

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469856908>

CARTOGRAFÍAS NARRATIVO-RETÓRICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESCENARIOS DE ACTUACION PROFESIONAL EN SITUACIONES DE APOYO ESCOLAR

Jorge Soto Cárcamo, Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica-Pinol

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11011>

Enviado en: 2024-12-29

Postado en: 2025-01-09 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CARTOGRAFIAS NARRATIVO-RETÓRICAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL: CENÁRIOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM SITUAÇÕES DE APOIO ESCOLAR

JORGE SOTO CARCAMO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5107-5668>
jorge.sotoc@mail.udp.cl

IGNACIO FIGUEROA-CÉSPEDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>
ignacio.figueroa@mail.udp.cl

ESTEBAN FICA-PINOL¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>
esteban.fica@mail.udp.cl

¹ Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.

RESUMO: No Chile, a construção de escolas inclusivas implica definir o papel e as ações das equipes de apoio no Programa de Integração Escolar (PIE). No entanto, foi relatado que este programa desenvolve abordagens simultâneas (integradora/inclusiva), baseadas em modelos de déficit e encapsulamento profissional, que dificultam as ações profissionais das equipes em situações de apoio escolar. Assim, o objetivo é entender como os profissionais do PIE definem e intervêm em situações de apoio educacional em 7 instituições educacionais chilenas. Desenvolve-se uma metodologia qualitativa com abordagem narrativo-retórica, examinando 52 incidentes críticos, dos quais são selecionados 10 casos exemplares. Os resultados destacam: 1) Dificuldades com estratégias de ensino e aprendizagem, 2) Incidentes comportamentais/disciplinares dos alunos, 3) Dificuldades no trabalho colaborativo e 4) Dificuldades no relacionamento com as famílias. A discussão aborda a predominância de ações restritivas e individualizadoras que favorecem uma abordagem integradora, além de mapear como os profissionais fecham/abrem seus cenários de intervenção. Conclui-se que a proposta metodológica fornece ferramentas enriquecedoras para aprofundar a definição e a intervenção de situações educacionais, e sua relevância para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Abordagem Narrativa, Situação Pedagógica, Profissionais da Educação.

NARRATIVE-RHETORICAL CARTOGRAPHIES FOR EDUCATIONAL INCLUSION: PROFESSIONAL ACTION SCENARIOS IN SCHOOL SUPPORT SITUATIONS

ABSTRACT: In Chile, building inclusive schools implies defining the role and actions of support teams in the School Integration Program (PIE). However, this program has been reported to develop simultaneous approaches (integrative/inclusive), rooted in deficit-based models and professional encapsulation, which hinder the professional actions of teams in school support situations. Thus, we seek to understand how PIE professionals define and intervene in educational support situations in 7 Chilean educational institutions. A qualitative methodology with a narrative-rhetorical approach is developed, examining 52 critical incidents, from which 10 exemplary cases are selected. The results highlight: 1) Difficulties with teaching and learning strategies, 2) Behavioral/disciplinary incidents of students, 3)

Difficulties in collaborative work and 4) Difficulties in relations with families. The predominance of restricted-individualizing actions that privilege an integrative approach is discussed, in addition to mapping how professionals close/open their intervention scenarios. It is concluded that the methodological proposal provides enriching tools to deepen the definition and intervention of educational situations, and its relevance for initial and continuous training for education professionals.

Keywords: Inclusive Education, Narrative approach, Pedagogical Situation, Education Professionals.

CARTOGRAFÍAS NARRATIVO-RETÓRICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESCENARIOS DE ACTUACION PROFESIONAL EN SITUACIONES DE APOYO ESCOLAR

RESUMEN: En Chile, construir escuelas inclusivas implica definir el rol y el accionar de los equipos de apoyo en el Programa de Integración Escolar (PIE). Sin embargo, se ha reportado que este proyecto desarrolla una serie de enfoques simultáneos (integrador/inclusivo), basados en el déficit y el encapsulamiento profesional que impiden obturar las actuaciones profesionales de los equipos en las situaciones de apoyo escolar. Así, se busca comprender cómo los profesionales del PIE definen e intervienen en situaciones de apoyo educativo en 7 instituciones educativas chilenas. Se desarrolla una metodología cualitativa con enfoque narrativo-retórico, examinando 52 incidentes críticos, de los cuales se seleccionan 10 casos ejemplares. Los resultados destacan: 1) Dificultades con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, 2) Incidentes conductuales/disciplinarios de estudiantes, 3) Dificultades para el Trabajo colaborativo y 4) Dificultades en las Relaciones con familias. Se discute la predominancia de actuaciones restringido-individualizadoras que privilegian un enfoque integrador, además de mapear cómo los profesionales clausuran/abren sus escenarios de intervención. Se concluye que la propuesta metodológica proporciona herramientas enriquecedoras para profundizar en la definición e intervención de situaciones educativas, y su relevancia para la formación inicial y continua para profesionales de la educación.

Palabras clave: Inclusión Educativa, Enfoque narrativo, Situación Pedagógica, Profesionales de la Educación.

INTRODUCCIÓN

Avanzar en el viaje hacia la inclusión en educación (Figueroa-Céspedes et al., 2024) requiere una cartografía que guíe el desarrollo de escuelas inclusivas, definiendo el rol y las acciones de los equipos de apoyo docentes y no docentes. Estos equipos, con variaciones en su composición y enfoque, han sido incorporados en los sistemas escolares para ofrecer apoyos educativos que reflejen cómo cada institucionalidad concibe y practica la inclusión (Azorín & Ainscow, 2020; Narváez et al., 2024). La diversidad en estas concepciones y prácticas resalta la importancia de contar con una guía estratégica para avanzar hacia una inclusión genuina y efectiva.

En Chile, el Programa de Integración Escolar (PIE), creado en 2010, fue planteado como una estrategia inclusiva cuyo propósito es apoyar la presencia, aprendizaje y participación del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Ministerio de Educación [Mineduc], 2013), definiendo roles de diagnóstico, apoyo y colaboración para los equipos escolares (Mineduc, 2020). Sin embargo, esta política se ha caracterizado por tensiones internas, al articularse desde un enfoque integrador e inclusivo simultáneamente, afectando el proceder de los profesionales del PIE (Figueroa-Céspedes et al., 2020; López et al., 2018); cuestión que se ha indagado y problematizado internacionalmente en otros contextos (Ainscow, 2020; Moberg et al., 2020; Silva, 2022).

Por su parte, la investigación sobre los actores que despliegan apoyos hacia la construcción de escuelas inclusivas ha tendido a enfocarse en la reconstrucción de las perspectivas docentes de aula regular, administradores y/o directivos (Valdés et al., 2022; Manghi & Valdés, 2020), siendo escasa la investigación centrada en los profesionales de apoyo (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Inostroza & Falabella, 2021; Otondo-Briceño et al., 2021).

Específicamente, Rappaport & Echeita (2018) señalan que, pese al valioso aporte de estos profesionales, existen controversias en torno a su rol, requiriendo que este sea definido contextualmente. Otras investigaciones sobre los modelos que orientan las acciones de apoyo indican la predominancia de lógicas y prácticas de atención individual (Cartolari et al., 2008; Walker & Borges, 2024), desde el déficit (Sandoval et al., 2019), con una perspectiva clínico-reduccionista de las problemáticas escolares (Ramírez & Valdés, 2019). Asimismo, se ha consignado que en los apoyos del PIE priman dinámicas de encapsulamiento profesional (Manghi & Valdés, 2020), obstaculizando la articulación con la escuela e invisibilizando recursos y redes comunitario-públicas en el trabajo con la diversidad (López et al., 2018).

En este escenario, apuntar a un enfoque inclusivo implica transformaciones integrales y progresivas en el sistema para dar respuestas efectivas a la diversidad (Booth & Ainscow, 2015; Rocha-Damasceno et al., 2023), resultando un desafío para la articulación interprofesional y de una definición ampliada de problemas y recursos, para enriquecer dichas prácticas (Erausquin & D' Arcangelo, 2018; Soto et al., 2018).

Contextualmente, se ha cuestionado cómo definen las situaciones de intervención profesional los equipos de apoyo docente, las cuales revelan unidades de análisis desde donde se enmarcan y orientan sus prácticas (Erausquin & D' Arcangelo, 2018); estableciendo la necesidad de formar y construir identidades que aperturen escenarios genuinamente inclusivos (Narvaez et al., 2024). Desde un enfoque situado, la técnica de análisis de Incidentes Críticos (IC) ha sido utilizada para identificar y describir eventos perturbadores en la práctica docente, a vez de facilitar procesos reflexivos sobre los modos de actuación profesional, siendo escasamente trabajados en el ámbito de la inclusión en educación (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Otondo-Briceño et al., 2021; Valdés & Monereo, 2012). Además, se ha señalado la relevancia de aplicar enfoques narrativo-retóricos para la exploración y reflexión de temáticas conflictivas en profesionales de la educación (Van Beveren et al., 2018; Van Beveren, 2024).

Por otra parte, el enfoque dramático de Burke (1969) propone un análisis retórico que identifica en el discurso, aquellas unidades de análisis empleados para comprender una situación junto a su respectiva agencia y posicionamiento identitario (Perinbanayagam, 2024), aspectos que resultan orientativos hacia la construcción de escuelas inclusivas y, principalmente, de los agentes que desarrollan de sus intervenciones profesionales en la situación de apoyo educativo. Sin embargo, este enfoque ha sido escasamente utilizado para comprender fenómenos educativos, desde la voz de los actores (Figueroa et al., 2013; Kaasila y Lutovac, 2024; Rutten & Soetaert, 2015; Van Beveren et al., 2018; Van Beveren et al., 2023).

Así, se busca comprender cómo los profesionales del PIE definen e intervienen en situaciones de apoyo educativo en 6 instituciones educativas chilenas de administración pública. Para ello, se aplica un análisis narrativo-retórico (Burke, 1969), permitiendo una cartografía para analizar la composición situacional de dichas situaciones.

Definición de la situación de apoyo escolar en la Educación Inclusiva

La intervención en la situación de Apoyo escolar, requiere profundizar en la definición que los agentes educativos elaboran de ella. En este sentido, definir una situación significa responder a la pregunta ¿Qué está sucediendo aquí?, lo que remite a marcos sociales de referencia (frames) para la interpretación de los sucesos, así como a la forma adecuada de implicarse en ellos y los elementos que esta situación incorpora/excluye (Goffman, 2006). Así, los actores educativos operan definiendo situaciones y cursos de acción para su intervención (Erausquin & D' Arcangelo, 2018).

En clave sociocultural, Baquero (2016) plantea que la situación educativa refiere a un compuesto indivisible entre sujeto que aprende y enseña, el medio social y las herramientas culturales involucradas. Sin embargo, el carácter compuesto variará según el foco y recorte que efectúan los actores educativos y acorde con sus marcos de referencia, conformando así unidades de análisis más atomizadas/articuladas. Como antes se indicó, en profesionales de apoyo, estas unidades de análisis se han descrito por estar centradas en el nivel del individuo y la intervención directa, con una débil incorporación de la perspectiva de otros actores y recursos (Cartolari et al., 2008; Walker & Borges, 2024), a vez que ser reactivas y/o codificadas en el alumno problema o caso (Ramírez & Valdés, 2019), en clave biomédica más que educativa (Erausquin & D' Arcangelo, 2018).

Lo anterior se ha relacionado con una falacia de abstracción de la situación, propia del individualismo metodológico, hegemónico en las disciplinas y profesiones psicoeducativas (Baquero, 2016), lo cual enfatiza la necesidad de examinar dichos recortes y contribuir, a partir de narrativas situadas de los agentes y configurar un nuevo armado de la situación (Erausquin & D' Arcangelo, 2018). Por otro lado, la construcción de la situación de apoyo escolar reporta una configuración política, práctica y discursiva acerca de qué se entiende por Educación Inclusiva (Azorín & Ainscow, 2020). De este modo, según Manghi & Valdés (2020), se hace relevante considerar las formas en que se entiende y aborda la inclusión, puesto que su definición responde a una visión particular acerca de la educación y la sociedad, que puede leerse en clave paradigmática y/o proyecto social.

En consecuencia, la comprensión de la Inclusión en Educación desde un enfoque integrativo responde a un modelo formativo con la orientación de incorporar y asegurar el acceso del estudiante, principalmente aquellos que han sido etiquetados con un diagnóstico de base (NEE) al aula regular, pero que basa su intervención en prácticas de clasificación que responsabiliza a los profesionales (exentos del aula) como encargados de sobrellevar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Manghi & Valdés, 2020). En contraste, el enfoque inclusivo propone que la acogida del estudiantado sea una responsabilidad institucional, orientada a construir un espacio formativo para todas y todos, promoviendo una pedagogía basada en la diversidad y la riqueza de las diferencias, y enfocada en reducir las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015), enfoque que busca abarcar a todos los sujetos en riesgo de exclusión (Rocha-Damasceno et al., 2023). En este sentido, la perspectiva omnilética (Santos & Senna, 2020) amplía el horizonte al integrar una mirada crítica y reflexiva que articula la dialéctica y la complejidad, permitiendo visibilizar y comprender las exclusiones e injusticias sociales presentes en el sistema educativo, y así promover transformaciones más inclusivas y equitativas.

Por otro lado, como proyecto social, ha de entenderse como compromiso intergubernamental por aumentar los niveles de equidad, desde donde se versa construir un proyecto de sociedad que derribe la injusticia socioeducativa (Manghi & Valdés, 2020). Contextualmente, el sistema escolar chileno ha considerado, como mecanismo de definición y abordaje de las situaciones de apoyo educativo, una serie de políticas gubernamentales emblemáticas (Inostroza & Falabella, 2021) como la creación de los PIE; la Ley Subvención Escolar Preferencial en 2009 para otorgar recursos estatales por educando en calidad de vulnerabilidad; el decreto 170, del mismo año, que dispone las principales etiquetas diagnósticas; el decreto 83 de 2015 para la diversificación curricular; y la Ley de Inclusión Escolar de 2016 que inscribe el fin al lucro. Así, se ha instalado en gran parte de las escuelas chilenas una serie de mecanismos de intervención a través de profesionales que se insertan en equipos de convivencia escolar, duplas psicosociales y/o el equipo PIE.

Particularmente, los PIE se han encargado de atender la diversidad de las niñeces etiquetadas con NEE (Mineduc, 2020, 2013), desde una lógica intervencionista, en desmedro de lógicas de promoción o prevención (Manghi & Valdés, 2020), en los procesos de diagnóstico, apoyo y colaboración, desde donde el estudiante es clasificado de acuerdo al tipo de necesidad educativa requerida (Decreto 170, 2009), estableciendo así su característica como permanentes o transitorias; sea cual sea su etiqueta, las escuelas perciben montos especiales por cada educando inscrito en el programa.

Sin embargo, se ha documentado que el funcionamiento de esta política pública se encuentra tensionada por una mirada clínico-rehabilitadora e individual de las problemáticas de aprendizaje (Manghi

& Valdés, 2020) y la incorporación, por otro, de mecanismos afines a un modelo inclusivo, vinculados a sus funciones de colaboración a los procesos educativos, desde una perspectiva de derechos (López et al., 2018), que en la literatura se ha denominado como hibridez paradigmática (Figueroa-Céspedes et al., 2020; López et al., 2018). Además, estos aspectos se superponen con la vigencia de una narrativa de situación de apoyo que encapsula y responsabiliza a los equipos en función a la eficacia y los sistemas de rendición de cuentas (Manghi et al., 2020; Manghi & Valdés, 2020), que perpetúa, contradictoriamente, mecanismos de segregación y discriminación al interior de ella (Figueroa-Céspedes et al., 2021) y no ofrece las mejores condiciones para la gestión educativa (Oszlak & O'Donnell, 2008). Lo que avala la urgencia de una agencia y proceder identitario efectivamente inclusivo (Narváez et al., 2024). Además, el estudio de Roa y Zenteno (2024) identifica tres barreras clave que dificultan la colaboración docente: la falta de tiempo debido a la sobrecarga laboral, la cultura de competencia que limita la cooperación y el apoyo institucional insuficiente, reflejado en la falta de recursos y respaldo para el trabajo conjunto.

El presente estudio asume la importancia de considerar las unidades de análisis (Baquero, 2016; Erausquin & D' Arcangelo, 2018) en la definición e intervención de la situación de apoyo, el que determina un perfil reduccionista o articulado de la acción e identidad profesional (Perinbanayagam, 2024)., y que, desde una perspectiva inclusiva, es un desafío hacia la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015).

Incidentes Críticos y Aproximación narrativo-retórica de Kenneth Burke

Navegar en las aguas de la inclusión educativa implica reconocer las dificultades y complejidades inherentes al proceso (Figueroa-Céspedes et al., 2024). En este contexto, los incidentes críticos (IC) se presentan como una herramienta valiosa para explorar estos desafíos. Un IC es un evento emocionalmente perturbador y desafiante que exige una respuesta inmediata, poniendo a prueba las competencias profesionales e interpersonales del individuo involucrado (Figueroa-Céspedes & Fica-Pinol, 2024; Mastro & Monereo, 2014). Según Nail et al. (2012), el análisis de los IC consiste en descomponer las experiencias en sus componentes contextuales, emocionales, profesionales, los dilemas que emergen y las posibles alternativas de respuesta, permitiendo una comprensión profunda de la situación.

Actualmente, la técnica de IC se ha vinculado con diversas temáticas en educación (Figueroa-Céspedes & Fica-Pinol, 2024; Davis & Knight, 2023; Msosa & Govender, 2020) y destaca su potencial para la reflexión sobre la práctica y el cambio en las representaciones identitarias docentes, cuando los actores reconocen los conflictos y limitaciones en sus repertorios de acción profesional (Mastro & Monereo, 2014). En temas de inclusión en educación ha tenido un escaso abordaje (Figueroa-Céspedes et al., 2020; 2021) y una valoración ambivalente respecto a su utilidad (Valdés & Monereo, 2012).

En particular, el aspecto crítico nos remite a una conflictualidad o ruptura momentánea de un orden instituido (Sardi, 2013), el cual es requisito de toda narración (Bruner, 2003), en tanto ocurrencia imprevista, que desafía las concepciones acerca de lo que se entiende por normalidad, y estableciendo descripciones temporalmente articuladas de hechos y acciones, llevadas a cabo por los agentes con determinados contextos y medios.

Por otro lado, la presente propuesta se funda en los planteamientos de Kenneth Burke (1969) y su modelo pentádico de la acción dramática (Kaasila & Lutovac, 2024; Perinbanayagam, 2024; Rutten & Soetaert, 2015; Wertsch, 1999), que permite el análisis de registro escritos/orales como narrativas, bajo el supuesto de que cualquier acción es interpretable desde una lógica dramática, en las siguientes dimensiones:

1. Estructura de la acción, la cual está dada por cinco componentes:
 - a. Acto: es la acción que se lleva a cabo en determinada escena e involucra a uno o más actores
 - b. Escena: abarca aspectos temporales, sociales y culturales, que van desde lo más inmediato a ámbitos más amplios, dependiendo de cómo han sido conjurados en la acción.

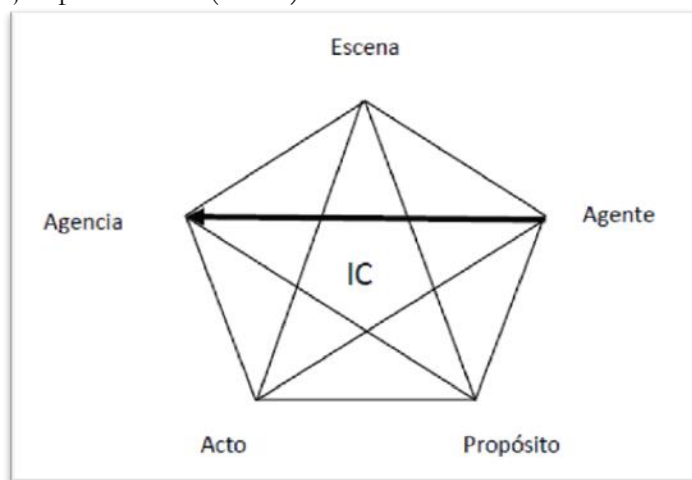
- c. Actor/Agente: es/son quién/es participa/n en la escena y están implicados in/directamente en el acto o las acciones y, dependiendo de la situación, se puede descomponer en coagente o contraagente.
- d. Agencia: se refiere a los medios-herramientas de los cuales se vale el actor/agente para alcanzar un determinado fin, las cuales pueden ser de carácter material o abstracto.
- e. Propósito: corresponde al fin que persigue el/los actor/es mediante el acto, el que puede estar implícito en el resto de los elementos pentádicos, a vez de ser múltiples y contradictorios entre los actores

2. Relaciones dialécticas (ratios) entre los componentes señalados, desde donde se identifica cómo un elemento prima sobre los demás o los determina y cómo estos procesos definen una situación, dado que invisibilizan o silencian los demás elementos. Además, dan cuenta de los principios de selección de quien narra, permitiendo acceder a cómo se define una situación (Figuroa et al., 2013).

Así, de acuerdo a esta propuesta, el drama surgirá del desequilibrio o inadecuación entre los mismos; lo que, desde una perspectiva interdisciplinar, resultan constitutivos y reconocibles en la narración de un IC, es más, es posible afirmar que un IC ocurre cuando los actores reconocen desequilibrios o desajustes entre dos o más componentes de la péntada (Figura 1).

Figura 1.

Estructura pentádica y ejemplo de ratio (flecha) en el IC.



Nota: Elaboración propia.

Particularmente, el propósito de Burke (1969) es identificar los motivos imputables a los actores, a partir de la comunicación como acción. En este sentido, su aproximación ha sido utilizada para el análisis de comunicación política (Li & McKerrow, 2020; Darr, & Strine IV, 2017); sin embargo, en educación, ha sido escasamente desarrollada, pese a ser considerada como una perspectiva sobre las perspectivas, hacia la comprensión del lenguaje, en tanto, construye significados, establece negociación de identidades y el establecimiento de relaciones interpersonales (Kaasila & Lutovac, 2024; Perinbanayagam, 2024; Rutten & Soetaert, 2015), además, de permitir adentrarse en las unidades de análisis de los agentes (Wertsch, 1999).

Desde una perspectiva articulada, la comprensión de la escena pedagógica y cómo esta interviene de forma decisoria en los propósitos de acción de los agentes, es relevante de considerar, puesto que la escena constituida por el entorno de la acción y el espacio intersubjetivo de los agentes implicados, permite consignar los rangos agenciales que los profesionales de la educación desarrollan ante una situación de apoyo pedagógico. Así, dependiendo del foco y los recortes sobre la péntada, se configuran determinadas unidades de análisis que delimitan la situación educativa, dando énfasis a su

carácter composicional y situado (Figuroa et al., 2013). Estos aspectos, entran en sintonía con las reflexiones socioculturales de Vygotsky (1978), en tanto los sucesos que ocurren en una situación tienen una íntima relación dinámica con el contexto inmediato, político y cultural que suceden en las instituciones educativas. Así, este enfoque narrativo-retórico, orienta el presente modelo de análisis para cartografiar las unidades de análisis en la definición e intervención de las situaciones de apoyo escolar, desde las narrativas de IC.

MÉTODO

La investigación corresponde a un estudio cualitativo, de alcance interpretativo (Díaz, 2018), desde un enfoque narrativo-retórico (Burke, 1969; Kaasila & Lutovac, 2024; Rutten & Soetaert, 2015). La muestra estuvo conformada por 32 profesionales de los equipos del PIE (Tabla 1), provenientes de 7 instituciones educativas municipales de una comuna de la cuarta región de Chile que participaron en un curso formativo en inclusión educativa durante el primer semestre de 2019. Los planteles compartían proyectos educativos con enfoque inclusivo, observándose cinco escuelas primarias, un establecimiento educativo con nivel secundario y un microcentro de apoyos itinerantes que agrupa una serie de escuelas rurales. Así, se le solicitó a los equipos que registraran, anónimamente, al menos un IC vivenciado en sus prácticas de apoyo escolar, en el contexto de un proceso formativo con enfoque en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, obteniendo 52 reportes.

Tabla 1.

Descripción de los participantes.

Función Institucional	Género declarado		Total Participantes	Total IC Realizados
	Femenino	Masculino		
Trabajadora Social	7	0	7	10
Psicóloga/o	3	2	5	8
Educadora Diferencial (EDI) o Docente Educación Especial	12	0	12	21
Fonoaudióloga/Logopeda	2	0	2	3
Coordinadora PIE	2	0	2	3
Jefa/e Unidad Técnico-Pedagógica	2	1	3	5
Directora	1	0	1	2
Total	29	3	32	52

Nota: Elaboración Propia.

Los participantes desarrollaron cada relato a partir de una adaptación del guion de IC de Nail et al. (2012), que cuenta con las siguientes secciones: descripción del incidente: dónde, cuándo, qué y cómo sucedió; emociones; actuación profesional respecto del incidente y reflexión sobre lo sucedido. Los participantes recibieron una breve ejemplificación para completar cada apartado, delimitando cada suceso descrito. Así, primeramente, se realizó un análisis de contenido inductivo (Díaz, 2018), a partir de una síntesis temática que permitió categorizar cada IC según ámbitos de apoyo, dando por resultado 4 categorías de IC (Tabla 2), que permitieron acceder a los principales ejes en conflictualidad del grupo de participantes.

Tabla 2.

Distribución de los Tipos de IC.

Tipo IC	Cantidad IC	% IC
Dificultades con las estrategias de enseñanza y aprendizaje	16	30,77
Incidentes conductuales/disciplinarios de estudiantes	15	28,85
Dificultades para el Trabajo colaborativo	16	30,77

Dificultades en las Relaciones con familias	5	9,62
Total	52	≈100%

Nota: Elaboración Propia.

En segundo lugar, para cada categoría se seleccionaron IC representativos o ejemplares (Figuroa et al., 2013), de acuerdo con criterios de tipicidad, es decir, según la generalización temática y frecuencia descriptiva interna, siendo revisado en 3 rondas, acorde a los autores de la investigación. Así, 10 IC fueron sometidos a un análisis deductivo (Díaz, 2018) a partir de la péntada burkeana (Burke, 1969), identificando sus componentes y ratios predominantes.

Así, se buscó identificar y describir las claves interpretativas de cada categoría de IC desde el modelo narrativo-retórico, en lugar de una descripción pormenorizada de cada sección del guion de IC y de cada elemento de la péntada, acorde al objetivo de comprender el armado de la situación de apoyo de los participantes de la investigación. Finalmente, la indagación cuenta con el consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de afiliación y fue aplicada a cada participante en formato físico.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados con foco en los IC ejemplares, agrupando cuatro tipos dificultades en las prácticas de apoyo escolar: 1) Dificultades con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, 2) Incidentes conductuales/disciplinarios de estudiantes, 3) Dificultades para el Trabajo colaborativo y 4) Dificultades en las Relaciones con familias.

Dificultades con las estrategias de enseñanza y aprendizaje: Agencia-Escena-Actor

Refieren a problemas asociados con las metodologías de enseñanza y aprendizaje, en donde la descripción del incidente plantea un fallo en la agencia, en contexto de aula común o de recursos, los cuales son gatillados por las dificultades que presentan ciertos estudiantes, las cuales son leídas en clave de desafíos.

Durante el apoyo en el aula de recursos, se trabaja con estudiantes que presentan TEA [Trastorno del Espectro Autista], el objetivo es que logre identificar y nombrar conceptos opuestos. El menor lo logra, pero se le dificulta emplear los conceptos (en oraciones), logrando solo identificar y nombrar conceptos con dificultad (arriba-abajo). Sentí frustración, porque intenté emplear diversas estrategias, pero no logré llegar al menor (IC6, Fonoaudióloga).

Así, se destaca la puesta en relación de la escena como determinante de la agencia, tanto en el relato de la actuación profesional como en la reflexión del incidente. En el caso del mismo IC anterior, en una actuación profesional exploratoria, el espacio físico, como escena, funge como recurso (agencia):

Al ver que el menor solo lograba identificar los conceptos, intenté utilizando el espacio donde nos encontrábamos que él percibiera los conceptos (arriba-abajo), subiendo al menor arriba de la mesa y luego nos ubicamos debajo de la mesa, sin lograr que el menor lograra expresar estos conceptos, luego de esto se va a dejar al menor a su sala de clases de la mano y el menor se va agachando y parando, diciendo arriba – abajo (IC6, Fonoaudióloga).

Por otro lado, la reflexión sobre un IC referido a problemas en lectura grupal de un estudiante con NEE, se considera la diversidad del aula (escena) como criterio para evaluar y redefinir estrategias y metodologías fallidas (agencia), desde una perspectiva inclusiva:

En una clase de lenguaje, entré como apoyo al 3ro básico. En esa sesión, los niños se encontraban leyendo de forma colectiva el texto indicado por la profesora, con la metodología de turnos. Cuando le corresponde a un estudiante que presenta dificultades en la lecto escritura, el estudiante comienza a leer y logra culminar el párrafo de forma satisfactoria, pero con una lectura entrecortada. Al terminar la lectura, muchos de sus compañeros manifestaron abiertamente no haber entendido lo que el compañero había leído. En ese momento se les explica al grupo curso sobre las habilidades que tienen unos y otros, como fortalezas y debilidades (...) Al momento

de la planificación de alguna actividad dentro de la clase o con profesionales de áreas afines, se debe tomar en consideración la diversidad de estudiantes que tenemos y generar estrategias y actividades asertivas, con la finalidad de que nuestros estudiantes sientan seguridad para desarrollarlas y que no las experimenten como situaciones angustiantes y que generen malestar y cualquier inseguridad (IC24, Psicóloga).

Otra variante corresponde con la relación de la agencia (metodología) con el actor-narrador. En este caso, la reflexión de un IC producto del fracaso en las estrategias para motivar la participación de un estudiante en tareas de apoyo en el aula de recursos, señala que el actor se sobrepondrá a la situación en tanto cambie sus formas de trabajo y estrategias (agencia):

Durante la tarde de ese día pensé en la situación, no solo en los hechos concretos, sino también en busca de una solución, en realidad en todas las opciones que tenía. Primero tenía que cambiar yo, mi forma de trabajo con ella, realizar actividades lúdicas y disminuir las tareas tradicionales de papel y lápiz (IC16, Fonoaudióloga).

En buena parte de los IC centrados en las estrategias (agencia) resultan ser el eje temático de la reflexión; definiendo la situación en torno al mismo e incorporando otros elementos, tales como la escena. Esta introducción de la escena, sin embargo, es poco inclusiva de otros aspectos más allá de la situación inmediata. También, es posible señalar que el actor principal (profesional-narrador) se responsabiliza directamente del incidente.

Incidentes conductuales/disciplinarios de estudiantes: Acto: Agencia-Escena

Refieren a relatos que detallan problemas conductuales de estudiantes, principalmente, en el contexto áulico. En este caso, se plantea como el desajuste del acto (de indisciplina) de un estudiante (actor) respecto de una escena (las normas del aula), los cuales son reportados como desestabilizadores de la dinámica pedagógica. Si bien este tipo de incidentes tienden a centrarse en un actor (estudiante problema) como eje de la descripción, en algunos de ellos la situación se desplaza y focaliza en la agencia, en tanto se deriva el acto (indisciplina del estudiante) de la falta de herramientas adecuadas para su abordaje por parte de un docente o de otros agentes.

(...) llegó en ese momento el alumno que presenta desafíos conductuales, luego de haber sido sancionado por su comportamiento en la clase anterior, me acerqué a él y le designé su asiento y lo contextualicé. Sin embargo, durante la clase no bajó sus niveles de rebeldía. Realicé un sin fin de estrategias de participación para que se involucrara. Sin embargo, no pude sacarlo de su enojo y frustración. Presenté la situación a la profesora jefe y ayudante. Manifesté mi frustración y mis sentimientos ante la situación. Pedí que me dieran herramientas para tratar estas situaciones. Me sentí contenida y entendida al manifestar esta problemática. Entendía que debo conservar la calma y activar las redes de apoyo que la profesora tiene para estas situaciones (asistente de apoyo - psicóloga) (IC18, EDI).

En otro caso, el IC señala que el actor-narrador (EDI) redefine una situación anclada a un acto de indisciplina:

Un día jueves en la 1era hora, nos encontrábamos iniciando la clase, cuando un estudiante hace ingreso al aula, atrasado, se acomoda en su puesto de trabajo y se predispone a dormir. De manera personal, me acerco y le solicito que corrija su postura y preste atención a la clase. El estudiante se niega señalando que no “está ni ahí”. La docente de asignatura se percata y comienza a llamarle la atención frente al grupo. El estudiante se molesta y se tapa para continuar durmiendo. Me acerco nuevamente solicitando una última vez que corrija su postura. Al negarse nuevamente lo anoté. El estudiante molesto me señala: “usted no sabe por qué tengo sueño. No estoy ni ahí con esta tontería. Primero me sentí muy frustrada con no lograr la atención del estudiante. Me molesté. Luego al escuchar su último sobresalto y notar su estrés, me sentí frustrada con mi poca empatía con el estudiante y mi extrema preocupación por la clase y su estructura. Cuando noté que el estudiante estaba pasando por un mal momento, que de alguna manera justificaba su atraso y sueño, conversé con su profesora jefe contándole todo. Ella me

explicó y nos juntamos con el estudiante. Ambos nos solicitamos disculpas, las que en mi caso se enfocaron en contemplarlo a él cómo una persona y no como un elemento más que debe amoldarse” (IC44, EDI).

La inadecuación inicial surge del acto (de dormir) en la escena pedagógica (la clase). La primera respuesta de la EDI (y la docente de aula) es recurrir a la herramienta de sanción (anotación) como estrategia normativa que es insuficiente frente a la respuesta del otro actor (estudiante); y en su reubicación, la EDI recurre a un escenario ampliado, es decir, problemas personales del estudiante. En este sentido, la actuación corregida y la reflexión sobre la misma se definen por la ratio escena-agencia, en donde una redefinición de la escena redefine la herramienta (de la sanción normativa al diálogo) e implícitamente, un propósito educativo subyacente (contemplarlo como persona).

Al respecto, ambos incidentes señalan que la estrategia (agencia) por sí sola, pese a superar las características deficitarias del actor implicado (estudiante problema), no basta sin una redefinición de la escena pedagógica para una resolución inclusiva.

Dificultades para el Trabajo colaborativo: Actor-Agencia (-Escena)

Son incidentes que obstaculizan el desarrollo de tareas colaborativas que implementan las EDI con docentes de aula, en el marco del PIE, para la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El IC radica en el desajuste entre Actor-contragente (profesor de asignatura) y el trabajo colaborativo (agencia) de la agente-narradora (EDI), quien describe al primero que es agraviado por el segundo, a vez, caracterizándolo por una actitud irrespetuosa, impertinente, manipuladora, etc.

Así, el conflicto refiere a procedimientos evaluativos de estudiantes con NEE, en donde la actuación del contragente da cuenta de una escena (implícita) de desconfianza, hostilidad o burocratización, además de signar discrepancias en la definición de dichas evaluaciones. Por ejemplo, el docente de asignatura es caracterizado por abordar este instrumento inapropiadamente, además, el agente involucra indirectamente al estudiante, a quien se imputa un acto que le desfavorece (no merece dicha nota); sin embargo, para la EDI, la agencia (PACI [Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado]) legitima la calificación obtenida ante el profesor de asignatura:

Me encontraba en mi sala evaluando a un estudiante cuando de forma prepotente la profesora de matemáticas llega con la prueba de un estudiante que obtuvo nota (6,5); ella decía que en comparación al curso la nota era muy buena y este estudiante no merecía eso porque no sabía tanto como los demás (él tiene Discapacidad Intelectual Leve). La prueba consideraba los objetivos contemplados en el PACI del estudiante y no tenía un ítem de resolución de problemas como el resto de los compañeros, contemplaba las metas que en conjunto con ella habíamos tomado para el año escolar y que él debía llegar y que, según su codificación, habían sido logradas (IC48, EDI).

Otra situación similar ocurre en un incidente en el que un docente de aula define una inadecuación entre un actor (estudiante con NEE) y su respectiva escena (aula común): “Una profesora de la escuela me dijo un día “esta estudiante no me sirve en la sala” así que me dijo que la atendiera en el aula de recursos” (IC49, EDI).

Asimismo, otra narración señala la discrepancia de la escena, fundada en la falta de legitimidad que otorga el profesor de aula (contragente) al PIE y la situación de coenseñanza, en la cual este operaría descalificando (agencia) al agente-narrador:

En el primer año trabajé con una profesora, la cual no creía en el proyecto de integración y lo que se pedía hacer en conjunto, en pro de los estudiantes, por lo que cada vez que podía interrumpía mi participación en las clases, y hacía mención de que yo estaba mal en las explicaciones, lo que a su vez provocaba confusión en los estudiantes. Cabe señalar que ella se daba cuenta de que estaba equivocada, pero no lo reconocía, y dejaba con el interrogante a los niños (IC15, EDI).

Respecto de la reflexión que los narradores realizan en base a este tipo de IC, predomina la ratio actor-agencia, en donde las características negativas del contragente determinan la inviabilidad y necesidad del trabajo colaborativo. Al respecto, se deduce la preferencia por la intervención directa por sobre una situación compuesta por más actores o escenas.

Qué lástima que en educación existan personajes como esta profesora (...) pero también creo que debo seguir poniendo de mi parte por los estudiantes, porque por mucho que conversemos y trabajemos de forma colaborativa, ella no cambiará. Insisto, el foco principal son los estudiantes (IC15, EDI).

Una variante de la ratio actor-agencia en el trabajo colaborativo sucede cuando la reflexión del IC se enfoca en el abordaje profesional llevado a cabo por el narrador. En este caso, se incorpora a la situación una consideración de su agencia (autocontrol) para afrontar el IC. Sin embargo, se condiciona la posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo con base en los atributos negativos de la docente de asignatura:

En otras ocasiones me pasa lo mismo y sufrí mucho, me costó salir de una situación así, sin embargo, ahora que tengo más experiencia no logro desestabilizarme, no caí en el juego de la docente y logré mantener la calma frente a mi estudiante, a las colegas y con la docente conflictiva llegamos al acuerdo que para otra oportunidad debíamos trabajar más colaborativamente, siento que aún se debe hablar con ella sobre la actitud que adoptó, pues no fue la correcta. (IC48, EDI).

En ambos casos, los relatos se enfocan en las características de los actores (agente victimizado/empoderado y contraagente con atributos negativos) sin tematizar en las características propias del trabajo colaborativo (agencia), ni de las características de la escena en que se inscribe (el papel del PIE, contexto escolar, etc.).

No obstante, algunos aspectos de la escena son aludidos en la descripción del IC, pero resultan insuficientes en la definición y reflexión de la situación de apoyo. Más bien el relato da cuenta de una cultura escolar burocratizada y formalista que no genera condiciones para sustentar el trabajo colaborativo (agencia) o canalizar los conflictos que esto supone, más allá de las acciones individuales, generando desajustes en la subjetividad de los actores.

Primero me retiré de la conversación, me dirigí a mi sala para hacer saber el episodio a la Coordinadora del Proyecto [PIE], y posteriormente me dirigí a comunicar la situación al director del establecimiento, quien me sugirió realizar un reclamo a través de una carta para una pronta solución. Pienso que todo acuerdo que se establezca debe ser detallado a través de lo escrito, compartir responsabilidades, imponer respeto porque mi trabajo debe ser valorado y sobre todo yo como persona. Sentí que todo quedó en nada. (IC4, EDI)

Dificultades en las Relaciones con las familias: Escena-Actor-Propósito

Estos incidentes remiten a interacciones entre profesionales del PIE y familiares del estudiantado. Particularmente, la situación señala la predominancia del desajuste del propósito y del actor respecto de la escena, en este caso, de las expectativas de un apoderado respecto del PIE:

Una apoderada se acerca al PIE a solicitar que ingresemos a su hijo, ya que ella considera que presenta muchas dificultades y que estando en el PIE le será más fácil porque su mismo hijo se lo planteó. [Sentí] desconcierto, preocupación y mucha inquietud. Como coordinadora en ese momento le planteé que no era de esa manera y todo respecto a la evaluación que se tendría que hacer. Cuestioné el trabajo del PIE y la sensibilización que se tendría que haber hecho más intensiva, tanto a los estudiantes como a los apoderados, de manera que se comprenda, se entienda y respete la diversidad (IC 8, EDI).

En el ejemplo, la escena (requisitos de entrada) determina la impertinencia del propósito de la apoderada (o familiar responsable) y su acto (solicitud ingreso PIE) y, por extensión, al estudiante (actor indirecto). La actuación profesional consiste en aclarar las condiciones de admisión, esto es, los límites de la escena institucional en relación con las características del actor indirecto. En la reflexión, la narradora identifica que la causante del IC corresponde con un desajuste anterior de la actuación (insuficiente) del equipo PIE, conforme a uno de sus propósitos (sensibilización). Así, la impertinencia del apoderado es indicador de una falta de comprensión y respeto por la diversidad. Diversidad que es visible, al parecer, en tanto coincida con los procedimientos del programa.

El predominio de una escena parcial y rígida, centrada en los aspectos procedimentales y verticales del PIE, privilegia una posición de resguardo de lo instituido por la política del PIE. Considerar una escena ampliada o más flexible, permitiría que el propósito de un apoderado de buscar apoyo a las dificultades de aprendizaje de su pupilo no resultaría impertinente. Asimismo, podría constituir una

ventana para el armado de la situación educativa, más que en el mecanismo institucional parcial y clausurado del programa.

DISCUSION

El análisis de los IC relatados por profesionales del PIE en siete instituciones educativas chilenas permite identificar las principales dificultades enfrentadas en las prácticas de apoyo escolar. Estas se agrupan en cuatro categorías clave: estrategias de enseñanza y aprendizaje, incidentes conductuales/disciplinarios, trabajo colaborativo y relaciones con las familias. Estas dimensiones evidencian las tensiones presentes en los contextos escolares y los desafíos que enfrenta la comunidad educativa en la construcción de entornos inclusivos. Los relatos muestran cómo el equipo profesional alterna entre enfoques clínico-rehabilitadores y pedagógicos, según su capacidad para recontextualizar problemas y abordar activamente la diversidad. Sin embargo, persiste una tendencia a soluciones inmediatas que descuidan factores estructurales, limitando la efectividad y sostenibilidad de las intervenciones.

Las dificultades observadas en los IC reflejan una interacción compleja entre agencia, escena y actor dentro del contexto educativo. La teoría retórica de Burke (1969) propone que los roles y significados en la escena pedagógica están continuamente construidos y resignificados a través de las experiencias vividas en el aula y la experiencia de apoyo educativo. Este enfoque se complementa con aspectos del enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978), que destaca el papel del contexto social y cultural en la mediación del aprendizaje, lo que implica que las estrategias pedagógicas, la relación docente/equipos de apoyo-estudiante y la efectividad educativa son influenciadas por la dinámica contextual del entorno, en el plano de las políticas y las culturas educativas.

En específico los hallazgos de esta investigación sugieren que los incidentes identificados por los equipos profesionales pueden entenderse como desajustes entre diversos elementos de la péntada propuesta por Burke (1969), permitiendo establecer cartografías narrativo-retóricas acerca de cómo los profesionales orientan sus acciones de apoyo educativo. Así, la interacción de estos componentes define la actuación profesional, que puede variar desde un enfoque *más restringido hasta uno más integrado, caracterizado por mayor flexibilidad o rigidez*. Cuando uno de los elementos pentádicos predomina de manera unidireccional y rígida sobre los demás, se limita la comprensión integral del problema. Un ejemplo de esta dinámica se observa en las *dificultades para la colaboración profesional*, influenciadas por los atributos del actor (como el docente de aula frente al contraagente), o en la *simplificación de la diversidad estudiantil* y las perspectivas de las familias, guiadas por normas y diagnósticos rígidos de acceso al PIE (escena). Por el contrario, una mayor interdependencia entre los componentes de la péntada puede facilitar la expansión de la escena de apoyo educativo, lo que permitiría *redefinir las intervenciones profesionales y promover un enfoque renovado de la situación*. Este enfoque implicaría un descentramiento del actor principal, la reubicación de sus herramientas y una asunción compartida de la responsabilidad en los IC, enriqueciendo una visión conjunta de equipo. Además, orientaría la reflexión hacia estrategias más enriquecedoras, aunque limitadas a la escena inmediata, al incluir narrativas referenciales que involucren a agentes indirectos, como el estudiantado.

Las unidades de análisis que fundamentan las definiciones de situaciones y sus intervenciones plantean interrogantes clave sobre los enfoques interdisciplinarios necesarios para comprender las problemáticas educativas emergentes. Estas interrogantes abren el camino para examinar las limitaciones actuales en la co-construcción de modelos situacionales compartidos entre los profesionales de apoyo y otros agentes escolares (Cartolari et al., 2008; Walker y Borges, 2024). Este esfuerzo tiene el potencial de fortalecer la visibilización y activación de recursos en la comunidad educativa ampliada, promoviendo el aprendizaje y la participación, dos elementos fundamentales en una perspectiva inclusiva crítica (Booth y Ainscow, 2015). La perspectiva de la omnilética (Rocha-Damasceno et al., 2023; Santos y Senna, 2020), que articula la complejidad y la dialéctica, ofrece una comprensión profunda de las situaciones sociales inclusivas como procesos en constante transformación, en los que las tensiones y contradicciones entre

actores, políticas y contextos socioculturales se interrelacionan y se influyen mutuamente. Este enfoque subraya la necesidad de adoptar modelos flexibles que reconozcan la interdependencia de estos elementos, facilitando la co-construcción de soluciones inclusivas que aborden tanto la diversidad del aula como los factores estructurales, promoviendo así una inclusión educativa más dinámica y efectiva.

Desde una perspectiva político-institucional, la eficacia y la responsabilidad individual presentes en las políticas de inclusión en Chile (Manghi et al., 2020) reflejan una fragmentación interna, donde coexisten, por un lado, un modelo médico rehabilitador heredado, y por otro, uno inclusivo que promueve el trabajo colaborativo y la diversificación de la enseñanza (Figueroa-Céspedes et al., 2020; López et al., 2018), los cuales se evidencian en los resultados de esta investigación. Estas contradicciones, cristalizadas en las políticas estatales (Oszlak & O'Donnell, 2008), se manifiestan en la gestión escolar del PIE, donde los equipos directivos enfrentan dificultades para generar condiciones favorables para el trabajo colaborativo (Roa & Zenteno, 2024). Esto ocurre, en parte, debido a los incentivos económicos asociados a los procesos diagnósticos, que vinculan la obtención de subvenciones extraordinarias por estudiante diagnosticado (Figueroa-Céspedes et al., 2020).

Finalmente, la autopercepción profesional frente a los IC constituye un factor esencial en la evaluación tanto del desempeño como de las estrategias empleadas por los profesionales, al facilitar la identificación de áreas de mejora dirigidas a fortalecer la inclusión en educación. No obstante, las mediaciones educativas tienden a estar condicionadas por lógicas clínicas y fragmentadas (Ramírez & Valdés, 2019), que reducen la complejidad inherente al quehacer pedagógico (Baquero, 2016) y perpetúan un paradigma integrador y una lógica *intervencionista* (Manghi & Valdés, 2020). Estas dinámicas evidencian tensiones significativas en torno a la implementación de enfoques educativos y curriculares por parte de los diferentes actores que intervienen en el contexto escolar (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Guerrero & Rojas, 2023). En este sentido, profundizar en cómo los profesionales enfrentan situaciones desafiantes, tal como se profundiza en los hallazgos, permite reconfigurar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos y colaborativos.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de inclusión educativa en Chile puede interpretarse como una transformación compleja, comparable a una odisea (Figueroa-Céspedes et al., 2024), que requiere identificar las dificultades que enfrentan los agentes educativos y mapear las dinámicas de apoyo escolar. Siguiendo la perspectiva de Santos y Senna (2020), comprender la dimensión dialéctica y compleja del sistema educativo implica reconocer tanto sus interconexiones como sus contradicciones, y actuar para superarlas, promoviendo así una inclusión auténtica y transformadora. Los análisis realizados destacan que los actores en el ámbito educativo están constantemente negociando y redefiniendo su propósito, ya sea en la búsqueda de objetivos inclusivos, la modificación de la práctica pedagógica o la adaptación a las necesidades estudiantiles. También se evidencia que la rigidez en las definiciones y enfoques inclusivos limita la efectividad de sus actuaciones. Por lo tanto, los hallazgos subrayan la necesidad urgente de repensar y transformar las unidades de análisis empleadas en estas agencias (Baquero, 2016; Erausquin & D'Arcangelo, 2018) para fomentar escenarios profesionales más flexibles y críticos que impulsen de manera efectiva y sostenible la inclusión en las escuelas.

En este sentido, las cartografías analizadas no solo facilitan una reflexión crítica, sino que también promueven un reconocimiento integral de las dinámicas sociales y culturales subyacentes a los IC. Es en este espacio donde se cristalizan las tensiones inherentes a las conflictualidades humanas (Sardi, 2013), ofreciendo la oportunidad de impulsar prácticas educativas flexibles, dialógicas, innovadoras y transformadoras, capaces de adaptarse a los desafíos que plantea la diversidad en el ámbito educativo. De esta forma, la Inclusión Educativa se posicionaría paradigmáticamente como marco orientador de las prácticas profesionales que se orienta a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación y como proyecto ético y social que busca reducir críticamente las inequidades sociales en pos a la justicia social (Booth & Ainscow, 2015; Manghi & Valdés 2020). Esto invita a que, metodológica y activamente, se

promuevan enfoques que visibilicen las barreras estructurales, que vivencian los diversos agentes educativos, en consideración de la complejidad y la dialéctica inherentes al compromiso con la Inclusión (Rocha-Damasceno et al., 2023; Santos y Senna, 2020)

Asimismo, esta aproximación tiene implicancias prácticas relevantes al promover el autoanálisis y la reflexión colaborativa entre los equipos educativos, favoreciendo la identificación de puntos ciegos en la definición de problemas y generando propuestas de investigación-acción orientadas a la mejora de prácticas inclusivas. El análisis de IC se destaca como una herramienta analítica esencial para revelar tensiones entre estructuras instituidas y discursos inclusivos (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Sardi, 2013; Manghi & Valdés, 2020), exponiendo conflictos entre paradigmas tradicionales y enfoques críticos (Figueroa-Céspedes et al., 2020; López et al., 2018). También, mediante un enfoque narrativo-retórico (Kaasila & Lutovac, 2024), se posibilita una comprensión situacional de los IC, favoreciendo la reconfiguración de dinámicas educativas inclusivas. Dotar a los profesionales de herramientas reflexivas basadas en sus narrativas (Van Beveren, 2024) puede impulsar prácticas colaborativas, sostenibles y contextualizadas. Así, la aplicación de estas metodologías en la formación profesional y continua de las carreras relacionadas con el apoyo educativo podría ser altamente beneficiosa, permitiendo la construcción de identidades profesionales inclusivas (Nárvaez et al., 2024) al servicio de la sociedad.

Entre las limitaciones metodológicas identificadas, destaca la falta de un enfoque específico hacia variables de género y rango etario, factores clave en la colaboración educativa (Ortega et al., 2023). A futuro, se sugiere profundizar en el análisis del rol de cada actor en los equipos de apoyo, con el fin de capturar la diversidad de perspectivas y enfoques, y promover la reconstrucción de las escenas de aprendizaje en el contexto de la inclusión educativa. Además, es esencial ampliar la mirada sobre los aspectos contextuales que configuran las dinámicas de apoyo educativo, incorporando ejercicios metodológicos que integren representaciones semióticas y multimodales de las situaciones de apoyo, como se ha abordado en estudios sobre calidad educativa (Manghi et al., 2022). Asimismo, la implementación de un enfoque biográfico (Morales & Taborda, 2021) permitiría explorar los elementos identitarios que refuerzan o desafían los paradigmas inclusivos en las trayectorias profesionales.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos. En N. Abate & R. Arué (coord.), *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* (pp. 55-73). Noveduc.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM-OEI.
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. University of California Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de Historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cartolari, M., Naya, M., & Lania, M. (2008). *Modelos mentales de intervención en escenarios de integración escolar: su apropiación y construcción en una comunidad de práctica* [Resumen ponencia]. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Argentina.
- Darr, C., & Strine IV, H. (2017). Natural Disasters and the Rhetorical Construction of American Values: Community Exceptionalism as Representative Anecdote. *Atlantic Journal of Communication*, 25(5), 293-304. <https://doi.org/10.1080/15456870.2017.1377201>
- Davis, K., & Knight, D. (2023). Assessing learning processes rather than outcomes: using critical incidents to explore student learning abroad. *Higher Education*, 85, 341-357. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-022-00836-6>
- Decreto 170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional.

- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista *Universum. Revista General De Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Erausquin, C. & D' Arcangelo, M. (2018). Unidades de Análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. En C. Erausquin (coord.) *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas* (pp. 7-34). EDULP.
- Figuroa, B., Aillon, M., & Salazar, O. (2013). La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual en la formación de profesores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 75-88. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1291>
- Figuroa-Céspedes, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Figuroa-Céspedes, I., Arévalo-Aróstica, N., Yáñez-Urbina, C., & Muñoz-Abarca, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 11-38. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2546>
- Figuroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E., Soto-Cárcamo, J., Rodríguez, B., & Quezada, M. (2024). Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>
- Figuroa-Céspedes, I., & Fica-Pinol, E. (2024). Incidentes críticos en educación infantil: mapeando situaciones y emociones experimentadas por educadoras de párvulos. *Educación y Humanismo*, 26(47). <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6366>
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guerrero, Y., & Rojas, C. J. (2023). Opportunities and challenges for speech-language pathologists to move towards inclusive education in Colombia. *Rev. Fac. Med*, 71(4), e104651. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n4.104651>
- Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 123-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100123&lng=es&tlng=es.
- Kaasila, R., & Lutovac, S. (2024). Analyzing Burkean Rhetoric in Pre-service Teachers' Identity Narratives. En E. Hyry, O. Ylitapio y M. Uitto (Eds.), *Narratives in Educational Research: Methodological Perspectives* (pp. 161-177). Springer Nature Switzerland.
- Li, Z., & McKerrow, R. (2020). Xi Jinping's keynote in the Belt and Road Forum: a pentadic cartography. *Critical Discourse Studies*, 8(5), 504-518. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1761411>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Manghi, D., Ceroni-Piña, P., & Montaner-Chichizola, G. (2022). “El mejor liceo de Chile”, calidad en educación pública y sus representaciones semióticas en disputa. *Perspectivas De La Comunicación*, 15(1), 183–217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672022000100187>
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de Políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Manghi, D., & Valdés, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 15-33. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/961>
- Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 50(13), 3-20. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.117>

- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Autor.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020). *Profesionales asistentes de la educación: Orientaciones acerca de su rol y funciones en programa de integración escolar PIE*. Autor.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European journal of special needs education, 35*(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Morales, I., & Taborda, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios, 53*(53), 171-182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Msosa, S., & Govender, J. (2020). Service failure in higher education institutions: A case study in diagnosing students' evaluation of critical incidents. *International Journal of Educational Management, 34*(1), 45-55. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0097>
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas, 11*(2), 56-76. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Narváez, G., Pabón, K., León, V., Guzmán, C., & Haro, Y. (2024). Construcción de la Identidad de Profesionales Vinculados con la Inclusión Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 18*(1), 195-212. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100195>
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. (2023). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21*(1), 65-85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria, 14*(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (2008). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En C. Acuña (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 555-584). Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- Perinbanayagam, R. (2024). The Grammar of Identity. En N. Denzin y S. Chen (Eds), *Essential Issues in Symbolic Interaction* (pp. 125-144). Emerald Publishing Limited.
- Ramírez, L., & Valdés, R. (2019). El "CASO" como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare, 23*(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa, 57*(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Roa, K. & Zenteno, C. (2024). ¿ Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 17*(17), 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.pcco>
- Rocha-Damasceno, A., Pereira dos Santos, M., & Cabral, R. (2023). "Omnicrítica": Das culturas, políticas e práticas à perspectiva omnilética. *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial, 10*(2), 143-158. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p143-158>
- Rutten, K., & Soetaert, R. (2015). Attitudes toward education: Kenneth Burke and new rhetoric. *Studies in Philosophy and Education, 34*(4), 339-347. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9432-5>
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2019). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>

- Santos, Mônica Pereira dos, & Senna, Manoella. (2020). Políticas de inclusão em educação: Discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13642>
- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. EDULP.
- Silva, J. (2022). Deficiência, diversidade e diferença: idiosincrasias e divergências conceituais. *Educação em Revista*, 38, e36551. <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536551>
- Soto, J., Figueroa, I., y Yáñez-Urbina, C. (2018). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>.
- Valdés, A., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/6_2_010
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 1-23. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Van Beveren, L., Rutten, K., Vandermeersche, G., & Verdoodt, I. (2018). Exploring educational taboos through school movies. A rhetorical analysis of student-teachers' reflections. *Teaching and Teacher Education*, 75, 187-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.008>
- Van Beveren, L., Rutten, K., Roets, G., & Buysse, A. (2023). Critical cultural disability studies and mental health: a rhetorical perspective. *Disability & Society*, 38(2), 342-361. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1918539>
- Van Beveren, L. (2024). Reflecting in/on social professions: the critical potential of rhetorical reflexivity. *Reflective Practice*, 25(2), 132-144. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2305871>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Walker, D., & Borges, F. (2024). Relações possíveis entre concepções e práticas docentes com estudantes autistas nas aulas de matemática. *Educação em Revista*, 40, e42267. <https://doi.org/10.1590/0102-4698-42267>
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Gestão de Projetos, Análisis Formal, Conceptualización Redacción -Primera Versión, Revisión y Edición-, Metodología, Visualización

Autor 2 – Gestão de Projetos, Investigación, Metodología y Redacción -Primera Versión, Revisión y Edición-.

Autor 3 – Análisis Formal, Conceptualización, Curación de Datos, Investigación, Metodología y Redacción -Primera Versión, Revisión y Edición-

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.