

## Autores

**Felipe Contreras Cueva \***  
**Fernanda Ibarra Muñoz \*\***  
**Matías Sánchez Cruz\*\*\***  
**Javiera Parra Muñoz \*\*\*\***  
**Rodrigo Sobarzo Ruiz**  
**\*\*\*\*\* & Miguel Gutiérrez**  
**Soto\*\*\*\*\***  
**Chile**

\* Chileno. Licenciado en Educación. Egresado de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:  
[felipe95@outlook.cl](mailto:felipe95@outlook.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1956-6421>

\*\* Chilena. Licenciado en Educación. Egresado de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:  
[fernandaignaciaibarramunoz@gmail.com](mailto:fernandaignaciaibarramunoz@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0770-1224>

\*\*\* Chileno. Estudiante de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:  
[matias2021sanchez2021@gmail.com](mailto:matias2021sanchez2021@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7760-8936>

## DESCRIPCIÓN DE LA PRAXIS INSTITUCIONAL DE UN CENTRO EDUCATIVO RESPECTO AL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Description of the institutional praxis of an educational center regarding the inclusive education**

### RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo describir la praxis institucional con respecto al enfoque de la educación inclusiva que se sustenta en decretos ministeriales y leyes orgánicas de la república. La metodología corresponde a un enfoque mixto con un diseño de estudio de caso de tipo interpretativo, la población de estudio son 7 docentes y 1 directivo de un establecimiento educativo. Los instrumentos utilizados corresponden a un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Obtenemos como resultado que la planta docente y directiva consideran que logran implementar las condiciones pedagógicas para la creación de una cultura inclusiva en la institución a un nivel transversal.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, percepción docente, atención a la diversidad, políticas educativas.

### ABSTRACT

The objective of this research is to describe the institutional praxis with respect to the inclusive education approach that is based on ministerial decrees and organic laws of the republic. The methodology corresponds to a mixed approach with an interpretive case study design, the study population is 7 teachers and 1 director of an educational establishment. The instruments used correspond to a questionnaire and a semi-structured interview. We obtain as a result that the teaching staff and directors considering that they managed to implement the pedagogical conditions for the creation of an inclusive culture in the institution at a transversal level.

**Key words:** Inclusive education, teacher perception, attention to diversity, educational policies.

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

### INTRODUCCIÓN

\*\*\*\*Chilena. Licenciado en Educación. Egresado de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:  
[jina-parra@gmail.com](mailto:jina-parra@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-012X>

\*\*\*\*Chileno. Magíster en Educación Física. Docente en la Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:  
[rodrigosobarzo@unach.cl](mailto:rodrigosobarzo@unach.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

\*\*\*\*\*Chileno. Magíster en Pedagogía en Educación Superior. Docente en la Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:  
[miguelagutierrez@unach.cl](mailto:miguelagutierrez@unach.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0048-9208>

#### Cómo citar este artículo:

Contreras, F., Ibarra, F., Sánchez, M., Parra, J., Sobarzo, R. & Gutiérrez, M (2021). Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 78 – 96.

La educación se ha visto afectada por varios cambios paradigmáticos a lo largo de su historia, pasando desde un modelo segregado a uno integrador (Cresp Barría et al., 2017), con este enfoque no se suplían las necesidades educativas de los estudiantes, debido a que la integración buscaba que los alumnos se adapten a las condiciones que el establecimiento ofrecía. Esta situación se visualizaba en que para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos que se presentaban en los planes y programas de educación, el estudiante debía adecuarse a las exigencias del establecimiento. Así fue, como en la década del 90, ocurre el surgimiento con fuerza del paradigma de la educación inclusiva (Gallego, et. al, 2016)

Este modelo consistía en incluir a los alumnos que presentan algún tipo de barrera para el aprendizaje, como puede ser, algún tipo de discapacidad, distintos niveles socioeconómicos y socioculturales en un mismo sistema educacional regular o convencional. Bajo este modelo, el establecimiento educacional desde la directiva hasta la docencia, serían los responsables de generar un contexto educacional óptimo, para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando adecuaciones tanto en infraestructura como curriculares, a este paradigma se le denomina ‘educación inclusiva’. Este modelo educativo comienza a tomar forma y fuerza en la conferencia mundial sobre Educación para todos dictada en la ciudad de Jomtien, Tailandia (Representantes de 155 países y 150 organizaciones). Por lo que es necesario tener en claro que todas las necesidades básicas de cada alumno pueden y deben ser satisfechas, logrando así, ser capaz de cumplir los objetivos establecidos y buscar una constante mejora en la educación inclusiva en los pasos que vamos realizando (Eduardo y Herrera, 2020).

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

#### *La promoción de la educación inclusiva en Chile*

El modelo de educación inclusiva, nace como respuesta a demandas sociales y políticas referentes a la segregación educativa (Picazo y Pierre, 2016) Souza y Salgado, 2020). Esta desigualdad presente en el sistema educacional, estaba marcada por factores socioeconómicos, culturales, raciales y físicos, entre otros (Souza y Salgado, 2020). Dichos factores, generan limitantes para el desempeño escolar del alumno, las cuales no eran atendidas, generando descontento social y por supuesto, mal desempeño de alumnos al acentuar las barreras para el aprendizaje pertenecientes a ciertos sectores anteriormente mencionados.

El paradigma de inclusión educativa, busca tener una sana convivencia entre el alumnado, así también, busca que los centros educativos puedan permitir el ingreso a cualquier estudiante, donde el establecimiento presentara un compromiso de atención integral adecuada a las necesidades curriculares y de accesibilidad pertinentes para el desarrollo de todos los alumnos (Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas, 2019), dejando de lado la focalización hacia el estudiante que presenta un déficit, es así que se aborda el tema de la inclusión desde las barreras del aprendizaje que puede presentar el estudiantado en general.

La investigadora Rojas Fabris (2018) menciona que “Una de las expectativas de los proyectos de educación inclusiva, y especialmente de mixtura socioeconómica, es que la convivencia entre diferentes clases sociales contribuirá eventualmente a una disminución de estas brechas” (p.222). Se hace referencia a las diferentes clases sociales, esto quiere decir, que el alumno perteneciente a un nivel socioeconómico alto, pueda tener una buena relación con el alumno perteneciente a un nivel socioeconómico bajo, y para esto lograr una disminución en esta brecha, es necesario que dichas clases sociales puedan estar en contacto unos con otros.

Cuando se refiere a la educación inclusiva, es pertinente hacer mención de instituciones que respaldan dicho enfoque, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Al mismo tiempo se evidencia por medio de estudios nacionales que permiten analizar la situación del país frente a la discapacidad, como lo es el Estudio Nacional de la Discapacidad (Endisc) 2011.

En el último informe de la discapacidad mundial realizado por la OMS (2011) se sostiene que, en los años próximos, la discapacidad se transformará en un tema mucho más complejo a tratar, y de mucha mayor atención e importancia. Por estas razones es que atender la discapacidad en los centros educativos es de suma relevancia para ya desde ahora lograr ir avanzando en las mejoras necesarias. En este punto, UNESCO, (como se citó en Educación Superior e Inclusión, 2017, p6) da directrices para lograr un desarrollo social inclusivo, donde incita a cuestionar la “marginación arraigada y las actitudes discriminatorias” y da un punto de encuentro entre el desarrollo social inclusivo y la educación como tal, ya que propone que

## **Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

para cambiar dichas actitudes, es necesario mejorar el conocimiento e influir en los valores y actitudes.

Desde una perspectiva del nuevo paradigma del enfoque de la educación inclusiva basado en la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecedor del desarrollo humano por medio de la disminución de las barreras para el aprendizaje, permitiendo instaurar de igual medida una diversificación de los procesos de evaluación, al respetar las diferencias individuales del alumnado (López y Manghi, 2021).

En la actualidad se observa un aumento gradual en la diversidad dentro del aula y sobre todo acentuada en el contexto de educación rural con las escuelas multigrado, dado que por su naturaleza de la convivencia de estudiantes de diferentes edades en una misma aula ( de la Vega, 2020), así también existen los establecimientos con un alto índice de estudiantes extranjeros o jóvenes en situación de discapacidad, es por ello que cuando se hace referencia a la educación inclusiva, esta no se centra exclusivamente en el alumno que padece alguna necesidad educativa especial. Esto se ha convertido en un desafío para todo el personal que compone un centro educativo, especialmente los docentes, ya que las técnicas de aprendizaje enfocadas sólo en un tipo de estudiante, no dan óptimos resultados en base a los requerimientos actuales.

Uno de cada cinco estudiantes en Chile tiene alguna Necesidad Educativa Especial -NEE- de carácter permanente o transitorias. Dentro de las primeras están, por ejemplo, la ceguera, mientras que en el segundo caso se incluyen niños con trastornos como el autismo, síndrome de Down o déficit atencional (La Fundación Mis Talentos citado por Salazar, 2017, p. 3)

Bajo esta problemática en Chile se establecen normativas que regulan el sistema educacional, con el fin de desarrollar una educación inclusiva y de calidad, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación se realiza a través del Decreto N° 83, 2015 el cual se fundamenta en la normativa nacional e internacional, que promueve un cambio de enfoque y establece la importancia de diversificar una respuesta educativa para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes, especialmente a aquellos que enfrentan barreras para aprender y participar en la vida escolar.

En este sentido, en países con indicadores de baja calidad de la educación básica, sería una utopía considerar que el éxito de las políticas inclusivas se limita al ingreso de niños con necesidad de inclusión, se necesitan políticas para mejorar la educación para todos, sin distinción, y no solo para aquellos con necesidades educativas especiales (Zerbato y Mendez 2021).

Por otro lado, con el enfoque de potenciar una educación inclusiva, es que en el año 2020 entró en vigencia el decreto 67 que establece normas mínimas nacionales en materia de evaluación, calificación y promoción para estudiantes de educación en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas (Ministerio de Educación, 2018). Generando que los procesos de adaptación de la enseñanza cumplan con la

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

verificación de los aprendizajes adquiridos por el estudiantado, de tal modo que al adaptar el currículo también se realizará las mismas modificaciones en el proceso de evaluación.

Sin embargo, por la reciente puesta en marcha del decreto 83 y 67 desconocemos la real implementación de la normativa en la praxis institucional de los centros educativos. Aunque se destaca que existe una advertencia sobre la falta de formación docente en educación inclusiva, donde el perfil profesional del pedagogo debe contemplar la adquisición de actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados para trabajar con la diversidad. Pero que se contrasta con la formación más orientada a un enfoque clínico, centrándose en el déficit y elementos extraños o diferentes como aspectos a considerar para la inclusión (Berrios y Herrera, 2021).

Reconociendo la relevancia de cumplir con la normativa vigente del Decreto 83/2015, Decreto 67 y la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 en el proceso educativo interno propio del establecimiento educacional (Iturra, 2019), que a través de sus protocolos, directrices de gestión institucional y prácticas docentes deben dar cumplimiento a las exigencias ministeriales de otorgar una educación diversificada a todos su alumnos, es por ello que el objetivo de estudio es describir la praxis institucional con respecto al enfoque de la educación inclusiva que se sustenta en decretos ministeriales y leyes orgánicas de la república.

## METODOLOGÍA

### *Diseño de investigación*

La metodología aplicada en el presente estudio se sustenta en un enfoque mixto con un mayor peso en lo cuantitativo dada la naturaleza de los instrumentos utilizados (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; Bisquerra, et al, 2016; Choque, 2014), siendo este un tipo de investigación que busca aproximarse a la realidad educativa desde la mirada de sus diversos actores relevantes de un establecimiento educacional en particular.

En relación al diseño del estudio se basa en lo propuesto por Pérez. (2014) y Stoppiello. (2009) en la utilización del diseño de estudio de caso, con una profundidad de investigación correspondiente a exploratoria. Es así que se considera este aspecto metodológico en las premisas mencionadas por Gupani. (2011) y Mavárez. (2002) en que el investigador puede comprender los fragmentos que logra observar de la realidad y no está en su totalidad, dicho de otra manera, en el contexto de la presente investigación es que no se pretenden realizar generalidades en función de los resultados obtenidos dando que se considera que los contextos educativos son irrepetibles en sus cualidades particulares.

### *Población y muestra*

Para el presente estudio la población objetivo considerada es la planta docente que equivale a un n=7 y un n=1 que corresponde a la directora del establecimiento educacional rural multigrado de administración municipal anónimo perteneciente a la comuna de Coihueco, ubicada en la Región de Ñuble, Chile. Ahora bien, la muestra es no probabilística y se utilizó

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

la técnica por conveniencia en su selección (Macchi, 2013), además es necesario resaltar que en este caso particular coincide el N de la población total docente y directivo con la n correspondiente a la muestra, esto se da al ser un estudio de caso tienen la particularidad de incluso considerar a un único sujeto de estudio o como la aplicabilidad a una única organización (Stoppiello, 2009).

### *Instrumentos de recolección de datos*

- El primer instrumento que se aplicó es la Escala de Autoadscripción Inclusiva a los docentes del establecimiento educacional, adaptado por Castro-Rubilar et al. (2017) sobre la base de creencias y actitudes de la aceptación de la inclusión, atendiendo las dimensiones de Diseño curricular para la diversidad, Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas, Construyendo comunidad inclusiva, Desarrollo de cultura para la inclusión, Práctica de inclusión en la escuela y Políticas escolares para la diversidad, cabe destacar que el instrumento contempla 55 preguntas cerradas y con escala Likert de 4 opciones, así también se efectuó una adaptación lingüística al cuestionario para ser aplicado a docentes de enseñanza básica.

La adaptación lingüística se efectuó únicamente en la pregunta 13 perteneciente a la dimensión 1 de Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas, esto se realizó mediante la consulta a tres expertos.

El criterio de selección de los expertos fue por años de experiencias vinculados a la educación considerando un mínimo de 10 años, formación académica en el área de la inclusión educativa por medio del grado magister y desempeño profesional en cargos orientados o relacionados con procesos de inclusión en establecimientos escolares o universitarios.

### **Tabla 1**

#### *Adaptación lingüística del cuestionario*

Pregunta original	Pregunta adaptada
Promuevo que el establecimiento apoye la continuidad de estudios de los alumnos, en la educación superior	Promuevo que en el establecimiento se fomenten actividades que contribuyan a la progresión académica de mis estudiantes en la educación obligatoria y de educación superior.

*Fuente:* Elaboración propia

Es necesario mencionar que la adaptación cumplió con la aceptación unánime de los 3 expertos consultados, además de que no se alteró el orden, de las preguntas del instrumento.

La realización del cuestionario online fue por medio de la plataforma virtual formulario de google, para el aseguramiento de la confiabilidad y validez del cuestionario, se contempla una copia digital idéntica a la original, a excepción de la pregunta 13. El cuestionario se

## **Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz**

**Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

facilitó vía correo electrónico a la dirección del establecimiento y al email personal de cada docente.

El segundo instrumento que se utilizó es una entrevista semiestructurada que se sustenta en las dimensiones de: Políticas escolares para la inclusión, Diseño curricular para la diversidad y Prácticas de inclusión en la escuela pertenecientes a la Escala de Autoadscripción Inclusiva de Castro, et al (2017), la cual es aplicada por videoconferencia a través de la aplicación google meet, dicha entrevista está dirigida hacia la directora del establecimiento educacional, con el objetivo de conocer su percepción sobre la praxis institucional hacia una educación inclusiva, desde una mirada transversal, considerando el marco normativo vigente, el cual se ve reflejado en el Decreto 83 de educación, la Ley 20.845 y el Decreto 67 de educación.

## **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para la presente investigación se emplearon dos tipos de análisis de la información recolectada, cada uno específico para el tipo de instrumento utilizado, en el caso de la Escala de Autoadscripción Inclusiva que corresponde a un cuestionario con una tipología de datos categóricos con preguntas cerradas en escala Likert se implementó la estadística descriptiva de frecuencia expresada de manera porcentual en gráficos (Cobo, et al, 2007; Macchi, 2013).

En el caso del instrumento de la entrevista semiestructurada da la posibilidad de adaptarse al entrevistado permitiendo motivar al interlocutor, clarificar términos, reconocer ambigüedades. (Díaz, et al 2013) A su vez está organizada por dimensiones con el mismo peso en preguntas cada una, se utilizó el análisis del discurso con la técnica de relaciones paradigmáticas o asociativas. Es así que se busca vincular en las discusiones la asociación permitiendo la vinculación entre lo teórico y los discursos. (Santander, 2011) Esto permite que podamos vislumbrar las coherencias entre las dimensiones planteadas y los discursos.

## **RESULTADOS**

La Escala de Autoadscripción Inclusiva busca conocer la percepción del profesorado frente a los procesos de inclusión educativa que realizan en su quehacer pedagógico, el instrumento se subdivide en seis dimensiones que se componen de 55 preguntas en respuesta de escala Likert de cuatro opciones: nunca (0), algunas veces (1) muchas veces (2) y casi siempre (3).

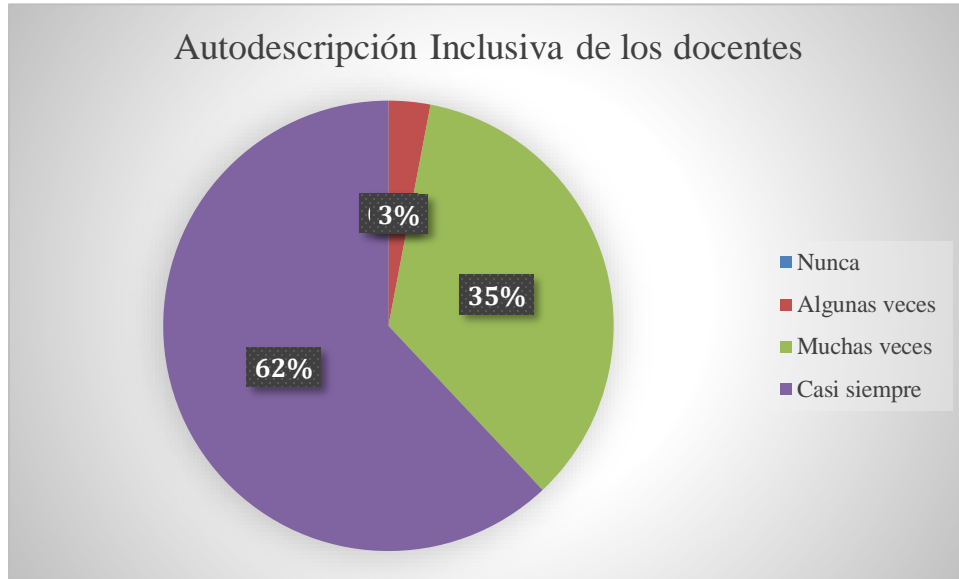
A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos en la aplicación de la escala al núcleo de docentes de enseñanza básica que corresponde a un n=7.

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

**Figura 1**

*Autodescripción inclusiva de los docentes.*



*Fuente:* Elaboración propia

La percepción de los docentes frente a su quehacer pedagógico desde la actitud que enfrenta el realizar sus clases según los resultados del instrumento, se observa que el 63% de ellos identifican que casi siempre presentan conductas inclusivas hacia todos sus alumnos, desde la predisposición a impartir clases centradas en los alumnos hasta el implementar evaluaciones que consideran las adecuaciones curriculares. Esto mismo se aprecia en el 30% de los docentes quienes indican que muchas veces incurrir en este tipo de prácticas. Al hablar de un porcentaje acumulado el 97% de los docentes percibe que su quehacer pedagógico presenta actitudes a la proposición de una cultura inclusiva dentro del establecimiento educativo donde se desempeña.

Aunque la escala presenta seis dimensiones se considera pertinente analizar en detalle tres en particular que son: Políticas escolares para la inclusión, Diseño curricular para la diversidad y Prácticas de inclusión en la escuela, las cuales fueron la base para la construcción de la entrevista a la directora del establecimiento.

La dimensión de políticas escolares para la inclusión se obtuvo los siguientes resultados:

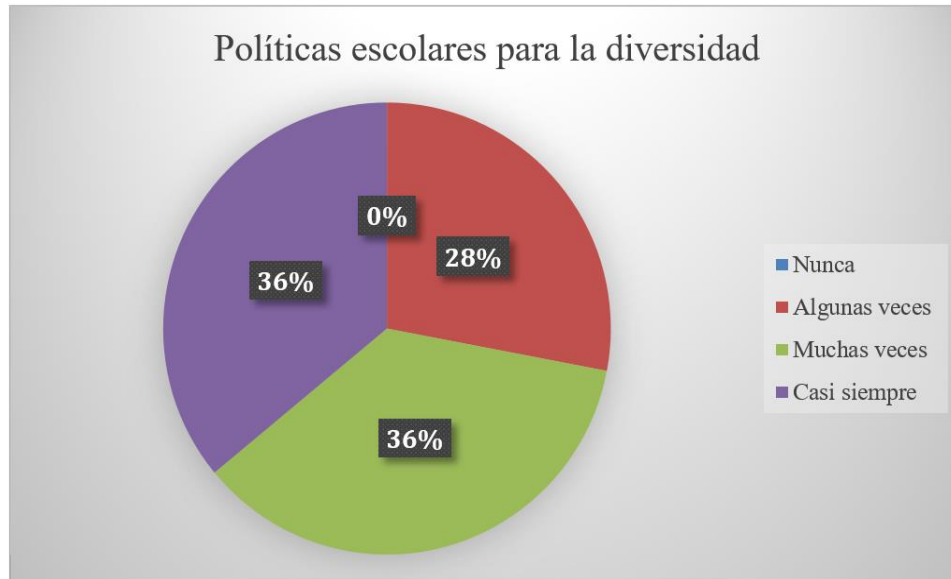


**Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

**Figura 2.**

*Políticas escolares para la diversidad.*



*Fuente:* Elaboración propia

Las orientaciones de las preguntas se enfocan en la colaboración del docente en la construcción del proyecto educativo institucional del establecimiento donde se desempeña, cumpliendo el rol colaboración desde su experiencia como pedagogo y facilitador de las opiniones de los agentes educativos como son estudiantes, apoderados y asistentes de la educación para la construcción de una política institucional que considere todos los puntos de vista. Es por ello que se obtienen los siguientes resultados en función de la dimensión, el 36% de los docentes percibe que casi siempre se le contempla para la construcción del proyecto educativo institucional, de igual manera el 36% de los docentes percibe que muchas veces son considerados a colaborar. Es necesario destacar que el 28% de los docentes que respondieron manifiesta que solamente algunas veces son considerados para este proceso.

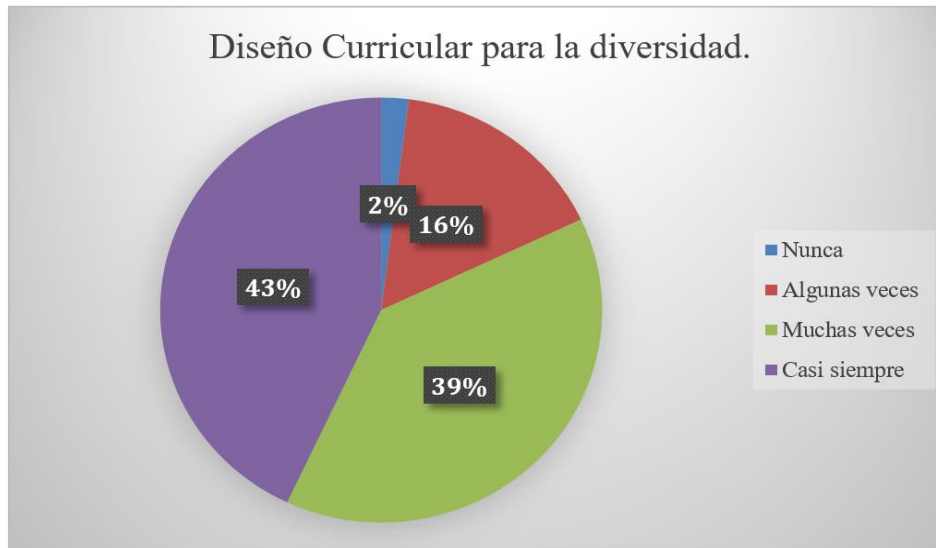
La dimensión de diseño curricular para la diversidad se obtuvo los siguientes resultados:

**Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

**Figura 3.**

*Diseño curricular para la diversidad.*



*Fuente:* Elaboración propia

Las orientaciones de las preguntas se enfocan en la construcción de un currículo basado en los planes y programas vigente pero enriquecido con la pertinencia curricular asociada al ámbito cultural propio de la localidad donde se encuentra inserto el establecimiento, así también la aplicación de adecuaciones curriculares según las necesidades que presenten sus estudiantes. Es por ello que se obtiene los siguientes resultados, el 43% de los docentes perciben que casi siempre su quehacer pedagógico presenta una pertinencia curricular en función a la cultura local de la realidad educativa propia de su establecimiento, así mismo contempla la entregar los saberes disciplinarios en función de las cualidades individuales de sus estudiantes. El 39% de los docentes declara que muchas veces logra cumplir con los criterios ya descritos y el 16% solamente algunas veces logra enriquecer el currículo en base a los criterios establecidos y el 2% solamente se rige por lo que dicta los planes y programas de estudios de la disciplina.

La dimensión de prácticas de inclusión en la escuela se obtuvo los siguientes resultados:

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

**Figura 4.**

*Prácticas de inclusión en la escuela.*



*Fuente:* Elaboración propia

Las orientaciones de las preguntas se vincularon en la creación de ambientes inclusivos dentro y fuera del aula, promoviendo la sana convivencia, la equidad de oportunidades en las diversas actividades curriculares y extracurriculares que ofrece el establecimiento educativo. Por un lado, el 62% de los docentes declara que casi siempre se encuentran fomentando una sana convivencia entre sus alumnos, favoreciendo un ambiente inclusivo con una equidad de oportunidades. El 35% de los docentes declara que muchas veces promueve los criterios descritos anteriormente, es por ello que el porcentaje acumulado de docentes que promueven una escuela inclusiva desde su práctica cotidiana corresponde al 97% de los encuestados.

## **Análisis de la entrevista a la directora del establecimiento educacional multigrado**

### **Dimensión 1: Políticas escolares para la inclusión**

En las respuestas analizadas existe una diferenciación entre las normativas y programas exigidos por el estado a través de “*programa de integración*” “*habilidades para la vida*” y lo que los profesionales del establecimiento educacional desempeñan en función de la inclusión de los estudiantes, como es la “*evaluación*” por parte de ellos, “*recibiendo una atención diferenciada*” para luego mencionar aspectos de la “*convivencia escolar*” como estrategia para el logro de la inclusión pero declarando que “*acá no se hace una separación*”

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz

Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

*con, los alumnos que tienen necesidades” por parte del plan de convivencia escolar o dimensión del PME.*

En relación al logro de las acciones escolares, la directora del establecimiento declara que el Proyecto educativo “se renueva año a año” donde participan representantes por parte de los estamentos como “*alumnos, apoderados, consejo escolar*” “*donde se van monitoreando todas las eventualidades que se van programando*” de igual forma se reconoce que es un año con inconveniente en el logro de los programas y planes exigidos por normativa, “*lamentablemente este año ha sido un año muy especial*” .... “*como que se han saltado mucho los protocolos*”

### **Dimensión 2:** Diseño curricular para la diversidad

El diseño de reglamento está basado en el decreto 67, “*nosotros estamos de acuerdo al decreto 67*” y su aplicación queda en función de las intenciones del docente, y como considera el logro de esta aplicación, “*los docentes...crean esas instancias...monitoreando de acuerdo a cada a alumno y de acuerdo a cada necesidad que ellos tienen*”. Esto se sustenta en acciones por parte de la directiva del establecimiento como actualización de estos protocolos a través de capacitaciones para el equipo docente.

Por parte de la aplicación de metodologías que permitan la inclusión y la diversidad, la directora declara que, estas se orientan y responden al “microcentro”, al cual pertenece la escuela, “*todas las escuelas que están, que lo componen siguen los mismos lineamientos*”. Estos microcentros tienen la característica de ser escuelas “multigrado” en la cual se reemplaza el centro de profesores por los lineamientos del “microcentro”. Tiene un tiempo de reunión “*una vez al mes*”, incluso tiene injerencia en las acciones del PME. “*consejo de profesores se reemplaza por la unión de varias escuelas multigrado*” todo esto para que como escuelas pertenecientes a la misma comuna tengan acciones en común o parecidas.

Ejemplo de esto es que se estableció que las escuelas deben dirigir “*una lectura de 15 minutos diaria al inicio de la clase. Entonces todas las escuelas del microcentro están los 15 minutos haciendo ese tipo de lectura*” o “*por ejemplo juegos de ajedrez para poder desarrollar habilidades matemáticas*” todas las escuelas en el horario establecido, deberían estar desarrollando el mismo taller. Se da mucho énfasis a la supervisión por parte de la provincial y el cumplimiento de lo planteado por el “microcentro”

### **Dimensión 3:** Prácticas de inclusión en la escuela

En este punto la directora declara que “*Las docentes PIE, hacen su trabajo colaborativo con las docentes en sala*” donde exponen que cosas van a planificar, qué propuestas pedagógicas se implementaran. Esto se desarrolla al principio del semestre. “*entonces entre la docente PIE y la docente de aula elaboran un plan para trabajar con estos estudiantes*” se infiere que el trabajo es referido a estudiantes con Necesidades educativas especiales, donde se colocan metas como equipo, “*pasada una unidad colocan una meta específica y este trabajo colaborativo se hace de manera semanal, y ahí cada una va presentando sus avances*”.

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Se prepara material en conjunto y mientras se van desarrollando los contenidos y las unidades “*se van encontrando con dificultades o sorpresas*” es por esto que reconocen que es importante el trabajo colaborativo ya que “*van surgiendo como nuevas metodologías para ir enfrentando con lo que se vayan encontrando con cada uno de los alumnos*”. Normalmente son las asignaturas base (lenguaje matemáticas ciencias e historia) las que mayor trabajo colaborativo se destina debido a que presentan mayor complejidad en el proceso del año escolar.

Como acciones por parte de los equipos de gestión, se expresa que existen constantes actualizaciones, “*tenemos muchas capacitaciones sobre todo lo que es CPEIP, además a nivel DAEM*” como estrategia general el DAEM basa sus acciones el “*plan de mejoramiento, es nuestra columna vertebral*” y las actualizaciones o capacitaciones también han sido referidas al tema de inclusión y diversidad, “*se hicieron muchas capacitaciones en este tema se hizo a nivel DAEM y participa toda la planta docente*”.

## DISCUSIONES

Los establecimientos educativos de multigrado presentes en la comuna de Coihueco conforman en conjunto un microcentro que suple la función del consejo de profesores y de la Unidad Técnico Pedagógica, estableciendo criterios transversales de abordaje en las escuelas, las cuales deben aplicar las orientaciones dictadas. Aun así, los establecimientos educativos logran mantener cierto grado de autonomía en la pertinencia curricular de sus alumnos, es por ello que el 82% de los docentes manifiesta considerar las cualidades culturales propias de la comunidad educativa dentro de las acciones curriculares formales, aunque el grueso de las decisiones sea tomado por un representante de cada escuela. Dada la situación del contexto educativo de la comuna es que genera unas instancias de diálogo reflexivo por parte de la escuela multigrado, instaurando orientaciones y directrices internas claras, asociadas con las políticas escolares impulsadas por el ministerio de educación para la promoción de una educación inclusiva.

La construcción de la política interna logran tener un cierto grado horizontalidad desde la dirección del establecimiento, pasando por el equipo docente en la elaboración de los distintos programas como es el convivencia escolar, el de integración y el plan de inclusión, los cuales son socializados y retroalimentados por la comunidad educativa en su conjunto, es por ello que el 72% de los profesores manifiesta que colabora de alguna manera en la construcción del proyecto educativo institucional.

La colaboración del profesorado sin duda se ve reducida a ciertas instancias de participación, aunque son limitadas presentan un alto valor para ellos, tal como lo declaran en el cuestionario aplicado, es así que la base de las acciones que se consideran en los distintos estamentos institucionales logran tener asidero en la realidad educativa del establecimiento.

## **Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Sin duda para establecer una cultura inclusiva es necesario trabajar desde la transversalidad de las tres dimensiones que establece el Plan de Mejoramiento Educativo, donde se consideren áreas de formación en la educación inclusiva y en la contextualización de la bajada de la normativa del Decreto 83 y 67 bajo el estándar del Marco para la Buena Enseñanza. En este sentido la Transversalidad permite una visión integral e integradora de las acciones de las instituciones o actores que la conforman. (Civis, Logas 2015) ello implica que debemos comprender la complejidad de los fenómenos educativos y sociales al trabajar la inclusión en las escuelas.

En relación a la gestión pedagógica asociada la práctica docente es necesario resaltar que es la dimensión que más baja se encuentra en comparación a las anteriores, donde solamente el 35% de los profesores declara que muchas veces propone clases inclusivas, lo cual se ve reflejado al ser consultado a la directora del establecimiento quien alude que el concepto de inclusión es asociado desde su perspectiva únicamente a los estudiantes que se encuentran vinculados en el programa de integración escolar. Ahora bien se presenta una disonancia conceptual el confundir el término de inclusión solamente a un grupo específico de estudiantes, lo cual genera que desde la bajada del Decreto 83 las adecuaciones curriculares solamente se oriente a un grupo en particular donde se realizan modificaciones en los objetivos de aprendizaje, si bien es correcto el procedimiento técnico es necesario establecer que al ser cursos convidados por si los docentes implementan metodologías y estrategias diversificadas para el curso, de este modo implementar adecuaciones de acceso para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que destacar que, si bien se presenta una confusión entre los receptores del concepto y modelo de educación inclusiva en la práctica docente, esto se puede dar debido que la directora del establecimiento si considera necesario que se aborden instancias de formación sobre la educación inclusiva y no solamente las capacitaciones comunales sobre los Decretos 83 y 67, favoreciendo el implementar de manera técnica e intencionada las estrategias necesarias para lograr una cultura inclusiva.

Lo más importante que se destaca es que si se presenta una coherencia entre lo declarado por el profesorado con respecto a la directora del establecimiento, en cierta medida se orientan las acciones institucionales en los planes de acción para una sana convivencia dentro del aula y como fuera del aula, de este modo se proporciona un modelo educativo que respecta el contexto sociocultural del establecimiento junto con la implementación de los Decretos educativos que orientan el modelo de la educación inclusiva en Chile.

## **CONCLUSIONES**

Los principales resultados de la presente investigación nos entregan información favorable entre la percepción docente con respecto a la gestión institucional declara por directora del establecimiento, presentando una coherencia argumentativa que propicia a la consolidación de una praxis institucional que prioriza una educación contextualizada el aspecto

## **Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz**

**Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

sociocultural de la comuna, pero que en cierta medida se aleja del modelo inclusivo dado que se observan ciertos rasgos de un modelo de integración escolar al vincular el concepto de inclusión con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es atribuible la confusión a que en la actualidad no todas las casas de formación del profesorado han avanzado en entregar cursos en los planes de estudios para abordar el trabajo docente desde un enfoque inclusivo, de igual manera las instancias de formación que acceden los profesores del establecimiento se orienta en la aplicación técnica del Decreto 83 y 67, obviando en cierta medida el trasfondo de la transición de un modelo de integración a uno inclusivo. Por lo tanto, En relación al paradigma de la educación inclusiva que es idealmente abordado de la heterogeneidad presente en la diversidad de los centros educativos representa en un desafío para la comunidad del establecimiento en generar una cultura hacia la inclusión, así mismo es destacable mencionar que logran alcanzar diversas dimensiones como son la prácticas pedagógicas en función de la dinámica propia de los cursos combinados y multigrado, la convivencia escolar en la construcción de ambientes de aprendizaje e interacción social favorables entre la comunidad educativa, la promoción del trabajo colaborativo entre los docentes para el abordaje multidisciplinario como una normativa instaurada en la institución.

En definitiva la praxis institucional del establecimiento educativo de multigrado logra instaurar en cierta medida el paradigma educativo de la inclusión, ajustándose a la normativa vigente que promueve el Ministerio de Educación, como es el Decreto 83, que fija las normas de las adecuaciones curriculares, además del Decreto 67 que establece las orientaciones para la evaluación y la Ley de 20.845 que fija criterios de accesibilidad a las escuelas, es decir que se evidencia una implementación técnica correcta de los decretos.

En relación con las limitaciones del estudio es necesario mencionar que la subdividiremos en dos: aspectos metodológicos y del investigador (Avello, 2017), dado que son relevantes para dar una comprensión final del fenómeno educativo estudiado en esta investigación en particular.

Por una parte, se considera como limitante metodológica el tamaño de la muestra que afecta directamente a la generalización de los resultados, pero considerando que para la presente investigación coincidió que el tamaño poblacional es exactamente el mismo de la muestra seleccionada, así mismos si consideramos que se trabajó bajo un diseño de estudio de caso con un enfoque mixto se consideró desde un inicio no plantear generalidades, considerando que la realidad es infinita y el investigador solo es capaz de observar una fracción finita de esta (Muñoz-Torres, 2002). De igual manera se considera relevante que en futuras investigaciones abordar esta temática a nivel comunal para obtener un sondeo que nos permita tener una aproximación generalizada del fenómeno en estudio.

Al abordar la limitación por parte de los investigadores haciendo referencia a la accesibilidad a la población de estudio es que se identificó que en el año 2020 cuando se procedió a la toma de datos de la presente investigación el establecimiento educacional se encontraba en la modalidad de educación a distancia a causa del COVID-19 y bajo una supervisión técnica de

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

la Superintendencia de Educación, lo que implicó que la planta docente y administrativa se encontrarán con limitaciones en su tiempo, es dada a estas condiciones que se optó por aplicar un instrumento que no involucra la presencia física o la coordinación horaria de todo el personal en un mismo instante.

La implicación del presente estudio se subdivide en dos, la primera corresponde al contextualizar una realidad educativa en cómo comprenden el concepto de inclusión educativa y su aplicabilidad desde una mirada institucional por medio de la normativa legal vigente en el Estado de Chile, es por ello que esta investigación logra abrir una arista para futuras indagaciones orientada en analizar los resultados obtenidos por los centros educacionales al aplicar el Decreto 83, Decreto 67 y la Ley de Inclusión en la organización de la gestión escolar y del aula.

La segunda implicación que se aborda corresponde a la transposición de los resultados obtenidos en la investigación con respecto a la formación inicial docente, por ejemplo se obtuvo que por parte de la dirección del establecimiento estudiado, se asocia el concepto de inclusión educativa con los estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo que la literatura consultada en esta investigación nos indica que es una educación para todos los alumnos, independiente de la barrera para el aprendizaje que tenga (Gallego, et. al, 2016). Esto invita a que las casas formadoras consideren estos antecedentes y los consideren como criterios al momento de diseñar sus planes de estudios y perfiles de egreso hacia la atención de la diversidad educativa bajo un modelo de educación inclusiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n°112 de 1999 y n°83 de 2001, todos del ministerio de educación, (2018). Recuperado de <http://bcn.cl/28c84>
- Berríos Armijo, X. del P., & Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 59–73. Recuperado de doi: 10.21703/rexe.20212043berrios3
- Bisquerra, R. Dorio, I. Latorre, A. Martínez, F. Mateo, J. Sabariego, M. Sans, A. Torrado, M. Vila, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. España: Editorial Arco / Libros-La Muralla.
- Castro-Rubilar, F., Castañeda-Días, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. In *Psicología Educativa* 23 (pp. 105–113). Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>



**Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Choque, J. (2014). *Metodología de la investigación científica: Diseño de la investigación*. Bolivia: Editorial Universidad Adventista de Bolivia.

Civís Zaragoza, M., & Longás Mayayo, J. (2014). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1). Recuperado de doi:10.5944/educxx1.18.1.12318

Cobo, E. González, J. Muñoz, P. Bigorra, J. Corchero, C. Miras, F. Selva, A. Videla, S. (2007). *Bioestadística Para no Estadísticos; Bases Para Interpretar Artículos Científicos*. España: Elsevier.

Cresp Barría, M., Molina Valenzuela, P., & Fernández Filho, J. (2017). Revistas dilemas contemporáneos. *Educación, Política, y Valores*, 1–18. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/2247191240/9AFBD756AE2F41F5PQ/13?accountid=45418>

De la Vega, Luis Felipe. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (2), 153-175. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>

Eduardo, J. Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp 1 - 19. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>

Gallego Vega, C., Rodríguez Gallego, M. R., & Corjuro Velez, C. (2016). *prisma social*. 60–110. recuperado de: file:///C:/Users/HP/Downloads/LA\_PERSPECTIVA\_COMUNITARIA\_EN\_.pdf

Gupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientiæ Zudia*, 9 (3), 501-25. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11230/12998>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación Quinta Edición*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. Recuperado de <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>

## Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javier Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Juan Ramón Muñoz-Torres. (2002). Objetividad y verdad. Sobre el vigor contemporáneo de la falacia objetivista. Revista de Filosofía. 27, 161-190. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202120161A>

López, Jessica, & Manghi, Dominique. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15 (1), 173-187. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>

Macchi, R. (2013). Introducción a la Estadística en Ciencias de la Salud. Argentina: Panamericana.

Mavárez, Mirian L. (2002). El problema de la objetividad en la investigación social. Educere, 6(18), 141-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601802>

Ministerio de Educación. (2017). *educación superior e inclusión jornada de trabajo con universidades estatales*. 6–28. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/presentaciones/InclusionESUsEs061217VH.pdf>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia. y la Cultura. (2017). *Hacia un mundo justo, seguro y pacífico regido por el estado de derecho*. La Onu y El Estado de Derecho. Recuperado de <https://www.un.org/ruleoflaw/es/what-is-the-rule-of-law/>

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

Pamela Díaz-Bravo, L., De, M., En, I., Médica, E., Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Varela- Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista de Investigación en Educación Médica. 2 (7), 162-167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

Pérez Serrano, G. (2014) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Método. Recuperado de [http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin\\_cualitativa.pdf](http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf)

Picazo, M. I., & Pierre, C. (2016). La educación como derecho social. *La Construcción Del Referencial de Acción Pública Del Movimiento Estudiantil Chileno*, 99–120. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/LA\\_EDUCACION\\_COMO\\_DERECHO\\_SOCIAL.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/LA_EDUCACION_COMO_DERECHO_SOCIAL.pdf)

**Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva**

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz  
Javier Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Raidell Avello Martínez. (07 de abril 2017). Principales Tipos de Limitaciones. Revista Comunicar, Escuela de Autores. Recuperado el 20 de abril 2022 de: <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-037>

Rojas Fabris, María Teresa. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44 (3), 217-234. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>

Salazar, A. (2017). Decreto 83 del Mineduc: “por primera vez se habla de diversificar los procesos.” Mundo Santo Tomás. recuperado de: <https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-santo-tomas/decreto-83-del-mineduc-primera-vez-se-habla-diversificar-los-procesos-ensenanza/62334/#:~:text=de%20este%20decreto%3F-.Por%20primera%20vez%20se%20habla%20de%20diversificar%20los%20procesos%20de,estudiantes%20que%20m%C3%AAs%20lo%20necesitan>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207–224. Recuperado de doi:10.4067/s0717-554x2011000200006

Souza, Leonardo Lemos de, & Salgado, Raquel Gonçalves. (2020). Narrativas sobre los Procesos de Inclusión y Exclusión de las Disidencias Culturales, Étnicas, Políticas, de Edad, Sexuales y de Género en la Educación Escolar en Chile y Brasil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (1), 17-20. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100017>

Stoppiglio, Luis Alberto. (2009). Estudio de caso único: vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(2), 224-246. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-73102009000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000200007&lng=es&tlng=es).

Valdés-Morales, René, López, Verónica, & Jiménez-Vargas, Felipe. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22 (2), 187-211. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47. Recuperado de doi:10.1590/s1678-4634202147233730