artículo, es contribuir al debate sobre la tensión respecto del concepto de diversidad escolar y democratización de la escuela, en miras hacia una inclusión escolar a nivel nacional.

Palabras clave: diversidad escolar, grounded theory, representaciones sociales, prácticas docentes, democratización escuela.

ABSTRACT

Understanding the school diversity from a wide position, located in the school as a place for social participation, this article inquires in the social representations of teachers according to school diversity, in relation to the contexts of professional performance, practice and initial training. In connection with this, this article also analyzes how the representations affect teaching practices inside the classroom. Based on grounded theory, three teacher's interviews, done in the Metropolitan Region, were analyzed. The richness of the data itself allowed building the theory underlying the subjects regarding diversity. The purpose of this article is to contribute to the debate about the tension of the concept of school diversity and democratization of the school in order to generate a national school inclusion.

Key words: school diversity, grounded theory, social representations, teaching practices, democratization of the school.

RESUMO

Compreendendo a diversidade estudantil a partir de um posicionamento amplo e situado na escola como um espaço de participação social, indaga-se sobre as representações sociais dos professores, considerando-se a diversidade estudantil, em relação aos contextos de desempenho profissional, prática e formação docente inicial. Vinculado ao anterior, analisa-se como essas representações afetam as práticas docentes no interior da sala de aula. Com base na Grounded Theory, analisam-se três entrevistas de professores da Região Metropolitana de Santiago do Chile, o que permite construir a teoria implícita nos sujeitos com respeito à diversidade, a partir da riqueza do dado em si. Objetiva-se contribuir com o debate atual sobre a tensão existente no conceito de diversidade estudantil e democratização da escola, tendo em vista a inclusão escolar em nível nacional.

Palavras chave: diversidade de estudantes, grounded theory, representações sociais, práticas docentes, democratização da escola.

1. ANTECEDENTES Y PROBLEMA

1.1. ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD: EXPECTATIVAS NO CUMPLIDAS

En respuesta a las declaraciones internacionales de derechos e igualdad de acceso a una educación de calidad, Chile adscribe como nación a crear políticas e implementarlas en favor de los grupos desfavorecidos. En esta línea, Chile en los últimos treinta años, ha elaborado múltiples reformas y programas con el propósito de mejorar la calidad de la educación, tales como la Jornada Escolar Completa (JEC) en 1996, las reformas curriculares de básica y media, la Ley General de Educación que reemplaza a la Ley LOCE (2009), la Ley de Subvención Escolar Preferencial y programas específicos como el P-900 y los proyectos de integración escolar (MINEDUC, 2010). Dichas políticas, en complementariedad con la transición paradigmática en educación especial, estaban orientadas a crear oportunidades de acceso a grupos de niños y niñas que hasta ahora no podían acceder a una educación regular de calidad, haciendo la transición desde la educación homogénea a una centrada en la diversidad del aula, ofreciendo una repuesta concreta a aquellos niños y niñas provenientes de contextos desfavorecidos, de diferentes etnias o culturas o aquellos niños y niñas que poseen algún tipo de discapacidad (Tenorio, 2011).

Al mismo tiempo, a nivel mundial, las investigaciones en el campo de *school mix* o composición escolar, generan evidencias que relevan la importancia de considerar el contexto escolar como un componente clave para el desempeño escolar (Thrupp, 1995; Thrupp *et al.*, 2002; Lauder *et al.*, 2010). Este nuevo campo cuestiona lo hasta ahora planteado por los movimientos de efectividad escolar, que responsabilizaban a la escuela de sus propios resultados, concibiéndolas como una unidad aislada del contexto. Por tanto, el efecto de composición escolar, debido a sus implicancias y complejidad es definida por Thrupp (1995) en base a tres dimensiones: el efecto entre los pares, los procesos instruccionales o de enseñanza y los procesos de administración y organización de la escuela. Así, la diversidad escolar, señalada como un factor externo, vincularía fuertemente el desempeño de una escuela a factores como las características de sus estudiantes, el entorno donde se localiza la escuela, las familias de los estudiantes, entre otros, explicando y comprendiendo mejor el poder del efecto escuela, que luego del Informe Coleman (1966, Cit. en Bruner, 2010: 20) hasta entonces había sido estimado entre un 10% a 15% (Bruner, 2010).

Una de las estrategias de abordaje para la diversidad se materializa en la implementación de programas de integración escolar, los que hasta la actualidad muestran un creciente aumento, lo que se ve reflejado en el movimiento de la matrícula de alumnos integrados, siendo en el 2005, 41.223 alumnos integrados y en el 2009, 68.117 alumnos en proyectos de integración escolar (MINEDUC, 2010). En dicho proceso, se evidencian tensiones entre las propuestas y lineamientos de inclusión escolar establecidos por las políticas tanto internacionales como nacionales; específicamente con la percepción de los profesores acerca del proceso de implementación de dichas propuestas, encontrándose diversos obstáculos tanto en niveles macro como micro (dimensiones culturales, gestión escolar y práctica docente), que dificultan el desarrollo de la inclusión escolar en Chile (Tenorio, 2005).

Por otra parte, el abordaje de la diversidad en Chile, específicamente, no ha recibido un tratamiento que releve la real importancia que posee para el proceso escolar de los estudiantes. Esto se refleja en diversos niveles. Un nivel es la formación inicial

de profesores, donde se observa una deficiencia en torno a la formación de habilidades profesionales para trabajar con la diversidad (MINEDUC, 2005). En un segundo nivel, se alude a los paradigmas dominantes de la práctica de la enseñanza aprendizaje en el aula, es decir, la priorización de estructuras de lección centradas en pregunta – respuesta – retroalimentación, denominada IRE (inicio – respuesta – estímulo), en este sentido se ignoran aquellos estilos de aprendizaje diversos como la enseñanza dialógica o recíproca que destacan la incorporación del diálogo en el aula, como una metodología de enriquecimiento del aprendizaje que beneficiaría aun más el proceso escolar en un contexto de diversidad (Ibáñez, 2010; Alexander, 2010; Wertsch, 1999; Wells, 2001). No obstante, la evidencia señala los beneficios que conlleva la incorporación debidamente atendida, de la diversidad escolar, específicamente en el aula, favoreciendo significativamente el logro educacional (MINEDUC, 2005; Ibáñez, 2010; Thrupp, 1995; Thrupp *et al.*, 2002; Lauder *et al.*, 2010), indicando que uno de los factores centrales explicativos de las diferencias de logros escolares es el clima emocional del aula (UNESCO, 2000 y 2008 cit. en Ibáñez, 2010: 278).

Pese a la evidencia antes señalada, los estudios de investigación nacionales denotan la persistencia a excluir la diversidad como uno de los factores a ser considerado, lo que es reflejado en prácticas discursivas discriminatorias tanto por factores culturales propios del contexto de origen de los estudiantes, como de los profesores explicado por la formación inicial deficiente en esta materia y por su contexto de desarrollo cultural e histórico (Ibáñez, 2010).

Considerando los antecedentes antes expuestos, resulta preciso indagar en la dimensión de representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar, específicamente en vinculación con su formación y prácticas pedagógicas. Por consiguiente, este trabajo pretende iluminar las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar, en relación con los contextos de desempeño profesional, práctica y su formación inicial? Y en vinculación con lo anterior, se indagará en: ¿cómo se afectan las prácticas de los profesores, al interior del aula, de acuerdo a dichas representaciones?

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. LA DIVERSIDAD ESCOLAR: POSICIONAMIENTOS EN SU COMPRENSIÓN

La diversidad es un objetivo socialmente deseable, que implica cambios y desafíos especialmente en el ámbito de la educación. Dichos cambios, si bien se deben generar en el ámbito de la elaboración de políticas, no resulta suficiente, reconociendo la relevancia de un cambio a nivel de las representaciones sociales en torno a la diversidad humana y en la inclusión social. En Chile, el concepto de la diversidad comienza a explicitarse mediante una serie de acuerdos y declaraciones tanto a nivel internacional como nacional (ONU, Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; Informe Warnock, 1978; Declaración del Año Internacional de los Impedidos, ONU, 1981; Programa de Acción Mundial para los Impedidos, 1983; y la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, 1990). En este escenario político, la promulgación de políticas nacionales como la Ley n° 19.284 (1994), permitieron avanzar en la integración en la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación n° 1/1998, MINEDUC, 2008).

No obstante el marco político anterior, cuyo énfasis se vincula fuertemente con la integración de las personas con discapacidad, en el marco de este trabajo, el concepto de diversidad escolar se considera desde una visión social amplia, comprendiéndola como “la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura” (Ibáñez, 2010: 276). En esta concepción del ser humano, subyacen los supuestos de legitimación de la diferencia como un componente esencial de existencia.

2.2. ESCUELA COMO ESPACIO SOCIAL DEMOCRÁTICO

Asimismo, es preciso traer al presente la historia de configuración de la escuela como una construcción de espacio social democrático. En este sentido, la escuela, dada su construcción histórica, se ha configurado como un espacio de constante discriminación y exclusión de la diferencia, validando y poniendo en acción el paradigma de homogeneización cultural, lo que a lo largo de los años se ha transformado de ser un espacio de diferenciación tanto de la comunidad como del hogar, hacia una búsqueda de la civilización de los futuros ciudadanos, conforme a un ideal de ciudadano chileno basado en criterios culturales extranjeros (Europa) implementando dichos propósitos en el curriculum escolar (Díaz y Druker, 2007).

En este contexto político e histórico, la diversidad contraria a la homogeneización no alcanza a ocupar un lugar al interior de la escuela, constituyendo un factor limitante para el proceso escolar (Díaz y Durker, 2007).

En forma contradictoria, las políticas implementadas en favor de la integración escolar, reducen el concepto de diversidad a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), manteniendo una mirada de la diferencia como algo especial y fuera de orden, lo que conlleva a una continuidad de la exclusión solapada en un concepto de integración, por tanto, hablar de NEE, si bien mantiene una visión de segregación, en el desarrollo de este trabajo, se hará uso del concepto a modo de acceder a los sujetos a partir de su propio discurso, buscando como punto de partida dicha familiaridad para acceder a sus representaciones sociales.

2.3. REPRESENTACIONES SOCIALES

Considerando que uno de los aspectos fundamentales para el alcance de la inclusión escolar y para el abordaje de la diversidad, son las representaciones sociales que poseen los actores involucrados en el proceso educativo, en este caso los profesores. Por tanto, comprendiendo a las representaciones sociales como “el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye la realidad a la que es confrontado y le atribuye una significación específica” (Moscovici, 1961, cit. en Ávila, 2001: 60), deja en evidencia las implicancias de facilitación o de obstáculo en torno a la temática de diversidad escolar, reconociendo que en dicho concepto confluyen concepciones acerca del ser humano y su participación en la sociedad. Asimismo, las representaciones sociales, son vistas como un sistema de referencia, cuya construcción otorga sentido y significado al objeto o fenómeno representado (Martinic, 2006), comprendiéndose como un conjunto de creencias, actitudes, opiniones, que los grupos sociales atribuyen de

forma consciente o inconsciente a la realidad vivida. En estas, se pueden distinguir tres dimensiones: contenido informacional, estructura y ética normativa (Martinic, 2006).

3. METODOLOGÍA Y MATERIAL DE ANÁLISIS

3.1. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La metodología de análisis, en coherencia con el problema de investigación, corresponde a la Grounded Theory o teoría fundamentada elaborada por Barney Glaser y Anselm Strauss (Strauss y Corbin, 2002). La teoría fundamentada tiene como propósito central elaborar una teoría construida a partir de los datos recopilados, analizados de forma sistemáticas y categorizados con el objeto de hallar las relaciones entre los diversos conceptos desprendidos a partir de los mismos datos, en este caso del discurso de los profesores, obteniendo así una mejor comprensión de la realidad estudiada (Strauss y Corbin, 2002). Así la teoría fundamentada posee como característica central la “fundamentación de los conceptos en los datos” (Strauss y Corbin, 2002: 14), incorporando adicionalmente y de forma no menos importante el componente de creatividad por parte del investigador, permitiendo a través de ésta efectuar el análisis con una mirada divergente respecto del fenómeno estudiado, sin dejar de lado el rigor científico del método.

El método contempla una serie de etapas necesarias para el desarrollo del análisis: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta es la referida a la generación de categorías a partir de los textos descriptivos, resultantes del proceso analítico en el cual se distinguen los conceptos, sus propiedades y dimensiones. Posteriormente, en un nivel de profundidad mayor se realiza la codificación axial, la cual busca reconstruir las relaciones entre las categorías para dar cuenta de las teorías que subyacen al fenómeno. En esta línea, se emplea el paradigma, comprendido como un esquema organizativo, permitiendo al analista relacionar la estructura y los procesos, comprendiendo así la complejidad de la realidad estudiada (Strauss y Corbin, 2002). Por tanto, esta perspectiva que guía el análisis de los datos, busca identificar y poner en relación a los componentes del fenómeno y condiciones (causales, de contexto e intervinientes, tanto macro como micro). Para efectuar la codificación axial es necesaria la codificación abierta, donde se han construido categorías, con sus propiedades y dimensiones; en este nivel, estos tres elementos resultan necesarios para reconstruir la complejidad del fenómeno, identificando las relaciones imbricadas entre condiciones, dimensiones y propiedades de las categorías, que influyen y/o a la vez generan las acciones y estrategias, interacciones y sus consecuencias, permitiendo comprender no sólo el cómo los sujetos resuelven conflictos o se desempeñan en la realidad, sino también comprender las razones que generan dichas acciones (Strauss y Corbin, 2002).

Para el análisis de los datos se empleó el software ATLAS-TI versión DEMO WIN 6.2.

3.2. MATERIAL DE ANÁLISIS

El material corresponde al corpus extraído a partir de tres entrevistas semi estructuradas a tres profesores pertenecientes a la Región Metropolitana. Los temas abordados en cada una de las entrevistas están referidos a la percepción respecto del concepto de

diversidad escolar, prácticas pedagógicas en relación con el abordaje de la diversidad e implicancias de la incorporación de la diversidad al aula.

Las características relevantes de los docentes entrevistados son descritas en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Características relevantes de los docentes entrevistados

Características	Docente I	Docente II	Docente III
Formación Profesional	Profesor de matemáticas e informática educativa	Profesora de educación básica con mención en matemáticas	Profesor de educación básica con mención en Ciencias Naturales
Sexo	Masculino	Femenino	Masculino
Edad	28 años	26 años	32 años
Dependencia establecimiento en el que trabaja	Particular subvencionado	Particular Pagado	Particular Subvencionado
Ciclo en el que enseña	Enseñanza Media	Primer Ciclo Básico	Primer y Segundo Ciclo Básico
Años de experiencia en aula	3 años	2 años	2 años

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del contenido del discurso de los profesores en relación con las preguntas de interés, ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar, en relación con los contextos de desempeño profesional, práctica y su formación inicial? Y en vinculación con lo anterior, ¿cómo se afectan las prácticas de los profesores, al interior del aula, de acuerdo a dichas representaciones? Los principales temas identificados se vinculan con la *definición e implicancia de la diversidad*, en el cual se alude al concepto de diversidad que poseen los sujetos, a la valoración y a las implicancias de trabajar con la diversidad escolar. Y un segundo tema eje, *aprendizaje en un contexto de diversidad escolar*, donde se profundiza en la relación de la diversidad con el proceso escolar, con énfasis en el aprendizaje.

4.1. 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 diversidad y aprendizaje en un contexto de diversidad escolar*.

4.1.1. Definición e implicancias de la diversidad

Tabla 2. Codificación abierta: temática concepciones e implicancias de la diversidad

CATEGORÍAS	PROPIEDADES		DIMENSIONES
Conceptualización de la diversidad	Valor de tolerancia		Aceptar e integrar la diferencia del otro
	Ser distinto		Heterogeneidad total – heterogeneidad centrada en la dificultad o problema de alumnos
Valoración contradictoria de la diversidad	Ventaja de convivir con la diversidad		Favorece el clima del aula – Permite adaptarse y enfrentar diversos contextos
	Desventaja: alteración del clima del aula		“Problemas de normalización/disciplina” – “perder tiempo” en proceso de enseñanza aprendizaje.
Implicancias de la diversidad	Preparación para la diversidad		Preparación en los niños desde pequeño – formación inicial en el profesor insuficiente
	SUBCATEGORÍA Elaboración proyecto educativo para la diversidad	PROPIEDADES Responsabilidad del aprendizaje de alumnos con NEE	“hacerse cargo” – eludir la responsabilidad.
		Provisión de recursos de apoyo	Insuficiente – suficiente.
		Modificación de la organización escolar	Reducción de tamaño de cursos – separación de alumnos

En primer lugar, se distinguió la categoría ‘conceptualización de la diversidad’, donde los sujetos dan cuenta de su concepción respecto a ésta, reconociendo como principales propiedades la diversidad como un ‘valor de tolerancia’, el cual transita desde la tolerancia como la aceptación de la diferencia, hasta la integración de la diferencia como un nivel de mayor incorporación de la diversidad, distinguiendo entre aceptación e integración como dos niveles distintos, correspondientes a las dimensiones de dicha propiedad. En este sentido los sujetos coinciden en el supuesto de la diferencia como condición inherente al ser humano, convergiendo en la diversidad como una implicancia ineludible al contexto del aula escolar.

Docente I: "...en sí el colegio es un ambiente diverso y el profesor tiene que entender que es imposible tener un curso que sea homogéneo." (D. I)

Docente II: "...los niños tienen que entender que no todos somos iguales..." (D. II).

Docente III: "...efectivamente todos somos distintos..." (D. III)

La diversidad vista como un valor relacionado con la tolerancia y aceptación de la diferencia, no se incorpora de manera natural, sino más bien requiere un trabajo de refuerzo constante. En este nivel, destaca la distinción entre ‘aceptar’ que todos somos diferentes versus ‘integrar’ la diferencia como parte de la composición social.

Una segunda propiedad identificada es ‘ser distinto’, haciendo alusión a la visión de la heterogeneidad como una característica inherente al mundo que nos rodea, en específico el aula de clases, la que es descrita como un ambiente diverso compuesto de alumnos distintos. Asimismo, el “ser distinto” posee matices, enfatizando en dos grandes grupos, a lo que un profesor refiere como una “mayoría” y una “minoría” (Docente I), identificándose así que el carácter de diferente o heterogéneo posee variaciones y en el caso del discurso de los sujetos, dicha variación tiende a centrarse en la diferencia como déficit o problema.

En esta línea, los profesores distinguen a la diversidad en relación con el contexto, es decir, aluden que la diferencia en la composición escolar estaría dada por el contexto, centrándose en el déficit o la dificultad por sobre la heterogeneidad como un todo. En este sentido, los profesores vinculan la diversidad con énfasis en las dificultades que poseen los alumnos para enfrentar el proceso escolar de manera óptima, reconociendo en ellas dos factores amplios: vinculadas a un diagnóstico (Déficit atencional, trastornos de aprendizaje, asperguer, síndrome de down, entre otros) o vinculadas a factores psicosociales y culturales (vulnerabilidad social como bajo capital cultural de los padres, contexto de riesgo de consumo de alcohol y drogas, delincuencia, ausencia de figuras parentales, abandono, prostitución y sus implicancias en la conducta, tanto en el comportamiento disciplinar como en las interacciones sociales).

Docente II: “Los niños por lo general son niños que han venido de otros colegios producto de lo mismo, que los han sacado, que los han echado, no les han permitido la matrícula, porque presentan esto...déficit atencional, hiperactividad...ehhh... de repente son como violentos algunos, tienen actitudes de esa forma... entonces el curso se compone de una gran diversidad y en donde todos tienen que ahí... tratar de llevarse” (D. II).

Una segunda categoría levantada es la ‘valoración contradictoria de la diversidad’ referida a las percepciones de calificación que los sujetos poseen frente a ésta. En este sentido, las propiedades identificadas son la ‘ventaja de convivir con la diversidad’ y ‘desventaja: alteración del clima aula’ que los sujetos identifican en relación con la diversidad.

Así, en el caso de las ventajas los profesores señalan como principal, el convivir en un ambiente diverso como una experiencia de aprendizaje para los alumnos, dado que al relacionarse con pares de diferentes características, favorece tanto el clima del aula escolar, como la adaptación de los estudiantes fuera de esta, en el mundo y en la vida en general. Contrariamente, en el caso de la desventaja que altera el clima de aula, dicha perturbación impacta desde la relación conflictiva entre los pares atribuida a aquellas conductas disruptivas de los alumnos con características diferentes, identificado como dimensión los ‘problemas de normalización y disciplina’ hasta la ‘pérdida de tiempo’, en

referencia al impacto que provoca en el ritmo de la clase y en el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo una mayor inversión de tiempo de trabajo o retraso en los avances del currículum debido a la inclusión de alumnos con dificultades en el proceso escolar.

Docente II: "...Es como positivo y negativo. Positivo, porque a los niños les refuerza la tolerancia, que se tienen que enfrentar a distintas situaciones de la vida y todo... pero lo encuentro negativo también cuando estos niños traen un conflicto a la sala, el tema de que interrumpen constantemente una clase, el tema de que son más molestos adentro que otros niños, entonces ahí eso a ellos los frustra o que tú no puedas hacer una clase así como sin estas interrupciones [...] entonces eso yo creo que es un obstáculo para el curso pero es positivo dentro de lo otro" (D. II).

Docente I: "...Obvio que desde el momento que tengo niños que son diferentes con distintos tipos de problemas, tengo que retrasar un poco la clase..." (D. I)

La valoración de la diversidad se vincula con una tercera categoría referida a las 'implicancias de la diversidad', definida como aquellas circunstancias provocadas por la diversidad, donde los sujetos aluden a las propiedades de 'preparación para la diversidad', 'modificación de las prácticas pedagógicas' y a la 'elaboración del proyecto educativo para la diversidad'.

En relación con la preparación para la diversidad se distinguen dos niveles, por una parte la incorporación de esta en los niños, en los que es necesario inculcarla desde pequeño dado que, ya sea por razones culturales o de desarrollo evolutivo no lo incorporarán de forma natural o espontánea, reconociendo conductas discriminatorias en la interacción con alumnos de características distintas.

Docente III: "... Lo que se ve en mi experiencia que no se trabaja desde pequeño... En el contexto del colegio generalmente se aísla mucho al estudiante o al alumno que es diferente... ya...por una cosa cultural de los padres..." (D. III).

Y en un segundo nivel, los sujetos aluden a la 'preparación del docente' para el abordaje de la diversidad haciendo referencia al proceso de formación inicial, el cual en su totalidad concuerda en la insuficiencia y carencia de dicho proceso de formación, valorando como significativa la experiencia práctica como un aprendizaje para trabajar con la diversidad y la necesidad de conocer estrategias para su abordaje.

Una segunda propiedad es la 'modificación de las prácticas pedagógicas', relacionándola con aquellas acciones o interacciones que los profesores han modificado en dependencia de la diversidad, distinguiéndose como dimensiones, desde 'cambios actitudinales' del docente (relación profesor–estudiante) hasta 'cambios de la pedagogía', en relación con el proceso de aprendizaje e inculcación de valores, en correspondencia con la implementación curricular (planificación, evaluación y estrategias). Asimismo, se hace referencia a la modificación de rol del profesor, como contenedor del curso.

Docente I: "... Así cuando no están ellas (alumnas con NEE) sí, obvio, tengo más confianza con las chiquillas, puedo tirar más tallas, el ambiente es más... no es que sea más grato, es distinto. Si están ellas tengo que ser más paco por así decirlo" (D. I)

Docente II: "Estar como constantemente pendiente de ellos... así una relación como súper cercana, como que uno está mucho más pendiente de estos niños que presentan dificultades... tengo que estar encima... viendo si aprendió, si no, si está... como que la interacción es más cercana, es más cercana con ellos en la relación" (D. II)

Finalmente, dentro de la categoría “implicancias de la diversidad”, se identifica una subcategoría ‘elaboración del proyecto educativo para la diversidad’, donde los profesores relacionan la diversidad con el tipo de proyecto educativo de la escuela, aludiendo en algunos casos la ausencia de la diversidad como uno de sus ejes, otra realidad es que se incorpora en el proyecto formal, no obstante no se refleja en la práctica y un último tipo es el establecimiento educacional que reconoce la importancia del abordaje de la diversidad, incorporándolo tanto en el plano formal como en la implementación de medidas. Por tanto, los profesores enfatizan en implicancia de las políticas internas de los colegios para la diversidad y la implementación de acciones concretas en vinculación con dichas políticas.

En este sentido las propiedades identificadas son: ‘responsabilidad del aprendizaje de alumnos con NEE’, característica que los profesores identifican como clave para el proceso de incorporación de la diversidad, distinguiendo a aquellos colegios que se “hacen cargo” del aprendizaje de todos los estudiantes y aquellos que ‘eluden la responsabilidad’, donde no se llevan a cabo acciones concretas pertinentes.

Docente II: “...el colegio se sacó esa responsabilidad de que si el niño aprendía o no aprendía o si tenía un problema con él”. (D.II)

En esta línea, la implementación de una política de integración se distingue en dos niveles, en el ámbito de la ‘modificación de organización escolar’ referida a aquellas modificaciones estructurales de la organización de la escuela como parte de la política interna que evidencia, a juicio de los profesores, un proyecto educativo diverso o no. Por consiguiente, las dimensiones en esta propiedad corresponden desde la ‘reducción del tamaño del curso’ a la ‘separación de los alumnos’.

Docente II: “Es que no tiene proyecto educativo para necesidades especiales, ellos aceptan no más.” (D. II).

Docente I: “tengo claro que lo que hacen es simplemente un diagnóstico y una ayuda pequeña para poder decir que hicieron algo.” (D. I)

Docente III: “Si...Ehhh...tengo en mi curso cinco alumnos que trabajan con la sicopedagoga... y en las demás asignaturas se adecúan las planificaciones... externamente el colegio cuenta con un plan...se llama ACIDE [...] un equipo multidisciplinar que trabaja con ellos...”(D. III)

Y en relación con la ‘provisión de recursos de apoyo’ para la atención a la diversidad, se identifica una variedad amplia de tipos de recursos que los profesores principalmente demandan, más que poseen, integrándose en tal caso, las dimensiones de ‘suficientes’ e ‘insuficientes’. En este sentido, los sujetos distinguen como necesario el recurso de especialista, tanto para la evaluación y diagnóstico, como para su propia práctica. Asimismo, señalan no sólo la necesidad de contar con ellos, sino también la coordinación de un trabajo conjunto, lo que se visualiza como un trabajo en equipo de complementariedad, requiriendo orientación en estrategias y apoyo en la elaboración de adecuaciones curriculares.

En este sentido, en los sujetos se identifican dos realidades contrapuestas, por un lado un discurso de demanda y disconfort frente a la inexistencia del recurso de apoyo o a la evaluación deficiente del mismo, evaluándolo como ineficaz y por otra parte, el discurso de valoración positiva y reconocimiento significativo del apoyo entregado.

4.1.2. *Aprendizaje en un contexto de diversidad escolar*

Tabla 3. Codificación abierta: temática aprendizaje en un contexto de diversidad escolar

CATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES
Planificación/ adecuación curricular	Flexibilidad curricular	Autonomía/rigidez
	Desarrollo de contenidos	Nivel superficial – profundo
Monitoreo del aprendizaje/ avances a través de distintos tipos de evaluación	Uso de diferentes evaluaciones tradicionales	Evaluación formal test estandarizado – evaluación formativa
	Aplicación evaluación diferenciada	Modificaciones significativas y no significativas del sistema de evaluación
Implementación de Estrategias	Tipo de estrategias	Recursos didácticos – estrategias cognitivo- conductuales
	Foco de la estrategia	Favorecer el involucramiento y autonomía – mejorar el aprendizaje
	Factibilidad de la implementación	Alta – baja factibilidad

Una primera categoría identificada es la de ‘planificación/ adecuación curricular’, referida a la existencia de modificaciones en la planificación e implementación del currículum en vinculación con la diversidad, es decir, existencia o no de adecuaciones curriculares, estando presente la formalización de estas en uno solo caso, en los otros se efectúa de manera informal o bien no se desarrollan adecuaciones curriculares. Por tanto, las propiedades de dicha categoría se vinculan con la ‘flexibilidad curricular’, donde queda en evidencia por una parte la ‘autonomía’ de los profesores de efectuar dichas modificaciones, referidas principalmente al carácter de tiempo destinado al desarrollo de los contenidos del currículum y, en el caso contrario, la ‘rigidez del currículum’, donde si bien existe la intención y la demanda del docente de modificar el currículum, la política interna no lo permite, debiendo ceñirse al programa curricular institucional, identificándolo como un obstáculo para el proceso escolar. Lo anterior se vincula con una segunda propiedad: ‘el desarrollo de los contenidos curriculares’, aludiendo al ‘nivel de profundidad’ versus ‘nivel de superficialidad’ en referencia a la generalidad de los contenidos abordados, según el nivel de avance del curso y la complementariedad de estos.

Docente II: “Las planificaciones de los contenidos que van pasando, como es tercero y cuarto los contenidos son súper similares.[...] Entonces al final se van complementando los

*contenidos y a veces tercero me responde cosas de cuarto, cuarto me responde de tercero...”
“por lo general no modifico mi planificación para tratar un tema con él, sino que de repente
cuando estoy en la sala y me enfrento a una dificultad de él, ya... ahí yo empiezo a trabajar
de otra manera” (D. II)*

*Docente III: “... En ciencias sí se las envió, le envió la adecuación y la planificación para
los niños, que ella la revise y me la corrija o me hace sugerencias”. (Docente III)*

Una segunda categoría es el ‘monitoreo del aprendizaje/avances a través de distintos tipos de evaluaciones’, donde los sujetos distinguen dos grupos; por una parte, el ‘uso de diferentes evaluaciones tradicionales’, que van desde las ‘evaluaciones formales tipo pruebas estandarizadas’ hasta la ‘evaluación informal de tipo formativa’ (pruebas estandarizada SIMCE, prueba de nivel, calificaciones, revisión de cuadernos, observación de habilidades cognitivas y de la conducta), atribuyéndole gran importancia a la conducta para el proceso de aprendizaje. Por otra parte, se hace referencia a la ‘aplicación de evaluación diferenciada’, la que es empleada sólo en dos de los casos analizados, identificándose diversos niveles de modificación, ya sea ‘significativos’, como la adecuación de la escala de calificación y elaboración de una prueba diferenciada, o ‘no significativos’, como otorgar mayor tiempo para rendir una prueba o permitir hacer preguntas durante la evaluación. En este último caso, se distingue una visión de proceso por sobre el producto, contraria al docente que no aplica adecuaciones curriculares, enfatizando los logros de aprendizaje en función de lo esperado, por sobre el proceso. Esto puede explicarse por la política interna del colegio en referencia a la rigidez del currículum, y la política de evaluación transversal de los aprendizajes (prueba de nivel).

*Docente I: “Entonces al momento de poder calcular o hacer algo o responder una pregunta no
tienen idea de lo que estoy preguntando porque pasan la mitad del tiempo fuera de mi clase
porque están con otra profesora... no existe una comunicación con la otra profesora... Cuando
se saca rojo en la prueba de nivel yo tengo que dar explicaciones por qué se lo sacó”. (D. I)*

Una tercera categoría corresponde a la ‘implementación de estrategias’, referidas a las distintas acciones que los profesores efectúan en favor del desempeño escolar. Declarando requerir manejo de estrategias diferentes para trabajar con un contexto de diversidad, reconociendo en la mayoría de los casos que dicho aprendizaje se adquiere a través de la práctica, no así en el proceso de formación inicial. Por consiguiente, dentro de las propiedades se encuentran ‘tipo de estrategias’ en respuesta al ¿qué y cómo realizan la implementación? Se distingue mayor uso de ellas en el caso del profesor que cuenta con recursos de apoyo y en el caso de la profesora que tiene un curso de 15 alumnos.

Entre los tipo de estrategias, destacan desde el ‘empleo de recursos didácticos’ (uso de material concreto, TIC, salidas pedagógicas, trabajo personalizado, talleres de reforzamiento y modificaciones ambientales) hasta ‘estrategias cognitivo conductuales’ (sistema de refuerzos, tanto positivo como el uso del castigo, privilegiando en ambos casos el refuerzo positivo, motivación para el aprendizaje, reconociendo la importancia de este componente para el proceso escolar de los alumnos, trabajo personalizado, el cual está dado por una trabajo docente-estudiante (“uno a uno”) o apoyo del especialista en aula de recursos, acomodación en sala de clases (“sentarlos a todos los alumnos con NEE en una fila”) y taller de reforzamiento escolar, pudiendo estar a cargo el docente o los compañeros de clase.

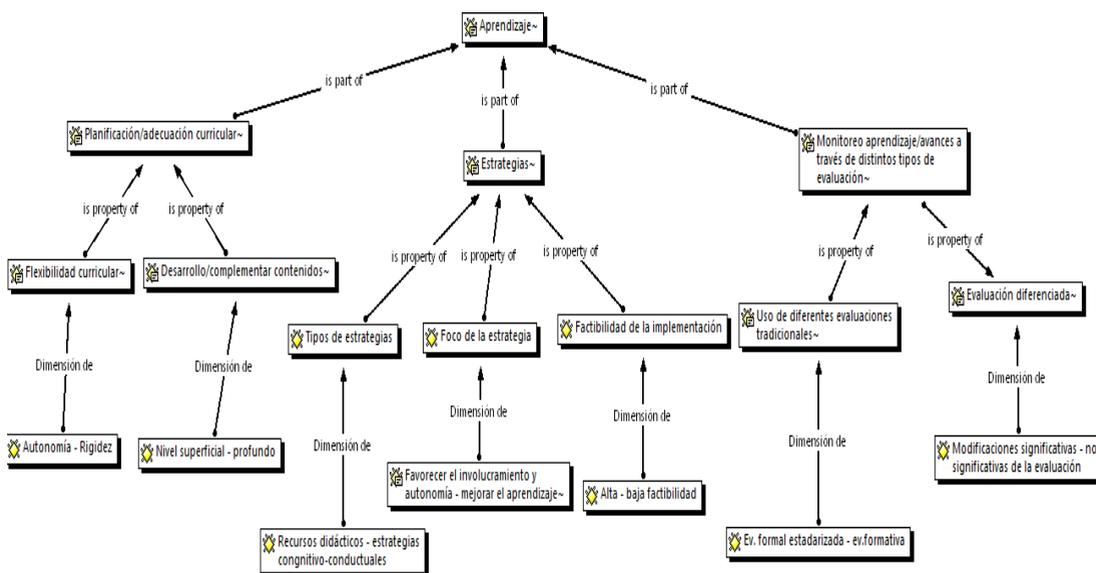
Docente I: “[...] yo le doy otro enfoque, le doy un enfoque con más sentido a la comprensión, de hecho es más, en la pizarra siempre les escribo las fórmulas en el momento de las pruebas y siempre les digo lo mismo...me da exactamente lo mismo si se la saben o no...lo que me interesa es que la sepan ocupar. Las niñas cuando están fuera de la sala, cuando comienzan a ver que existe otro tipo de entendimiento, cuando comienzan a ver que no todo tiene que ser en un papel, en una sala de clases comienzan a encontrarle más sentido a las cosas”. (D. I)

Una segunda propiedad es el ‘foco de la estrategia’, que responde a la pregunta ¿para qué?, donde los profesores centran su aplicación hacia dos objetivos. Por un lado, ‘favorecer el involucramiento y la autonomía de los alumnos’ sobre sus propios procesos escolares y, por otro, ‘mejorar el aprendizaje’, para lo cual emplean principalmente estrategias orientadas a la motivación. Por último, un tercer factor involucrado en las estrategias es la ‘factibilidad de la implementación’, referida al dónde y cuándo se aplican las estrategias, estrechamente ligado al contexto profesional del docente, lo cual se vincula además con el nivel de incorporación de la diversidad en el proyecto educativo, hallándose los niveles de localización entre una ‘alta’ y ‘baja’ factibilidad en relación con el tiempo disponible para dicha implementación.

Docente I: “Estrategia....estrategia así como... no, una de las razones es porque uno no tiene mucho tiempo o porque el colegio no me da el espacio para poder hacerlo” (D. I).

Docente III: “Tengo 44 horas y una hora tengo que estar con la sicopedagoga en la semana, viendo, informándome también cómo van con el resto del curso, en el resto de la asignatura y viendo las adecuaciones que tengo que hacer [...] me dedico a conversar con ella o como cualquier sugerencia que me dé, para poder verlas en vivo antes a ella para que vea los contenidos y si hay alguna sugerencia para cambiarlos, para los chicos que están con la sicopedagoga”. (D. III)

Figura 2. Red: aprendizaje en un contexto de diversidad escolar



4.2. CODIFICACIÓN AXIAL

El fenómeno que finalmente se ha distinguido en base a la interpretación de los datos, en búsqueda de responder la pregunta ¿qué está pasando aquí?, nos lleva a reconstruir la existencia de una valoración contradictoria por parte de los sujetos de análisis respecto de la diversidad. Dicha contradicción se evidencia en la tensión entre un discurso que valora la diversidad como reconocimiento de un valor de aceptación de la condición de singularidad de los sujetos, concebido como una cualidad inherente al ser humano; aludiendo que dicho ambiente de diferencias en la coexistencia constituyen una riqueza para los sujetos aprendices, percibiéndolo como un aprendizaje para la vida, donde el “mundo real” desafía constantemente a adaptarse a la diferencia. De manera contradictoria, los sujetos vinculan la diversidad con un conjunto de implicancias que afectan la práctica, denotando significados respecto de ésta más bien como una desventaja, mermando las ventajas anteriores.

Por tanto, la ocurrencia de esta contradicción discursiva como teoría detrás de los sujetos, refleja una representación social marcada por la concepción de la diversidad como un obstáculo para la práctica. En este sentido, la construcción de este fenómeno se ve influida, de manera dinámica, por un conjunto de condiciones que afectan las interacciones y acciones de los sujetos creando consecuencias como respuesta a dicho dinamismo. En esta línea de análisis, en base al modelo de paradigma propuesto por la teoría fundamentada, se distinguen los tres elementos mencionados anteriormente: condiciones, acciones/interacciones y consecuencias.

Dentro de las condiciones se pueden identificar de forma relacionada, las condiciones causales, intervinientes y de contexto. Las condiciones causales, referidas a ciertos acontecimientos o circunstancias que influyen sobre el fenómeno (Strauss y Corbin, 2002), se identifican como la noción de un concepto de diversidad referido como un valor de tolerancia hacia la diferencia, no obstante, dicha diferencia se refleja en el discurso de los sujetos con mayor orientación hacia el problema o hacia la dificultad que pudiera presentar un alumno. Otras condiciones causales son la formación para la diversidad, catalogada por los sujetos como insuficiente y la inexperiencia de trabajar en un ambiente diverso.

Las condiciones intervinientes, referidas a aquellas que alteran o mitigan el impacto de las condiciones causales sobre el fenómeno (Strauss y Corbin, 2002), se identifican a partir de los discursos analizados: la caracterización del alumnado y el contexto centrado en la dificultad o problema, recursos insuficientes de apoyo para la atención de la diversidad y en aquellos contextos donde existe el recurso; igualmente surge la crítica de un trabajo no coordinado con el especialista.

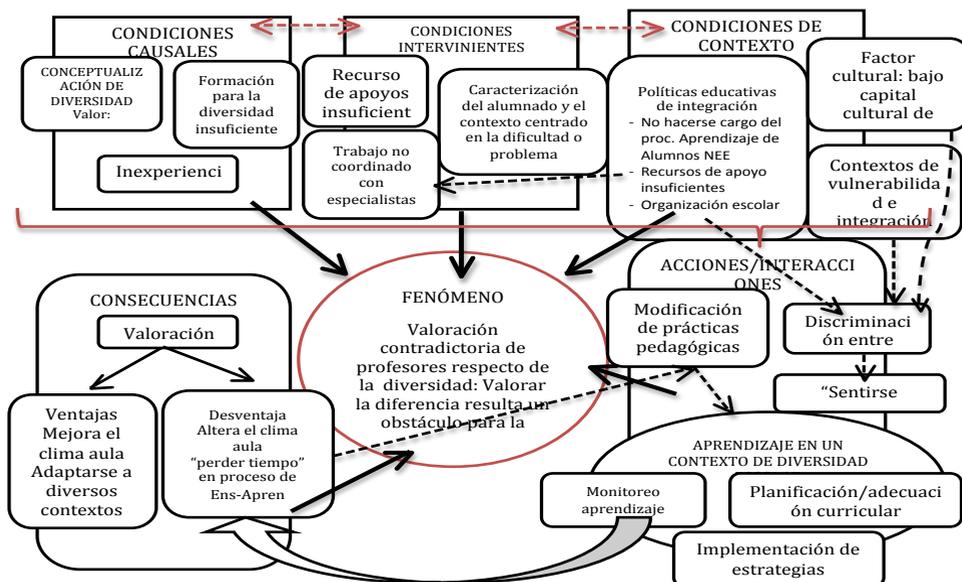
Las condiciones del contexto, referidas a aquellas que, en su conjunto, interrelacionadas en un tiempo y en un espacio, crean las circunstancias en las que se desarrollarán las acciones e interacciones de los sujetos (Strauss y Corbin, 2002). Así, las condiciones identificadas son el factor cultural, definido por algunos sujetos como “el bajo capital cultural de los padres”, sumado a un contexto de vulnerabilidad y de un aumento en la matrícula de alumnos con NEE y en conjunto con la elaboración de un proyecto educativo interno que no satisface la necesidad de atención que demanda un contexto de diversidad, lo que los sujetos señalan como políticas internas que no se responsabilizan de los procesos escolares de éstos alumnos, surgiendo nuevamente la denuncia de insuficiencia tanto de recursos de apoyo como de la organización escolar en relación con las medidas (reducción de tamaño de curso) o en otros casos tildadas como medidas erróneas (atención separada de alumnos con NEE).

En su conjunto y de forma imbricada, dichas condiciones influyen y dan apertura a las acciones e interacciones de los sujetos, las que se han distinguido como una modificación de las prácticas pedagógicas para abordar los aspectos socioemocionales de los alumnos, asunto que los profesores, en su conjunto, reconocen como un factor de alta demanda, dado que la heterogeneidad contribuye a la complejidad de los contextos, desafiando a los docentes a nuevas prácticas que no han sido adquiridas en su pasado de formación. Por otra parte, la modificación de las prácticas se orientan al proceso de enseñanza aprendizaje, debiendo el docente implementar el currículum, que de no contar con apoyo de especialistas o políticas que acompañen y favorezcan la flexibilidad curricular, se ve situado en un escenario adverso para la práctica, más aun cuando éste es evaluado por instrumentos externos y deben rendir cuentas por el desempeño de sus alumnos. Asimismo, se identifica la formalidad de los tiempos de trabajo coordinado con el especialista o de atención a la diversidad, es decir, los profesores critican la falta de tiempo para efectuar e implementar estrategias diferentes en favor de los procesos escolares de los estudiantes con NEE, lo que no ocurre en el caso de docentes que cuentan con apoyo de los especialistas, con tiempos de trabajo conjunto formalizados.

Entre las interacciones identificadas, están aquellas conductas de discriminación entre los pares, las que no sólo se explican por el factor cultural del contexto familiar de los alumnos, sino también, por las políticas educativas de los establecimientos que no promueven la integración y la inclusión de forma sostenida o con un mirada global, implementando estrategias que favorecen la discriminación de forma indirecta, como, por ejemplo, la atención separada de los estudiantes, lo que ellos mismos manifiestan como “sentirse distinto” en un sentido de exclusión más que de integración.

Finalmente, en respuesta a las condiciones y acciones desarrolladas por los sujetos, los profesores elaboran una representación de la diversidad contradictoria, reconociendo en las ventajas identificadas por ellos, al mismo tiempo, las desventajas, lo que nos lleva a la construcción del fenómeno de una visión de la diversidad como un obstáculo para la práctica.

Figura 3. Diagrama de codificación axial



5. CONCLUSIONES

La representación de los profesores de la diversidad revela una visión amplia, no sólo centrada en la integración de estudiantes con alguna discapacidad asociada, sino también y con mayor énfasis, centrada en la incorporación de estudiantes que provienen de contextos de mayor complejidad psicosocial. En este sentido, la diversidad se vincula a “niños con problemas”, “niños con dificultades”, reflejando una visión sesgada de la diferencia desde la perspectiva del déficit o complejidad como algo negativo, por sobre la visión integral del concepto.

Asimismo, la teoría que subyace al fenómeno identificado en relación con las representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar, es una valoración contradictoria, puesto que los profesores, si bien conciben a la diversidad como un valor sobre la diferencia como condición humana y que debe ser incorporado por todos desde pequeño, a la vez es percibida como un obstáculo para la práctica, acarreado implicancias orientadas más bien a factores negativos por sobre las riquezas y contribuciones al proceso escolar.

Dichas representaciones pueden ser comprendidas a partir de diversas condiciones que dificultan la ruptura de un pasado de exclusión social de la diferencia, percibiendo los sujetos un contexto de mayor complejidad y desafío para la práctica, junto con las condiciones de escasa formación inicial y políticas educativas insuficientes para el abordaje real de una inclusión escolar. Todo lo anterior genera una percepción de mayor desafío para el profesor, lo que afecta tanto sus prácticas como la relación con los estudiantes. Dichas contradicciones dan cuenta de la dinámica en tensión entre aquellos núcleos duros de las representaciones, a la concepción de la educación y el aprendizaje como un proceso homogéneo, en contraste con nuevas visiones respecto de los procesos educativos y concepción del ser humano.

Dicho escenario, analizado desde un nivel micro de la práctica de los sujetos, al incorporar las condiciones del marco político que soportan la realidad actual de las escuelas, ha promovido una apertura de éstas hacia la universalidad de la educación sin contar con los soportes adecuados para llevar a cabo dicho proceso. Por tanto, la comprensión de este fenómeno de concepción de la diversidad como un obstáculo se complejiza aun más. En la democratización de la escuela como una política de estado, se las macro políticas develan una doble intencionalidad: por una parte, existe promoción inclusiva que valora la diversidad tanto del contexto escolar como de los estudiantes en su individualidad, evidenciando una mayor complejidad en la comprensión del procesos educativo; y por otra, de forma contraria a dicho proceso, ocurre la implementación de una nueva institucionalidad política educativa, centrada en la estandarización, homogeneización de los procesos educativos, disminución de autonomía en los profesores y mayor control por parte del estado en base a los sistemas de rendición de cuentas centrada en productos preestablecidos.

En este escenario, es preciso cuestionarse hasta qué punto las políticas de estado favorecen los procesos de incorporación de la diversidad, considerando que, como eje central, la comprensión de la diversidad involucra no sólo el contexto escolar sino todos sus agentes participantes, es decir, la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, la comprensión de dicho fenómeno no está exenta del nivel de análisis macro, requiriendo incorporar en futuras investigaciones el rol de las políticas educativas en la construcción de la representación social de los sujetos respecto de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2010). Rethinking pedagogy. En R. Alexander. (Ed), *Children, their world, their education* (pp. 279 – 310). Nueva York: Routedge.
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones a la reforma a las matemáticas. *Perfiles educativos*, vol. 33, n. 93, 59 – 86.
- Bruner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 46-47, 17 – 44.
- Díaz, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Revista de Estudios Pedagógicos*, Vol. 33, n. 1, 63 – 77.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Revista de Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, n. 1, 275 – 286.
- Lauder, H., Kounali, D., Robinson, T. y Goldstein, H. (2010). Pupil composition and accountability: An analysis in English primary schools. *International journal of educational research*, Vol. 49, 49 – 68.
- Martinic, S. (2006) El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En Canales, M. (Ed), *Metodologías de investigación social* (pp. 229 – 320). Santiago: LOM..
- MIDEPLAN (1994). Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Chile: MIDEPLAN
- MINEDUC. (2010)a. *Orientaciones para la implementación del decreto 170 en programas de integración escolar*. Ley 20.201 – decreto n° 170. Chile: MINEDUC.
- _____. (2010)b. Avances proceso de implementación de la política nacional de educación especial 2006-2010. Santiago, Chile. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201004121228150.Educacion%20especial%202006%20-20%202009.pdf>
- _____. (2008). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. MINEDUC – UMCE 2006 – 2007. Chile: MINEDUC.
- _____. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: MINEDUC.
- _____. (1998). *Reglamento, Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad*. Santiago: MINEDUC.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU.
- ONU. (1982). Programa de Acción Mundial para los Impedidos. París: ONU. En <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, n.2, 249 – 265.
- _____. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 3, n.1, 823 – 831.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and per effects. *International Journal of Educational Research*, vol. 37, 483 – 504.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of sociology of Education*, vol. 16, n. 2, 183 – 203.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. En *Comisión Mundial de Educación para Todos*, Ed. Nueva York: UNESCO.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wertsch, J. (1999). La acción mediada en el espacio social. En J. Wertsch (Ed.), *La mente en acción* (pp. 173 – 217). Buenos Aires: Aique.
- Wells, G. (2001). El discurso y el conocer en el aula. En G. Wells (Ed.), *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 113 – 146). Buenos Aires: Paidós.