



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Inclusión y atención a la diversidad
en el contexto chileno: Análisis de los factores
que facilitan y/o dificultan la puesta en marcha de las
nuevas normativas de inclusión en las
escuelas básicas del país**

Juan Pablo Calle Gardella



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno:
Análisis de los factores que facilitan y/o dificultan la puesta
en marcha de las nuevas normativas de inclusión en las
escuelas básicas del país.

Juan Pablo Calle Gardella



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020

Inclusión y atención a la diversidad en el
contexto chileno: *Análisis de los factores que
facilitan y/o dificultan la puesta en marcha de
las nuevas normativas de inclusión en las
escuelas básicas del país.*

Tesis doctoral para optar al título de Doctor
Programa de Doctorado Educación y Sociedad
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Educación

Autor
Juan Pablo Calle Gardella

Facultat de Educació
Universitat de Barcelona

Director y tutor de Tesis: Dr. Ignasi Puigdellívol Agudé
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Directora de Tesis: Dra. Dorys Sabando Rojas
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

DEDICATORIA

A mi amada y hermosa compañera de vida.

Macarena Reyes O;

Infinitas gracias por animarme a que me atreviese a realizar esta aventura. Sin tu presencia, paciencia, apoyo y amor, este largo camino hacia el doctorado no hubiese sido posible.

A mi hija Laia;

Llegaste a mi vida al final de este camino, con tu sonrisa y alegría me animabas a seguir escribiendo, soy afortunado de tenerte como hija.

Son la luz que ilumina mi día a día.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar agradeciendo a quienes me han acompañado durante todo el desarrollo de esta tesis doctoral. En primer lugar a mis directores Dr. Ignasi Puigdemívol y Dra. Dorys Sabando, gracias por la dedicación, entusiasmo, exigencia y cariño en la dirección de esta tesis. Sin duda que sus cercanías y constantes alientos en todos estos años han sido un pilar fundamental para mi crecimiento profesional y personal.

También quisiera agradecer a Antonio Ruiz por acogerme durante todos estos años con mis dudas y frustraciones, tus conocimientos metodológicos, acompañados de tu disponibilidad incondicional, fueron piezas fundamentales para sacar adelante esta tesis doctoral.

Agradecer también al Dr. Juan Luis Piñeiro por leer constantemente este trabajo y entregarme valiosos aportes. No solamente has sido un gran compañero de doctorado, sino también un gran amigo de la vida.

Igualmente agradecer al grupo FODIP por darme la oportunidad de poder participar en su grupo de investigación y también por brindarme el espacio físico para trabajar en la tesis doctoral.

Y finalmente agradecer a mi gran familia, amigos y compañeros del despacho 215bis por su constantes ánimos y preocupación hacia mi persona. Asimismo, quisiera agradecer a mi compañero de doctorado Rodrigo Cid, por su ayuda en la etapa final de esta tesis. Pero especialmente gracias a ti M.R. por estar siempre cuando lo necesité, sin ti esta tesis doctoral no hubiera sido posible.

Notas:

Esta investigación fue desarrollada como parte del programa de Becas Doctorado en el Extranjero financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, del Gobierno de Chile.

RESUMEN

Para lograr un sistema educativo inclusivo que garantice a todos y todas el derecho a una educación de calidad es fundamental que los gobiernos promuevan políticas y recursos que permitan a las escuelas ir hacia esa dirección (UNESCO, 2009). Con este propósito el Estado chileno puso en marcha el año 2017 el Decreto 83 (UNESCO, 2015), normativa que entrega recomendaciones a las escuelas para que estas diversifiquen la enseñanza en la práctica pedagógica de aula y así se puedan dar respuesta a la diversidad de todos sus estudiantes.

No obstante, la promulgación de este decreto ha sido un proceso complejo de llevar a cabo para las escuelas puesto que, el sistema escolar chileno históricamente ha entregado una educación homogeneizadora y rígida. Además, existe una fuerte tendencia por parte de los agentes educativos de asociar el concepto de inclusión al de personas con necesidades educativas especiales (NEE) y discapacitados, que se relaciona más a un modelo integracionista que inclusivo. Por lo que la presente investigación tiene como objetivo identificar los elementos que inciden en la aplicación del Decreto 83 en tres escuelas públicas chilenas, para luego entregar recomendaciones respecto a cómo, la aplicación de esta normativa, puede ser más efectiva desde la práctica.

Metodológicamente esta investigación consideró el Estudio de Casos como método investigativo, y su desarrollo empírico se realizó a través de cuatro fases. En la primera fase se analizaron documentos relacionados con la educación inclusiva. La segunda fase es una exploración previa al trabajo de campo, en que se entrevistó a distintos agentes educativos con el fin de conocer aspectos relacionados con el Decreto 83. La fase tres consistió en la selección de la muestra y características de los participantes, como también, se definieron las técnicas e instrumentos a utilizar en la recogida de datos, además de llevar a cabo su aplicación. La fase cuatro consistió en el análisis del contenido temático de la información obtenida, lo que definió el sistema categorial utilizado en la investigación.

Respecto a los resultados, estos se organizaron en tres apartados. El primero relacionado a la gestión educativa del centro, da cuenta de que las escuelas tienen una gestión

academista, que la responsabilidad de la inclusión recae en los profesores especialistas y que los agentes educativos señalan tener una gran carga de trabajo para aplicar de buena manera el Decreto 83. El segundo apartado, da cuenta que la mayoría de los agentes educativos tienen pocos conocimientos y formación con respecto a educación inclusiva, políticas inclusivas y estrategias pedagógicas inclusivas. El tercer apartado mostró la forma en que el clima de aula, los recursos pedagógicos y la colaboración entre los agentes educativos inciden en la aplicación del Decreto 83.

La implementación del Decreto 83 busca diversificar la enseñanza en las escuelas chilenas, sin embargo, aún queda mucho por avanzar para que la transformación de las escuelas hacia la inclusión sea efectiva. En este sentido, la transformación de las escuelas es responsabilidad de todos los involucrados en el proceso educativo. Por tanto, se debe trabajar en que haya mayor implicancia de los equipos directivos, profesores de aula y de las familias en la inclusión, en que exista una formación permanente de los agentes educativos dentro de las escuelas, y en mejorar la gestión dentro del aula, ya que de nada sirve tener adecuados recursos pedagógicos si no se acompañan de estrategias pedagógicas que diversifiquen la enseñanza. Sólo si todos los involucrados en el proceso educativo nos unimos en el desafío que implica tener una escuela inclusiva podremos lograr tener una escuela abierta para todos y todas.

Palabras claves: Educación inclusiva, Diversificación de la enseñanza, Políticas educativas, Estrategias pedagógicas, Formación docente, Gestión educativa.

ABSTRACT

In order to achieve an inclusive educational system that guarantees everyone the right to a quality education, it is essential that governments promote politics and resources that allow schools to go in that direction. With this purpose, the Chilean State promoted in 2017 the Decree 83 (UNESCO, 2015), this regulation provides recommendations and guidelines to schools, so in this way the schools can diversify the education in the classroom and thus respond to the diversity of all their students.

However, the enactment of this Decree has been a complex process to carry out for schools since, the Chilean school system has historically provided a homogenizing and rigid education. Furthermore, there is a strong tendency on the part of educational agents to associate the concept of inclusion with people with special educational needs (SEN) and disability, which is associated more with an integrationist model than inclusive. So that, the purpose of this investigation is to identify the elements that affect the application of Decree 83 in three Chilean public schools and then provide suggestions and recommendations regarding how this regulation can be more effective in practice.

Methodologically this investigation considered the Case Study as an investigative method, and its empirical development was carried out through four phases. In the first phase, documents related to inclusive education were analyzed. The second phase is a preliminary exploration to different educational agents in order to learn about aspects related to Decree 83. The third phase consisted in the sample selection, as well as the techniques and instruments to be used in data collection were defined (semi-structured interviews, discussion groups, and observations). Finally, the fourth phase consisted of analyzing the thematic content of the information obtained, which defined the categorical system used in the research.

Regarding the results, these were organized into three sections. The first related to the educational management of the center, realizes that the schools have an academic management, that the responsibility for inclusion lies on the specialist teachers, and that the educational agents indicate that they have a great workload to apply the Decree 83. The

second section shows that most educational agents have a little knowledge and training about inclusive education, inclusive politics and inclusive pedagogical strategies. The third section showed the way in which, the classroom climate, pedagogical resources and collaboration between educational agents, affect the application of Decree 83.

The implementation of Decree 83 seeks to diversify the education in Chilean schools, however, there is still a long way to go before the transformation of schools towards inclusion will be effective. In this sense, the transformation of the schools is responsibility of all those involved in the educational process. Therefore, efforts should be made to ensure that the executive teams, classroom teachers and families are more involved in inclusion, on the other hand, there must be permanent training of educational agents inside schools, and improve the classroom management. Since it is useless to have adequate pedagogical resources if they are not accompanied by pedagogical strategies that diversify the education. Only if all of us involved in the educational process are united in the challenge of having an inclusive school we will be able to achieve an open school to everyone and with everyone.

Key words: Inclusive education, Diversification of education, Educational politics, Pedagogical strategies, Teacher training, Educational management.

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| PARTE I. ORIGEN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 7 |
| Capítulo 1: Presentación y propósito del estudio | 9 |
| 1.1. Motivación personal..... | 9 |
| 1.2. Justificación del tema de estudio..... | 10 |
| 1.3. Preguntas de investigación..... | 13 |
| 1.4. Objetivo de la investigación..... | 14 |
| PARTE II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | 15 |
| Capítulo 2: Una aproximación a la educación inclusiva. | 17 |
| 2.1. Contexto histórico de la educación inclusiva..... | 17 |
| 2.1.1. Movimiento por la integración escolar..... | 18 |
| 2.1.2. De la integración a la inclusión..... | 20 |
| 2.2. Conceptualización de educación inclusiva..... | 22 |
| 2.3. Diferencia entre integración e inclusión educativa..... | 25 |
| 2.4. Presencia, participación y progreso: Tres principios esenciales en la Educación inclusiva..... | 29 |
| 2.5. La inclusión educativa como un favorecedor de la inclusión social..... | 31 |
| 2.6. Calidad, igualdad y equidad: conceptos que convergen dentro de la educación inclusiva..... | 33 |
| 2.6.1. Calidad Educativa..... | 33 |
| 2.6.2. Igualdad Educativa..... | 35 |
| 2.6.3. Equidad Educativa..... | 36 |
| 2.6.4. Conclusiones..... | 37 |
| Capítulo 3: El fomento de políticas para una escuela inclusiva..... | 39 |
| 3.1. Marco normativo internacional sobre educación inclusiva..... | 40 |
| 3.2. La educación inclusiva en la Unión Europea..... | 46 |
| 3.3. La educación inclusiva en América Latina..... | 51 |
| 3.3.1. La diversidad de visiones sobre la educación inclusiva en América Latina. | 55 |
| 3.3.2. Formación del Profesorado en América Latina..... | 57 |
| 3.3.3. Utilización y acceso a las tecnologías informáticas y de la comunicación (TICs)..... | 58 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 4: La educación inclusiva en las escuelas chilenas..... | 61 |
| 4.1. Aspectos históricos de la educación inclusiva en Chile..... | 62 |
| 4.2. Estructura del Sistema Educativo chileno..... | 68 |
| 4.3. Marco normativo que regula la educación inclusiva en las escuelas chilenas..... | 70 |
| 4.3.1. Ley General de Educación (MINEDUC, 2010a)..... | 70 |
| 4.3.2. Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (MINEDUC, 2010)..... | 71 |
| 4.3.3. Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015b)..... | 72 |
| 4.3.4. Decreto 170 (MINEDUC, 2010b)..... | 73 |
| 4.3.4.1. Programa de Integración Escolar..... | 74 |
| 4.3.4.2. Organización y funciones del Programa de Integración Escolar..... | 75 |
| 4.4. Decreto 83: Diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2015a)..... | 77 |
| 4.4.1. Estrategias educativas para un diseño curricular inclusivo..... | 78 |
| 4.4.2. Las adecuaciones curriculares según el Decreto 83..... | 81 |
| 4.5. Estudios sobre la implementación de normativas educativas inclusivas en Chile..... | 84 |
| 4.6. Debate social..... | 89 |
| 4.6.1. Sostenedores de las escuelas..... | 90 |
| 4.6.2. Maestros y Universidades..... | 93 |
| PARTE III. BASES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 99 |
| Capítulo 5: Diseño y desarrollo metodológico..... | 103 |
| 5.1. Enfoque metodológico de la investigación..... | 103 |
| 5.1.1. Metodología la investigación: Cualitativa..... | 103 |
| 5.1.2. Método de la investigación: Estudio de Casos desde una perspectiva descriptiva, combinada e instrumental..... | 105 |
| 5.2. Desarrollo del estudio empírico..... | 107 |
| 5.2.1. Fase 1: Revisión de documentación..... | 108 |
| 5.2.2. Fase 2: Exploración previa al trabajo de campo..... | 110 |
| 5.2.2.1. Sondeo no sistemático. (Intuitivo)..... | 110 |
| 5.2.2.2. Validación de experto..... | 111 |
| 5.2.3. Fase 3: Trabajo de Campo..... | 112 |
| 5.2.3.1. Selección del escenario..... | 112 |
| 5.2.3.2. Características de las escuelas..... | 113 |
| 5.2.3.3. Característica y justificación de los participantes..... | 115 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.3.4. Estrategias de recogida de información e instrumentos. | 117 |
| 5.2.3.5. Recogida de datos. | 123 |
| 5.2.4. Fase 4: Análisis de la información. | 125 |
| 5.3. Sistema categorial utilizado en la investigación. | 127 |
| 5.3.1. Definición del sistema categorial de la investigación. | 129 |
| 5.4. Rigor científico y ética de la investigación. | 138 |
| 5.4.1 Credibilidad. | 138 |
| 5.4.2. Confirmabilidad. | 139 |
| 5.4.3. Criterios éticos de la investigación | 140 |
| PARTE IV | 141 |
| PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 141 |
| Capítulo 6: Análisis de la información recogida dentro del estudio. | 143 |
| 6.1 La gestión de los centros educativos para una mejor aplicación del Decreto 83. | 146 |
| 6.1.1 Liderazgo e imagen de las escuelas. | 146 |
| 6.1.2. Responsabilidad. | 151 |
| 6.1.3. Recursos organizativos. | 154 |
| 6.1.4 Organismos administrativos del Estado. | 157 |
| 6.1.5 Relación familia y escuela. | 161 |
| 6.1.6. Redes externas de apoyo. | 166 |
| 6.2. La transformación de las escuelas hacia la inclusión pasa por la formación. | 169 |
| 6.2.1. Formación y conocimiento en normativas inclusivas. | 169 |
| 6.2.2. Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva. | 173 |
| 6.2.3. Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas. | 178 |
| 6.3 Factores y elementos que influyen en la aplicación del Decreto 83 en el aula. ... | 183 |
| 6.3.1 Clima del aula. | 184 |
| 6.3.2. Material pedagógico en el aula. | 188 |
| 6.3.3. La colaboración al interior del aula | 190 |
| PARTE V | 193 |
| CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 193 |
| Capítulo 7: Conclusiones de la investigación. | 195 |
| 7.1. Aplicación del Decreto 83 en las escuelas. | 195 |
| 7.1.1. Gestión educativa del centro. | 195 |

| | |
|---|-----|
| 7.1.2. Práctica educativa de aula | 202 |
| 7.1.3. Apoyo de organismos administrativos del Estado. | 208 |
| 7.2. Formación y conocimiento de los agentes educativos para aplicar el Decreto 83. | 210 |
| 7.2.1. Formación y conocimiento que se tiene sobre educación inclusiva. | 210 |
| 7.2.2. Formación y conocimiento sobre el Decreto 83. | 212 |
| 7.2.3. Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas para diversificar la enseñanza en el aula. | 213 |
| 7.3. Orientaciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83..... | 214 |
| 7.3.1. Propuestas para el Equipo Directivo..... | 215 |
| 7.3.2. Propuestas para los docentes. | 216 |
| 7.3.3. Propuestas para los Administradores del Estado. | 217 |
| Capítulo 8: Limitaciones y valor potencial de la investigación | 219 |
| 8.1. Limitaciones del estudio. | 219 |
| 8.2. Valor potencial del estudio..... | 220 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 223 |
| ANEXOS..... | 245 |
| Anexo 1: Protocolos para el trabajo de campo..... | 246 |
| Anexo 2: Consentimiento de participación. | 247 |
| Anexo 3, Guión de entrevistas | 249 |
| Anexo 4: Guión de grupo de discusión | 251 |
| Anexo 5: Ficha modelo nota de campo | 254 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. <i>Comparación términos integración e inclusión.</i> | 27 |
| Tabla 2. <i>Acciones por ámbito de actuación</i> | 43 |
| Tabla 3. <i>Desafíos y metas</i> | 45 |
| Tabla 4. <i>Ámbito de actuación.</i> | 46 |
| Tabla 5. <i>Principios para la promoción de la calidad de la educación inclusiva.</i> | 48 |
| Tabla 6. <i>Principios de equidad e inclusión.</i> | 55 |
| Tabla 7. <i>Modalidades de establecimientos educativos.</i> | 68 |
| Tabla 8. <i>Niveles educativos del sistema educacional chileno.</i> | 69 |
| Tabla 9. <i>Profesionales del PIE.</i> | 75 |
| Tabla 10. <i>Temáticas a indagar en el trabajo de campo.</i> | 111 |
| Tabla 11. <i>Resumen de los participantes y criterios.</i> | 117 |
| Tabla 12. <i>Resumen de instrumentos y participantes.</i> | 124 |
| Tabla 13. <i>Sistema categorial del estudio.</i> | 128 |
| Tabla 14. <i>Sistema de notación del estudio.</i> | 145 |
| Tabla 15. <i>Liderazgo e imagen de las escuelas.</i> | 146 |
| Tabla 16. <i>Responsabilidad.</i> | 151 |
| Tabla 17. <i>Recursos organizativos.</i> | 154 |
| Tabla 18. <i>Organismos administrativos del estado.</i> | 158 |
| Tabla 19. <i>Relación familia y escuela</i> | 161 |
| Tabla 20. <i>Redes externas de apoyo.</i> | 166 |
| Tabla 21. <i>Formación y conocimiento en normativas inclusivas.</i> | 169 |
| Tabla 22. <i>Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva.</i> | 173 |
| Tabla 23. <i>Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas.</i> | 178 |
| Tabla 24. <i>Campo pedagógico en el aula.</i> | 180 |
| Tabla 25. <i>Clima del aula.</i> | 184 |
| Tabla 26. <i>Material pedagógico en el aula..</i> | 188 |
| Tabla 27. <i>La colaboración al interior del aula.</i> | 190 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 1.</i> Diseño del estudio. | 107 |
| <i>Figura 2.</i> Sector oriente de la ciudad de Santiago. | 113 |
| <i>Figura 3.</i> Instrumento de recogida de información y análisis utilizados. | 127 |

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

| | |
|----------|---|
| CAST | Center for Applied Special Technology |
| CDA | Centro de Aprendizaje, Municipalidad de Las Condes, Chile |
| CEDLE | Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo |
| CESFAM | Centro de Salud Familia |
| CONACEP | Corporación Nacional de Colegios Particulares, Chile |
| DUA | Diseño Universal para el Aprendizaje |
| EADSNE | Agencia Europea para las Necesidades educativas Especiales y la Educación Inclusiva |
| EPT | Educación Para Todos |
| FIDE | Federación de Instituciones de Educación Particular, Chile |
| FONADI | Fondo Nacional de Discapacidad |
| JEC | Jornada Escolar Completa |
| INE | Instituto Nacional de Estadísticas, Chile |
| LGE | Ley General de Educación, Chile |
| MIDEPLAN | Ministerio de planificación y cooperación |
| MINEDUC | Ministerio de Educación, Chile |
| NEE | Necesidades Educativas Especiales |
| OCDE | Organización |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| PACI | Plan de Adecuación Curricular Individual |
| PIE | Programa de Integración Escolar |
| PFID | Preguntas Frecuentes para la Implementación del Decreto 83 |
| SENADIS | Servicio Nacional de Discapacidad |
| UE | Unión Europea |
| UTP | Unidad Técnico Profesional |
| SEP | Subvención Escolar Preferencial |
| UNESCO | (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura) |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |

INTRODUCCIÓN

El enfoque de educación inclusiva [...] implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (Santelices y Pérez, 2001, p. 44-45)

Para lograr lo anterior se necesita de mecanismos que permitan flexibilizar y desarrollar procesos de enseñanza coherentes con las características de los estudiantes (Hall, Meyer y Rose, 2012; Inostrosa, 2019; Priestley, 2011; Rose 2000), es por ello que en el año 2015 el Ministerio de Educación de Chile promulga el Decreto 83, que entrega orientaciones y acciones concretas a los profesores¹ de aula y especialistas acerca de cómo diversificar los métodos de enseñanza en la práctica educativa para favorecer el acceso de todos los estudiantes al currículum nacional. Con esto, se intenta equiparar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos y favorecer el desarrollo de una educación inclusiva desde donde se valore la diversidad (Booth y Ainscow, 2011).

No obstante, en ocasiones la promulgación de nuevas políticas educativas inclusivas no es coherente con la estructura del sistema educativo, generando dificultad a la hora de ser aplicadas. Por esto, es importante que la administración educativa sea coherente entre los enunciados de las leyes y la puesta en práctica de las mismas, pues “el apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.” (López Melero, 2011 p.43)

En este sentido hemos querido asumir el desafío de adentrarnos en la complejidad que reviste la implementación y ejecución del Decreto 83 en las escuelas chilenas, por lo que

¹ En este trabajo se utiliza de manera inclusiva términos como “los estudiantes”, “los investigadores”, “los profesores” para aludir a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo nombrar conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

hemos desarrollado este estudio que lleva como título: *“Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: Análisis de los factores que facilitan y/ o dificultan a las escuelas básicas del país la puesta en marcha de las nuevas normativas de inclusión”*, el cual se centra en conocer los aspectos que favorecen y los que limitan la implementación del Decreto 83 en tres escuelas públicas de Chile, y con ello, proponer acciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83.

Esperamos a través de este estudio contribuir a la mejora de los procesos de innovación y cambio que se llevan a cabo en las escuelas participantes, ya que en la medida que logremos que las comunidades educativas lleven a la práctica los principios y fines que promueve la inclusión, lograremos en la sociedad chilena beneficios sociales que promuevan la tolerancia, el respeto, la aceptación a las diferencias y la buena convivencia entre ciudadanos.

Descripción de la investigación.

Para una mejor comprensión de la investigación, presentamos a continuación un resumen de los apartados en los que está estructurado nuestro trabajo.

Parte I: Origen del problema de investigación.

Capítulo 1: Presentación y propósito del estudio.

Se presenta el origen del problema de investigación, es decir, la motivación personal que nos impulsó a realizar este estudio, la justificación de la investigación y los propósitos que guiaron el trabajo de investigación, así como también los objetivos a lograr.

Parte II: Marco teórico de la investigación.

Capítulo 2: Una aproximación a la educación inclusiva.

En el segundo capítulo se realiza un recorrido histórico de la educación inclusiva tomando en cuenta los distintos modelos y enfoques educativos. También, se realiza una aproximación al concepto de educación inclusiva y sus principales fundamentos teóricos. Se explica la diferencia entre integración e inclusión educativa, se discute como la educación inclusiva puede generar cambios y, por último, se reflexiona sobre los conceptos de igualdad, equidad y calidad.

Capítulo 3: El fomento de políticas para una escuela inclusiva.

En el tercer capítulo se expone una descripción de las declaraciones y marcos de acción que la UNESCO ha promulgado para orientar a sus países miembros en la transformación de sus sistemas educativos y las escuelas hacia el enfoque de la educación inclusiva. Se comentan las directrices entregadas por la UE a sus países miembros en materia de educación inclusiva para que las tomen en cuenta en sus marcos normativos y, por último, se da cuenta de cómo se aborda el tema la educación inclusiva en América Latina y las problemáticas que han tenido los países de esta región en el tema de la inclusión.

Capítulo 4: La educación inclusiva en las escuelas chilenas.

En este capítulo se realiza una sucinta descripción histórica sobre la educación inclusiva en Chile. También se explica cómo se estructura el sistema educativo chileno, analizando el marco normativo que regula a las escuelas chilenas sobre la inclusión. Se exponen estudios sobre la implementación de políticas educativas chilenas y, por último, se hace un vaciado de la prensa y revistas educativas sobre las opiniones que existen con respecto a la educación inclusiva en Chile

Parte III: Bases metodológicas y diseño de la investigación.

Capítulo 5: Diseño y desarrollo metodológico.

Describimos aquí tanto metodología cualitativa como el método Estudio de Casos utilizado en la investigación, justificando su pertinencia en relación a los objetivos

planteados. Se describen las diferentes técnicas de recogida de información y definimos el contexto de las escuelas y los participantes del estudio. Se explican con detalle las fases de la investigación para el estudio empírico y se detalla el sistema categorial utilizado. Por último, se informa del valor potencial y las limitaciones de nuestro estudio.

Parte IV: Presentación de los resultados de la investigación.

Capítulo 6: Análisis de la información recogida dentro del estudio.

Se da cuenta de forma detallada de las evidencias recogidas en el trabajo de campo. Se analizan los datos recogidos a través de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los agentes educativos y familias. También se analiza la información obtenida a partir de grupos de discusión entre agentes educativos, como también de las observaciones que se realizaron en las aulas. Todo lo anterior con el fin de tener una mirada holística acerca de cómo se está implementando el Decreto 83 en las escuelas participantes.

Parte V: Conclusiones y reflexiones de la investigación

Capítulo 7: Conclusiones de la investigación.

Se contrastan los resultados de la investigación con los fundamentos que conforman el marco teórico que sustenta nuestro estudio. Reflexionamos sobre estos puntos para dar a conocer los factores que favorecen y dificultan la aplicación del Decreto 83, como también, se entregan propuestas y orientaciones para mejorar la puesta en práctica del decreto en estudio.

Capítulo 8: Limitaciones y valor potencial de la investigación.

En este capítulo se plantean las limitaciones, el valor potencial del estudio y las posibles líneas de investigación en el área de la educación inclusiva que surgen de nuestra investigación.

**PARTE I. ORIGEN DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 1: Presentación y propósito del estudio

1.1. Motivación personal.

El plantearse nuevos desafíos tanto personales como profesionales siempre viene dado por diferentes motivos y circunstancias que suceden y se cruzan a lo largo de la vida de una persona. En mi caso, estas vivencias y conocimientos, que daré cuenta a continuación, me han impulsado a desarrollar este estudio, con la intención por un lado, de seguir creciendo profesionalmente y desarrollar competencias que me permitan aportar en el ámbito investigativo y, por otro lado, enriquecer y aportar en la mejora de la educación, sobre todo en el contexto chileno, y con ello ayudar a la transformación de las escuelas para que éstas sean garantes de los accesos, la participación y el logro en los aprendizajes de todos los estudiantes.

Un primer motivo que me llevó a investigar acerca de la implementación del Decreto 83 en las escuelas públicas nace de mi experiencia profesional como Profesor de Educación Especial en Chile. En este contexto, pude trabajar y dirigir programas de integración escolar en colegios públicos, coordinar proyectos de inserción laboral a personas con discapacidad y, realizar capacitaciones a diferentes agentes educativos de escuelas. Todas estas experiencias permitieron encontrarme con diferentes tipos de personas y enfrentar diferentes situaciones, las cuales daban cuenta de las barreras contextuales que tenían los centros educativos para dar respuesta a los requerimientos y orientaciones que establecen las normativas educativas de carácter inclusivo. En este sentido, López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, (2014) señalan que:

En Chile, la política educativa tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psicomédico, con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales llevados a cabo por el docente especialista. (p. 256)

De acuerdo a mi experiencia profesional puedo señalar que pese a las nuevas normativas sobre inclusión, ésta sigue funcionando dentro de un Programa de Integración Escolar

(PIE)², que se desarrolla paralelamente a la dinámica de las escuelas, lo que provoca, a mi entender, que la inclusión no sea vista como un enfoque de escuela. El ser consciente de las barreras que existen para llevar a cabo la inclusión en el sistema educativo, me motivaron a investigar cómo ayudar a los centros educativos a responder y mejorar su funcionamiento, tomando en cuenta las exigencias propuestas por las nuevas normativas.

Otra valiosa experiencia que me motivó a realizar la investigación fue cursar el Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universitat de Barcelona. El Máster me dio la posibilidad de conocer y poner en práctica diversas herramientas investigativas. También, me entregó conocimientos sobre cómo gestionar de mejor manera las escuelas para que estas respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Me permitió intercambiar experiencias con otros profesionales y, por último, pude conocer experiencias exitosas de implementación de políticas educativas inclusivas. Todo lo anterior fomentó mi interés para formarme como investigador y así aportar a la mejora de la educación.

Finalmente, la posibilidad de tener como director de tesis al Doctor Ignasi Puigdemívol, profesor reconocido por su vasta experiencia en el tema de la inclusión, fue una motivación adicional para decidir realizar mi tesis en el tema de educación inclusiva.

1.2. Justificación del tema de estudio.

Desde hace bastante tiempo los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OEI, entre otros) han promovido el acceso de todos los estudiantes a un currículum único general, pero a la vez flexible para todos. Esto bajo el supuesto, que no se puede concebir un sistema educativo inclusivo si no se toma en cuenta la diversidad de cada estudiante en la práctica educativa. Cada vez más, diferentes naciones han tomado el reto de generar políticas educativas inclusivas. En este sentido, en la últimas décadas en Chile se ha promovido una serie de políticas y leyes educativas como la Ley N° 20.248 Subvención Escolar Preferencial (MINEDUC, 2008), el Decreto 170 (MINEDUC, 2010b), la Ley N° 20.422 Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN, 2010), el Decreto 83 (MINDEUC, 2015a), la Ley N°

² De ahora en adelante PIE.

20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015b), entre otras. Todas ellas tienen como objetivo que en las escuelas se desarrollen procesos educativos más inclusivos en el contexto de la escuela regular. Sin embargo, estas políticas se han dado bajo la modalidad de integración escolar con el propósito de establecer normas y criterios para lograr equidad e igualdad de oportunidades en el sistema educativo sobre todo al grupo de estudiantes más vulnerables. Las nuevas políticas educativas inclusivas chilenas tienen como desafío cambiar la función del profesor especialista, que estaba anteriormente centrado en la rehabilitación y la enseñanza del estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE)³. Ahora, se pretende que este profesional se enfoque hacia un trabajo pedagógico en la enseñanza del currículum en conjunto con los profesores dentro del aula y al trabajo colaborativo entre los agentes educativos del establecimiento (Inostroza, 2019; Riquelme, 2010).

Hablando en líneas generales, aunque la promoción de políticas inclusivas representa un aporte al sistema educativo, es importante señalar, que la puesta en marcha de normativas inclusivas no ha estado exenta de dificultades, como lo muestran diferentes investigaciones internacionales. Un estudio realizado por Ainscow, Booth y Dyson (2006), reveló que incluir actitudes y prácticas que favorezcan la inclusión en el aula de los estudiantes con NEE, producía en los profesores tensión e incertidumbre en su labor, ya que debían modificar su lenguaje y adaptar las actividades a las necesidades de cada estudiante, según el estudio, esta tensión se da por una parte, porque los profesores no están del todo preparados para diversificar la enseñanza y por otra parte, porque los profesores están centrados en las evaluaciones estandarizadas y en cumplir con las tareas que le son asignadas.

Por otra parte, el estudio de Gervasoni y Lindenskov (2011) mostró que aun cuando se implementó un currículum general único para todos los estudiantes, se utilizó un currículum menos riguroso para los estudiantes con NEE y los aprendizajes que se les enseñó no eran vinculados al currículo general. La investigación de Lisak, Bratkovic y Anic (2017), dio cuenta del rechazo por parte de las familias de los estudiantes con NEE a las normativas de inclusión en las escuelas, según el estudio este rechazo se debía a que sus hijos recibían discriminación por parte de sus pares y profesores. Además, las familias de

³ De ahora en adelante NEE.

los estudiantes con NEE expresaban que las escuelas no estaban preparadas para llevar a cabo las intenciones promovidas por las normativas.

En España la implementación de políticas educativas no ha estado exenta de críticas, algunas investigaciones (Araque y Barrio de la Puente, 2010; Casanova, 2011; García Rubio, 2017; Toboso *et al.*, 2012) dan cuenta de la inconsistencia que existe en las políticas educativas impulsadas, puesto que los recursos existentes versus las necesidades de las escuelas, como también, la poca colaboración entre los agentes educativos en tema de inclusión dificulta dar respuesta a la diversidad en la práctica. Otras investigaciones (Durán y Giné, 2011; García-Domingo, Amezcua y Fuentes, 2019), dan cuenta de que la falta de formación para trabajar en equipos, de formación académica y de formación continua en materia de inclusión y diversidad del estudiante, son barreras que dificultan un adecuado desarrollo de la legislación.

En el caso de Chile, la gran mayoría de las políticas y leyes educativas que se han promovido para favorecer la inclusión han sido objeto de investigaciones. Sin embargo, estas investigaciones en general corresponden a informes técnicos. Son pocas las investigaciones a nivel nacional que se centran en la investigación de la puesta en práctica de políticas de inclusión (San Martín, Salas, Howard y Blanco, 2017). Las pocas investigaciones existentes, dan cuenta de que el contexto educativo chileno presenta una serie de problemáticas referidas a la rigidez con la cual se estructura el sistema educativo, con una fuerte tendencia a la homogenización, limitando la eficacia de las prácticas educativas favorecedoras de la atención a la diversidad. Además, las investigaciones muestran que la formación que han recibido los profesores de aula no les ha proporcionado el conocimiento y herramientas suficientes para diversificar y enseñar el currículo escolar a todos los estudiantes en el aula regular, tensionando el rol de los profesores en el aula. (Manghi, *et al.*, 2012; Riquelme, 2010).

En cuanto a investigaciones sobre el Decreto 83, debemos comentar que cuando se comenzó el estudio, la normativa aún no se ponía en marcha, por lo que no había información que diera cuenta sobre el impacto o funcionamiento de ésta. No obstante, en los últimos años han aparecido algunos estudios sobre esta normativa, uno de ellos es el de San Martín, *et al.*, (2017) que buscaba conocer la percepción de agentes educativos de

escuelas especiales frente al cambio curricular o el de Inostroza (2019), enfocado en la percepción de las educadoras diferenciales con respecto al Decreto 83. No obstante, ninguno ha tenido una mirada global de los factores que inciden en la aplicación del mismo, es decir, tomar en cuenta a todos los actores de una escuela para así tener una mirada sistémica del centro y con ello proponer recomendaciones que favorezcan a la comunidades educativas y a la mejoras de las políticas públicas en el área educativa.

Vistas las problemáticas expuestas anteriormente, esta investigación se centra en conocer la aplicación del Decreto 83 en tres centros educativos. En este sentido queremos analizar cuáles son los aspectos que favorecen y dificultan la aplicación del Decreto 83 en las escuelas. Lo anterior, nos permitirá proponer cambios y mejoras tanto a los colegios que participaron en la investigación, como también, realizar una crítica reflexiva y constructiva con respecto a la implementación de la normativa en cuestión, para que ésta pueda ser más efectiva desde la práctica.

1.3. Preguntas de investigación.

Por todo lo anteriormente expuesto, a continuación, exponemos una serie de preguntas e interrogantes que nos planteamos al principio de la investigación. Concretamente las preguntas que guiaron este estudio fueron las siguientes:

- ¿Qué factores de la escuela favorecen el desarrollo del Decreto 83?
- ¿Qué factores de la escuela limitan o dificultan la aplicación del Decreto 83?
- ¿Qué han hecho las escuelas para mejorar la inclusión educativa y la atención a la diversidad que postula el Decreto 83?
- ¿Qué tipo de acciones de la gestión educativa contribuyen a la aplicación del Decreto 83?
- ¿Qué mejoras se pueden incorporar en las escuelas para desarrollar la inclusión educativa y la atención a la diversidad con base al Decreto 83?

1.4. Objetivo de la investigación.

Para la consecución de las preguntas, nos hemos planteado dos objetivos generales.

- Analizar los factores educativos que inciden en la aplicación del Decreto 83 en tres centros públicos chilenos.
- Proponer acciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83.

Concretamente para lograr dichos objetivos generales, se plantearon los siguientes objetivos específicos.

- Describir los elementos que facilitan la aplicación del Decreto 83 desde la perspectiva de los diferentes actores (equipos directivos, Profesores de aula, equipo PIE y familias) de los centros educativos participantes
- Describir los elementos que dificultan la aplicación del Decreto 83 desde la perspectiva de los diferentes actores (equipos directivos, Profesores de aula, equipo PIE y familias) de los centros educativos participantes.
- Conocer e indagar las necesidades formativas que tienen los agentes educativos de las escuelas para aplicar el Decreto 83.

Con este estudio pretendemos aportar entendimiento y comprensión a las escuelas participantes del estudio, acerca de cómo mejorar la implicancia y colaboración entre los distintos agentes en la educación inclusiva, ya que, para crear estructuras más inclusivas, es necesario que los centros educativos enfrenten el desafío trabajando de manera conjunta y colaborativa. Solo así se dará respuesta de forma equilibrada a lo común y lo diverso, se construye igualdad de oportunidades, se toma conciencia de las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos y se logra el reconocimiento de la diversidad humana (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). Son las escuelas a través de sus agentes educativos los responsables de enfrentar el desafío de dar forma y equilibrio para que la educación sea igualitaria y diversa sin ningún tipo de barrera ni discriminación.

PARTE II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 2: Una aproximación a la educación inclusiva.

Al situar la investigación en una normativa educativa de carácter inclusiva, la cual entrega criterios y orientaciones a las escuelas sobre como propiciar una educación igualitaria y participativa en el aula tomando en cuenta la diversidad de cada estudiante, creemos pertinente dar a conocer a través de autores y organismos internacionales qué se entiende por educación inclusiva, cuál es su objetivo y finalidad y, qué aspectos y elementos deben darse y desarrollarse para que los sistemas educativos sean inclusivos.

Para conseguir este propósito, en el primer apartado se realiza un recorrido histórico que reseña comparativamente los distintos modelos educativos que se han dado a lo largo del tiempo para eliminar la segregación y la discriminación en la educación. Luego, se conceptualiza el término educación inclusiva con el fin de matizar su significado, se explica la diferencia entre integración e inclusión y se identifican los elementos que deben estar presentes para que las escuelas sean inclusivas. Posteriormente se discute la forma en que el enfoque inclusivo puede generar cambios sociales y, por último, se reflexiona sobre los conceptos convergentes de la educación inclusiva: igualdad, equidad y calidad.

2.1. Contexto histórico de la educación inclusiva.

La preocupación por parte de organismos internacionales (UNESCO, OEI, OCDE) hacia las personas más vulnerables no es un tema reciente, pues la intención de que este colectivo tenga derecho a educarse como cualquier otro ciudadano, aunque sea de manera diferente, viene desarrollándose desde el siglo XIX (Sánchez y Torres, 2002). Sin embargo, en la primera mitad del siglo XX, específicamente en la década del cincuenta empieza a tomar fuerza la idea de otorgar “una modalidad educativa destinada a las personas con discapacidad, con un currículo propio y diferente, que constituye un sistema educativo paralelo al sistema ordinario” (González, 2009, p. 431). Este modelo educativo enfocado en el déficit y en los conceptos del innatismo y estabilidad (González-García, 2009), en los que la atención, el aprendizaje y el progreso estaban determinados desde el momento que naces y ratificado de manera clínica por los instrumentos psicométricos, empieza a desarrollarse cada vez más, emergiendo modalidades educativas específicas, por ejemplo, agrupar

homogéneamente a los alumnos según su déficit en centros escolares específicos, la etiquetación como forma de clasificar las distintas deficiencias o la valoración de los alumnos por medio de test psicométricos (Arnaiz, 2003; 2019).

No obstante, a mediados del siglo XX surge la idea de que los factores sociales y culturales son esenciales para mejorar la capacidad del aprendizaje y desarrollo de estas personas independientemente del déficit, cuestionando la concepción innatista y determinista del desarrollo.

2.1.1. Movimiento por la integración escolar.

Entre la década de los 60's y 70's la presión por parte de las personas con discapacidad y sus familias, que exigían el reconocimiento de sus derechos civiles como cualquier ciudadano y, por ende, poder asistir a las escuelas regulares (Victoria, 2013), provoca que la posibilidad de integrar a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares tome fuerza. Así tenemos, por ejemplo, a Nirje (1969) quien defiende la idea de que la vida de los estudiantes con discapacidad debiese ser lo más normal posible en todos los sentidos, ya que de esta manera se conseguiría que las relaciones entre los individuos estén basadas en el reconocimiento de la integridad del otro, y en la igualdad de derechos que toda persona tiene. Por otra parte Dunn (1968), señalaba que no hay ninguna razón que demostrara que la educación especial favorecía a las personas con discapacidad. Para este autor, todo lo que se hacía en las aulas especiales se podía realizar en un aula regular, solo había que lograr que los docentes regulares no estigmatizaran o etiquetaran a estos estudiantes como personas incapaces, y que fuesen capaces de readecuar los programas curriculares y tener altas expectativas de ellos.

Sin embargo, el informe Warnock (1978) es el que da el golpe final al exponer que el funcionamiento, la organización, el estilo y la forma de enseñar que se ofrecía para un tipo de alumno producía la segregación entre pares. En aquel informe se abogaba por un sistema educativo que considerara a todo niño educable, sin excepción, en el que los fines de la educación fueran los mismos para todos y en el que no existiera dos conjuntos de niños, como tampoco la clasificación a los estudiantes.

El informe Warnock, además, acuñó el término Necesidad Educativa Especial, con el que pretendía: a) evitar que el profesorado ocupara el lenguaje de la deficiencia, del trastorno o

del déficit individual cuando se referían al alumno con discapacidad, evitando el etiquetamiento de éstos; b) ampliar la visión de que todos los alumnos, tengan o no algún déficit, pueden en algún momento de su vida escolar tener alguna necesidad educativa que los hará requerir algún apoyo. En cuanto al término NEE, éste ha ido especificándose con el paso del tiempo. Entiéndase hoy cómo:

Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que, por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria. (Puigdemívol, 1999, p. 62)

Es así como la perspectiva integracionista surge como “una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.” (Blanco, 1999, p. 59). En este sentido, la integración procuró generar igualdad entre los estudiantes, planteando que todos debían ser educados bajo el mismo techo.

Sin embargo, con el paso de las décadas la integración educativa comienza a ser ampliamente criticada por ser considerada un modelo que segregaba, puesto que estableció una doble forma de educar al interior de las escuelas, por un lado, utilizando programas educativos centrados en acoger y dar respuestas de manera individual a los estudiantes diagnosticados con NEE y, por otro lado, mediante un programa educativo para los estudiantes que no tenían un diagnóstico de discapacidad. Esto se traducía en que las escuelas acogían a estudiantes con NEE, mostrándose como una institución que daba respuesta a la diversidad; no obstante, esta no era tal ya que no era posible realizar modificaciones al currículum educativo por lo que los estudiantes con NEE debían ser atendidos por especialistas, generando así más discriminación a los estudiantes vulnerables. Skritic (1997, p. 36, citado por Arnaiz, 2003) describe esta situación diciendo que:

El discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencia y los que no la tienen. Este

planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas (p.8).

La visión recientemente expuesta, sumada a que la integración se ha enfocado en algo físico, rehabilitador y estático, orientada a los estudiantes con NEE (González-García, 2009; Marchesi, 2014) o que, la integración exige a los estudiantes adoptar un conjunto de actuaciones para adaptarse y permanecer en la escuela ordinaria (Barrio de la Puente, 2009), impulsaron el replanteamiento de este modelo educativo por uno que fomente y genere una educación para todos y con todos (UNESCO, 1990), igualitaria, participativa, de calidad y orientada al que lo necesite, sin condiciones (Echeita y Ainscow, 2011) y en la que las escuelas se conviertan en un espacio en el que todos puedan participar y todos los estudiantes sean recibidos como miembros valiosos de las escuelas (Susinos, 2005). Fundamentando con ello, el enfoque de la educación inclusiva.

2.1.2. De la integración a la inclusión.

El cambio hacia una educación inclusiva se impulsa a principio de la década de los noventa, cuando se aprueba la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990). Esta Declaración buscaba universalizar el acceso a la educación de todo individuo, sin importar su edad o condición. Además de promover la equidad, prestar atención al aprendizaje y ampliar los medios y el alcance a la formación. Esto, provoca un proceso de replanteamiento sobre cómo se entiende la educación para las personas con NEE en las escuelas regulares. Comprendiendo que, para que la educación sea inclusiva, la escuela debe centrarse en identificar y eliminar todo tipo de barreras y elementos que impidan o limiten los accesos, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes (Sabando, 2016).

Las llamadas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), término acuñado por Booth y Ainscow (2002), vino a remplazar al concepto NEE.

Al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que

experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. (p. 20)

La Conferencia Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994) es otro hito internacional importante en el cambio hacia la educación inclusiva. La Declaración derivada de ella, no solamente ratificó el derecho que todos los niños y niñas tienen a la educación, sino también, orientó a que la educación inclusiva se enfocara en todas las personas que se encuentran en riesgo de exclusión, ya sea por razones de género, raza, etnia o clase social, entre otras. (Chiner, 2011; Parrilla, 2002). Además, se hace hincapié en que las escuelas acojan a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones (físicas, intelectuales, sociales, étnicas, culturales, emocionales, económicas, lingüísticas u otras). Así mismo, se promueve que las escuelas: a) incluyan en los planes educativos a todos los estudiantes incluso a aquellos con discapacidades graves; b) que los sistemas y programas educativos deban ser diseñados tomando en cuenta las características y necesidades de los alumnos; c) que la pedagogía debe estar centrada en el estudiante y sus necesidades; y d) que a todos los niños y niñas se les debe dar oportunidades para lograr niveles de conocimientos aceptables (Azorín, 2017).

En éstas y otras conferencias de relevancia internacional: Dakar, 2000; Conferencia Internacional de Educación, 2008; Incheon, 2015 que daremos a conocer más adelante, se han promovido nuevas políticas educativas inclusivas para lograr que los sistemas educativos respondan a la diversidad de todos sus estudiantes sin importar su condición y, que logren hacerlo de manera eficaz. Además, promueven formas de trabajo para alcanzar máximos niveles de aprendizaje en todo el alumnado y asegurar así la participación en todas las actividades y prácticas educativas que se promuevan, garantizando el éxito escolar y la inclusión social de todos y todas sin excepciones.

Ahora bien, en cuanto al concepto de educación inclusiva éste ha ido matizando su significado, ya sea por los desafíos que se afrontan en cada época, por situaciones concretas o, por los múltiples puntos de vista de lo que se está entendiendo de este término. Esto ha

generado una falta de concreción para referirse a este constructo, provocando indefinición, y controversia sobre este concepto (Simón y Echeita, 2013). Es por ello que a continuación, compartimos diferentes conceptualizaciones tomando en cuenta autores que han dejado constancia sobre el tema, además estableceremos sobre cuál de ellas nos posicionamos para responder a los objetivos de esta investigación.

2.2. Conceptualización de educación inclusiva.

Actualmente podemos ver en la literatura diferentes definiciones sobre lo que se entiende por educación inclusiva. En este sentido encontramos, por un lado, lo que nos plantea Echeita y Ainscow (2011), quienes señalan que la educación inclusiva es un proceso que pretende aprender con la diferencia y a la vez estudiar cómo sacar partido a esa diferencia. Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes en la escuela y precisa identificar y eliminar todas las barreras que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva.

Por su parte, Florián (2005) entiende la educación inclusiva como un conjunto de principios que garantizan al estudiante con NEE posicionarse como una persona valiosa y necesaria en todos los ámbitos educativos; como un movimiento que posibilita incluir y aumentar la diversidad de estudiantes en la escuela; ofrece flexibilidad en el currículum mediante la reconsideración de este y sus prestaciones; enfatiza en que el aprendizaje es para todos y; que todos tienen derecho a participar en todas las actividades pedagógicas.

En el caso de Florián (2005), presenta una visión enfocada a los cambios de la enseñanza en el ámbito curricular para que todos los estudiantes, principalmente los con NEE, puedan participar. Mientras que Echeita y Ainscow (2011), centran su discurso en la valoración de la diversidad y en cómo mejorar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes reconociendo las diferencias de cada uno de ellos y a su vez, señalan que todos los estudiantes pueden beneficiarse de la diversidad que existe en la escuela.

Por otro lado, Escudero y Martínez (2011) ponen el énfasis en las personas que se benefician con este enfoque, aludiendo principalmente a los sujetos con discapacidad y NEE. Estos autores señalan que:

la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, su foco especial de atención son aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren de privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos. (p. 89)

Ahora bien, autores como Calvo y Verdugo (2012) expresan que “la educación inclusiva se centra en las modificaciones que, desde la sociedad, la escuela, el docente y otros se deben realizar para educar a todos” (p. 23). Para ellos, la participación de toda la sociedad genera una nueva perspectiva de finalidades y valores educativos, favoreciendo a una formación integral y la construcción de una sociedad más justa basada en la tolerancia, el respeto mutuo y la no discriminación.

De ahí que es fundamental que la educación inclusiva se extrapole más allá del ámbito educativo, para que la inclusión educativa no se quede en simples declaraciones de buenas intenciones y así, genere cambios profundos en cuanto a valores y principios en las personas.

Es por lo anterior que algunos autores expresan que la visión de la inclusión educativa debe ampliarse a otros ámbitos, puesto que el reto no es sólo de naturaleza educativa, sino que debe entenderse también como un fenómeno político y social (Parrilla, 2002). En esta misma línea, encontramos los planteamientos de Slee (2012) quien señala:

... la educación inclusiva es ante todo y sobre todo, una postura política, plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes a diferentes personas. La educación inclusiva no es un proyecto que se enfoca solo en un grupo o población, discreta de niños y niñas, sino más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos, en este sentido la educación inclusiva nos invita a pensar sobre la naturaleza de este mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos (p. 32).

Como vemos, existen distintas apreciaciones sobre qué se entiende por educación inclusiva, pero éstas no son excluyentes entre sí, ya que todas señalan elementos y aspectos

importantes para lograr procesos de transformación en las escuelas. Todas apuntan principalmente a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, pero principalmente a los grupos de estudiantes más vulnerables o marginados por la sociedad. También, denotan que debe haber igualdad y equidad tanto en el acceso a los aprendizajes como en los recursos, además de que las escuelas y los sistemas educativos han de generar cambios para que todas personas tengan los mismos derechos y oportunidades en su formación. Ahora bien, Blanco (2008); Muntaner (2000); Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) plantean que es fundamental no responsabilizar de la inclusión a la educación especial, sino que debe dejarse de manifiesto que el nuevo planteamiento es responsabilidad de todos, solo de esta manera se logra transformar los sistemas educativos y las escuelas a ser más inclusivos.

En este sentido, los sistemas educativos deben procurar que el enfoque inclusivo se centre en cambios que apunten a atender a la diversidad de sus estudiantes en cuanto a su enseñanza, como también, en generar cambios profundos en lo social y cultural, esto ayudará a fomentar la convivencia y tolerancia entre sujetos con ideas, valores y culturas diferentes.

Finalmente, luego de exponer distintas definiciones, cabe señalar que para responder a los objetivos de nuestra investigación nos hemos basado en la definición que hace la UNESCO (2005), ya que está aúna las diferentes concepciones previamente expuestas sobre lo que es la educación inclusiva:

(...) puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo

integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (p.14)

Lo que desprendemos de esta definición es que la educación inclusiva no es un nuevo modelo educativo ni pretende lo mismo que la integración, puesto que no hace referencia únicamente a las personas con NEE o discapacitados. La educación inclusiva es un proceso de transformación que pretende que las escuelas, con todos sus miembros, derriben todas las barreras y situaciones que lleven a la exclusión o la marginación de un estudiante, especialmente de los más vulnerables y que, a su vez, promuevan ambientes enriquecedores del aprendizaje, en el que todos se sientan a gusto y en los que se reconozca la diversidad de todo el alumnado en todos los ámbitos educativos.

A partir de estas definiciones revisadas podemos concluir que para lograr una educación inclusiva los sistemas educativos han de ser más justos y democráticos como para satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más diversa y consciente de sus derechos. Por lo que las escuelas y los sistemas educativos deben de reestructurarse para ser capaces de dar respuesta a la diversidad y necesidades educativas de todos los estudiantes sin importar su condición y de esta manera mejorar la calidad de la educación para todos.

Una vez revisado el desarrollado histórico de la educación inclusiva y la definición del concepto, en el próximo apartado nos centramos en las diferencias entre integración e inclusión. Esto con el propósito de comprender nuestro propio contexto de investigación y también, como una manera de entender mejor la educación inclusiva.

2.3. Diferencia entre integración e inclusión educativa.

Si bien los procesos históricos han impulsado la transformación de los sistemas educativos y las escuelas hacia un enfoque inclusivo, todavía existe cierta confusión entre la educación inclusiva y el modelo de integración. Blanco (2015) señala que el término educación

inclusiva suele utilizarse como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad o con NEE en la escuela común. También en este sentido, Leiva (2013) hace notar la confusión que existe entre inclusión e integración en estudiantes universitarios de pedagogía.

Los estudiantes universitarios tienden a la confusión conceptual y terminológica, sobre todo con la idea de integración versus inclusión, y a veces con la atención a la diversidad. Así, algunas alumnas planteaban que las cuestiones terminológicas no son importantes porque no observaban diferencias semánticas significativas entre integración e inclusión (p.15).

A pesar de que ambos términos tienen historia y significado diferentes, esto no ha impedido que se adopte o se entienda integración como sinónimo de inclusión (Beltrán, 2011). Por ello, se hace necesario distinguir la terminología. Ainscow (2001) hace alusión a que:

La palabra “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de *asimilación*, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambio) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de *transformación* en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ella (p. 202).

En esta línea Blanco (2015) señala que en la integración el niño accede a la escuela común, pero es él, el que tiene que adaptarse al sistema. Por tanto, el foco está puesto en que el alumno encaje en esa estructura. En cambio, la inclusión apunta a cambiar el currículum, la evaluación y la organización, de tal manera que sea la escuela la que se adapte a las necesidades y características de los niños.

En este mismo plano, Essomba (2006) también coincide con la idea de que la integración y la inclusión son diferentes, puesto que la primera exige un cambio de mirada, en la cual la diferencia sea contemplada como algo normal y no extraordinario, además, es una manera de entender la igualdad. En cambio, la integración se enfoca en los procesos de enseñanza

y aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con NEE y también, como una manera de entender la diferencia.

Por último, tomamos en cuenta un cuadro comparativo de Puigdemívol y Petreñas (2019), quienes diferencian integración e inclusión, a través de tres aspectos, (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Comparación términos integración e inclusión.*

| | INTEGRACIÓN | INCLUSIÓN |
|----------------------|---|---|
| Origen | Década de los años 1950/60 | Década de los 90 |
| Ámbito de aplicación | Países desarrollados, con recursos y estructuras de apoyo en los centros educativos | Universal, evitando traspasar modelos. Considerando en cada lugar, sus propios modelos culturales y recursos. |
| Destinatario | Alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales | Alumnos que pertenecen a grupos vulnerables, con riesgo de exclusión del sistema educativo. |
| Enfoque/Principios | Focalizada en el individuo y sus posibilidades de adaptación. Acción compensatoria y medidas adaptativas. Adaptación del currículo. | Focalizada en la propia institución o centro educativo. Transformación del centro y de la dinámica del aula. Soportes de ayuda integrados. Planes curriculares individualizados. |

Fuente: Procesos de integración e inclusión. (Puigdemívol y Petreñas, 2019, p. 46)

Como apreciamos en la Tabla 1, la integración está destinada principalmente al alumnado con NEE y discapacidad, es decir, solo abarca una pequeña población. Además, la educación de estos alumnos se desarrolla de forma aislada del resto y se focaliza en el individuo y sus posibilidades de adaptación, provocando que estos estudiantes se sientan y se vean a sí mismos como distintos y limitados antes sus pares. La inclusión, en cambio, se focaliza en todos los educandos, pero principalmente en los pertenecientes a grupos minoritarios y, por ende, con mayor riesgo de exclusión del sistema educativo.

Desde la educación inclusiva se promueve la aceptación y el respeto a la diversidad, ya que contribuye a valorar las diferencias entre los estudiantes y a propiciar un ambiente escolar no discriminatorio. También hace partícipe a todos los miembros del centro educativo, por lo que todos los que tienen contacto con los estudiantes deben entrar en diálogo y colaborar para mejorar los procesos educativos de los niños, de esta manera el trabajo colaborativo entre todos los agentes mejora la práctica educativa y el quehacer en el aula. Así mismo, la educación inclusiva enriquece a todos puesto que “todos los futuros ciudadanos y ciudadanas aprenden a convivir con la diversidad que existe en la sociedad sin hacer exclusiones, desarrollando actitudes y valores que les enseñen a vivir en una sociedad plural y diversa” (Huguet, 2006, p. 38). Por último derriba y rompe barreras que dificultan o imposibilitan poder satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Por otra parte, hay autores que llevan esta diferenciación a un plano más valórico y político, entendiendo que la inclusión es un paso fundamental para mejorar la vida social y para entender y aceptar la diversidad en todas las dimensiones de la vida. Tal es el caso de Slee (2012), quien hace una distinción entre la inclusión y la integración abordando el tema con ribetes más políticos y de lucha con la cultura dominante que predomina en las escuelas:

La primera [inclusión] es un proyecto de lucha política y cambio cultural y la segunda, aunque genere tensiones políticas, no cuestiona la cultura dominante. Para la integración, el reto estriba en cómo regular el flujo de estudiantes diferentes:

- qué grupos ingresan en la escuela ordinaria.
- qué recursos adicionales serán necesarios para mantener a estos estudiantes con defectos y difíciles en las escuelas ordinarias
- qué entornos especiales ocuparán fuera de la educación ordinaria. (p. 163)

A partir de las diferenciaciones anteriormente expuestas podemos señalar que, con la transición de la integración a la inclusión en la educación lo que se busca es:

- Reivindicar acciones y hechos que han marginado y excluido a un grupo de estudiantes (principalmente NEE y discapacitados) de un sistema educativo discriminatorio, poco justo y poco democrático, para así satisfacer las demandas y derechos de una sociedad diversa.

Promover valores y buenas intenciones para que la diversidad y la heterogeneidad se conviertan y se acepten como algo natural, generando con ello un cambio en el lenguaje que favorezca la convivencia y la tolerancia en la sociedad.

- Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, todo educando debe tener acceso a una educación de calidad, a ser tratado de forma igualitaria dentro de la misma escuela, sin importar su condición y sus características, y a aprender y obtener los mismos beneficios por lo aprendido que el resto de compañeros.

2.4. Presencia, participación y progreso: Tres principios esenciales en la Educación inclusiva.

La UNESCO (2005, 2008, 2016) señala que la educación inclusiva es un proceso que pretende responder a la diversidad de los estudiantes incrementando la participación de estos en el aprendizaje, la cultura y las comunidades educativas, para así reducir la exclusión en la educación. Para lograr lo anterior es fundamental eliminar las barreras que limitan *la presencia, la participación y el progreso* de todos los estudiantes en la educación, en especial de aquellos que están marginados o en riesgo de ser excluidos. Estos tres principios que daremos cuenta a continuación son los “que han de seguir las prácticas y los planteamientos de la educación inclusiva” (Muntaner, 2013, p. 41).

- *Presencia (acceso)*: Este principio es el punto de entrada para la transformación de las escuelas hacia la educación inclusiva, ya que está dirigido a que las escuelas se abran a recibir a todos los estudiantes, sin excepciones, y que ningún estudiante, por derecho, pueda ser excluido de la vida escolar, ni ser apartado de sus comunidades, permitiéndoles compartir espacios comunes en el ámbito educativo, físico y social (Sabando, 2016). Con esto se busca un cambio de mentalidad en cuanto a que las escuelas han de ser un espacio para todos y con todos, por lo que es necesario que las políticas educativas no restrinjan ni condicionen *la presencia* a ningún estudiante.
- *Participación*: Se refiere a la importancia de que todos los estudiantes participen en todas las actividades planificadas sin importar su condición. Ahora bien, para que

la participación sea de calidad, se deben respetar las capacidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes. Para ello, es importante que se tomen en cuenta la opinión y puntos de vista de los estudiantes, para así ofrecer a éstos múltiples posibilidades de aprendizaje que permitan una participación de calidad. (Blanco, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Giné, Duran, Font y Miquel, 2009 Muntaner, Rosselló y de la Iglesia, 2016)

Ahora bien, se debe tener cuidado con las formas y las acciones que se promueven para conseguir la *participación* de los estudiantes, ya que a veces, en vez de fomentar la inclusión, se pueden generar procesos de exclusión. En este sentido, Gentili (2001) y Slee (2012) señalan que algunas de las dinámicas o acciones que se utilizan en el aula para que las personas más vulnerables participen, como por ejemplo, a veces terminan siendo diferenciadoras, provocando que se intensifiquen los procesos de exclusión,

- *Progreso*: Este principio “hace referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización” (UNESCO, 2008, p. 7). En el ámbito educativo esto se traduce en alcanzar el máximo nivel de los aprendizajes instituidos en el currículo, con el objetivo de que toda persona pueda desarrollarse de manera plena en cualquier ámbito de la vida. Para lograr este principio, es fundamental que en la práctica se desplieguen una variedad de estrategias como las propuestas por el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)⁴ para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender, desde sus posibilidades y limitaciones, y así tener mayor posibilidad y estar en igualdad de condiciones en la enseñanza. El logro en los aprendizajes se refiere a que todos los estudiantes consigan desarrollar el máximo de competencias, habilidades, valores, actitudes y conocimientos, tanto formales como no formales, para poder desenvolverse en todas las esferas de la sociedad.

El desafío de que todas las personas logren una educación de calidad, vuelve a quedar estipulado en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). En ella, se da

⁴ De ahora en adelante DUA.

énfasis a que los gobiernos proporcionen oportunidades de aprendizaje de calidad para todos y que estas se den a lo largo de toda la vida. Además, se vela para que todos los niños, jóvenes y adultos puedan adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir dignamente, desarrollar su potencial y contribuir a la sociedad como ciudadanos.

En conclusión, podemos decir que estos tres elementos son prioritarios para desarrollar lo que pretende la educación inclusiva, es decir, que las escuelas hagan frente a la diversidad de los estudiantes y así responder al derecho de una educación de calidad para todos, con particular atención en aquellos grupos de estudiantes más vulnerables. Para lograrlo, las instituciones educativas deben conseguir que los responsables de las comunidades educativas se aboquen a identificar y eliminar todos los obstáculos y acciones que limiten la presencia de cualquier alumno, también deben buscar nuevas formas que permitan que todos los estudiantes, con especial atención a los más vulnerables, puedan participar en todas las actividades tomando en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, y por último, deben conseguir que todos los estudiantes alcancen el máximo de aprendizaje. Si se consigue que estos tres elementos funcionen de manera sinérgica, se alcanzará una escuela inclusiva.

2.5. La inclusión educativa como un favorecedor de la inclusión social.

Para contribuir a crear un modelo social más equitativo y justo, es vital que las escuelas generen hoy en día espacios que fomenten el respeto y aceptación a la diversidad, para que todo sujeto se sienta valorado en cuanto a sus características y particularidades, y en la que no se perpetúen las desigualdades existentes en la sociedad. Sin embargo, esta tarea no ha resultado del todo efectiva ya que, todavía existen acciones que generan discriminación y exclusión dentro de las prácticas educativas, que a posterioridad se replican en el contexto social.

En este sentido, Echeita (2012), señala “que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además con harta

frecuencia, multiplican sus efectos negativos” (p. 79), lo anterior queda reflejado, por ejemplo, al promulgar políticas educativas que condicionan el acceso a la escuelas para algunos estudiantes mediante una evaluación o según el rendimiento académico.

Los sistemas educativos han adquirido un papel preponderante en el fenómeno de exclusión social, puesto que en ellos se producen procesos de vulnerabilidad social e institucional que afectan a determinadas personas y/o colectivos. La exclusión social se materializa con acciones que promueven la generalización o normalización de los estudiantes, como por ejemplo al etiquetar o agrupar a los estudiantes según sus capacidades, características o rendimiento, provocando que los estudiantes normalicen el patrón homogeneizador que se usa para agrupar a los sujetos, lo que genera que sea un modelo a replicar en la vida social (Escudero, 2005).

Por tanto, para ayudar a que la sociedad sea más inclusiva y abierta a la diversidad, no se debiera permitir que los sistemas educativos y las escuelas realicen acciones que homogenicen las características de los estudiantes, sino que, se debe velar para que promuevan acciones que fomenten la valoración de las diferencias entre las personas, como por ejemplo: tomar en cuenta las diversas culturas de los estudiantes cuando se enseñe un contenido o que los propios estudiantes propongan sus actividades evaluativas. En este sentido, la aceptación a la diversidad debe verse como un valor que permite entender que la heterogeneidad es parte del entorno humano, puesto que cada ser humano tiene sus características y particularidades que lo hacen ser único y especial, lo que nos enriquece como sociedad (Delors, 1996; Martínez, 2002; Puigdemívol, 2005).

En este sentido, la valoración de la diversidad pasa por el desarrollo de acciones y modelos que se dan en la vida escolar, como por ejemplo, aquellas que fomentan el respeto de opiniones, el trabajo colaborativo, el respeto a las distintas culturas y etnias, a los distintos ritmos de trabajo, entre otras, que ayuden a facilitar las relaciones de las personas y así mejorar la convivencia entre ellas. Ahora bien, no debemos olvidar que, las escuelas son en sí mismas un prototipo de la sociedad, todo lo que aprendan los estudiantes en cuanto a valores, actitudes y acciones se verá reflejado, a posterioridad, en la vida real.

2.6. Calidad, igualdad y equidad: conceptos que convergen dentro de la educación inclusiva.

Últimamente el tema de *la calidad, igualdad y equidad* en el discurso educativo se aborda generalmente más en el ámbito político que en lo pedagógico, lo que hace que se aniden diversas nociones, principios y miradas en las personas que lo utilizan (Tapia, 2009). No obstante estos tres conceptos tienen estrecha relación con la educación, particularmente con el enfoque de la educación inclusiva. Es por ello que a continuación explicaremos brevemente cada uno de estos conceptos en el contexto educativo.

2.6.1. Calidad Educativa.

Calidad en el ámbito educativo, es un concepto complejo de definir dado que algunos la atribuyen a la gestión, otros lo enfocan en el rendimiento y resultados de los aprendizajes, y otros a un concepto más integral (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015). Es por ello que a continuación revisaremos algunas definiciones.

Una primera definición que tomamos en cuenta es la de la Guadalupe (2007), que pretende que educación de calidad sea entendida como “un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (p. 5).

Con lo anterior Guadalupe pretende que la educación sea vista como un elemento fundamental para que toda persona sin importar su condición pueda desarrollarse y progresar en la sociedad, además de favorecer al progreso de cada país. Ahora bien, como el término educación de calidad puede relacionarse con distintos aspectos (eficacia del sistema educativo, insumos, procesos, resultados, ingreso de los estudiantes a las escuelas, entre otras), es que la UNESCO (2016) en la Declaración de Incheon sugiere a los países miembros una serie de acciones y políticas que permitirían lograr una educación de calidad para todos y todas las personas. Algunas de las recomendaciones son: mejorar los insumos, los procesos de aprendizaje y los mecanismos para medir los progresos de los estudiantes. También sugiere entregar una educación de calidad a los futuros docentes, un desarrollo

profesional continuo y entregar recursos suficientes para el desarrollo profesional de estos mismos. Así mismo, se debe garantizar la adquisición de competencias básicas (lectura, escritura y cálculo) y habilidades cognitivas interpersonales y sociales de alto nivel, entre otras.

Por su parte, Orozco, Olaya y Villate (2009), señalan que la educación de calidad responde a las necesidades de un contexto específico, de las demandas de la sociedad y los intereses del educando. También, depende en gran medida, de las relaciones entre los actores que la conforman y de la capacidad que los mismos tienen para relacionarse con el conocimiento, con la política y con las comunidades. Con lo anterior nos damos cuenta que para lograr una educación de calidad es importante conocer el contexto en el que nos situemos ya que de esta manera sabremos las necesidades que tiene tanto la comunidad educativa como cada miembro de ella para progresar en la sociedad. Además, las interrelaciones que se dan entre los miembros de la escuela permite no solamente mejorar el funcionamiento de la escuela, sino también, mejora la práctica pedagógica en cuanto a los procesos de aprendizaje que se dan en el aula para que estos sean de calidad.

Por otro lado, Marchesi y Martín (2014) definen la calidad educativa desde dos niveles: escuela y sistema educativo. Para los autores, una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales de todos los alumnos; vela por el bienestar emocional; busca estrategias que respondan a la diversidad personal y cultural; se preocupa de realizar un proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida; y establece redes de apoyo con otras escuelas para el logro de estos objetivos. En cuanto al sistema educativo de calidad, consideran que éste debe apoyar el funcionamiento de las escuelas; otorgar máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes; ayudar con recursos principalmente a las escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado; y considerar que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad.

Finalmente, luego de revisar las distintas definiciones de calidad educativa, para efectos de este estudio nos quedaremos con la definición que entrega Marchesi y Martín (2014) y la complementamos con los aportes de la UNESCO (2016) y de Orozco, *et al.* (2009), ya que consideramos que la calidad en la educación se refiere a un conjunto de acciones,

elementos y derechos que han de desarrollarse tanto a niveles macro (sistemas educativos) como micro (escuelas) con el propósito de entregar una enseñanza que favorezca a todos los estudiantes. Para lograrlo, los recursos que se entregan a los centros, y los procesos de gestión educativa que se establezcan en el sistema educativo, deben ser pertinentes y ajustados al contexto de cada individuo y comunidad.

2.6.2. Igualdad Educativa.

El término *igualdad* en la educación presenta ciertas controversias, ya que tiende a confundirse con la igualdad de características de los individuos, fomentando una idea de reparto igualitario. Por ejemplo, se suele asociar a que a todos se les debe educar con el mismo currículo, se les aplica el mismo examen, todos avanzan al mismo ritmo de enseñanza o a todos se les exige por igual. No obstante, la *igualdad* en su sentido más simple, busca reconocer la equiparación de todas las personas en derechos y obligaciones, es decir, “Opera, imponiendo un tratamiento igualitario entre situaciones equivalentes” (Cerdá, 2005, p. 195).

Un primer acercamiento a este término lo encontramos en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que señala que:

La igualdad en la educación se justifica en aspectos tales como que todos los educandos tienen un derecho igual a una educación básica de calidad. El derecho a la educación es igual para todos y, todos los educandos son iguales en dignidad y sujetos activos de iguales derechos y libertades (citado por Bracho y Hernández, 2009, p. 3).

Por su parte, Muntaner (2000) relaciona la *igualdad* con el hecho de que todos tengan las mismas oportunidades en el sistema educativo. Este autor destaca que esa igualdad debe estar acompañada del respeto a las diferencias de cada individuo para que nadie se sienta marginado, pues:

La igualdad en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, sino que, todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no que se clasifica ni a los alumnos ni al currículum. Y que todo ciudadano tiene derecho a

una educación de calidad y a respetar sus diferencias, sin que eso provoque la desigualdad (p.4).

A su vez, la UNESCO (2016) pretende transmitir un mensaje universal sobre la importancia de la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos y niveles de la vida, para lograr unas sociedades más justas e igualitarias, con el fin de construir un mundo donde haya igualdad entre las personas y así asegurar y garantizar el acceso de los estudiantes tanto a las escuelas cómo también a la formación técnica, profesional y superior.

Por tanto, a efectos de nuestro estudio, cuando se hable de igualdad en la educación no solo se referirá a lograr que todos estemos en igualdad de condiciones, sino también a lograr que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades tomando en cuenta sus necesidades y características que los diferencian entre ellos. Esto es importante ya que, si no consideramos las carencias y las limitaciones, la mirada de la igualdad generará marginación y exclusión lo que finalmente se transformara en una educación que no es justa ni inclusiva.

2.6.3. Equidad Educativa.

Hemos revisado las aportaciones de diversos autores que hacen referencia sobre la equidad en la educación. Por un lado, Formichella (2011) plantea “la equidad como igualdad en los resultados, en las competencias y habilidades que adquieren los individuos al educarse” (p. 2). Por otra parte Márquez, Gutiérrez-Borroso y Gómez-Galdona (2017), hablan de la equidad educativa como “una distribución justa de los bienes educativos que implica tener en cuenta la diversidad de necesidades de las personas, de los grupos y de los ambientes” (p. 302). Mientras que Jiménez (2017) hace referencia a que la equidad educativa es un proceso que pretende garantizar el éxito que todos los alumnos en el aprendizaje, independientemente de sus contextos de orígenes y sociales en los que se desarrollen.

No obstante, este concepto tiende a convertirse en sustituto o confundirse con el de igualdad debido a que ambos están relacionados con el concepto de *justicia social*. Aunque se traten de dos conceptos distintos, no pueden ser asimilados ni suplantados entre ellos (Garretón, 2000).

Para la Agencia Europea para las Necesidades educativas Especiales y la Educación Inclusiva⁵ (citada en Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012, p. 60) la igualdad educativa consiste en que todo el alumnado es tratado de forma que se les garantiza el acceso a las mismas oportunidades educativas. En cambio, la equidad educativa se trata de un nivel básico común para todos y busca satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de un trato diferenciado.

Para efectos de nuestro estudio, consideramos las aportaciones de Márquez, *et al.* (2017), Jiménez (2017) y la EADSNE, quienes indican que la equidad en la educación se relaciona principalmente con la entrega y distribución justa de bienes y servicios, lo que permite asegurar el éxito educativo de los estudiantes, independientemente de su contexto de origen, condición o distinción. La equidad ayuda a corregir las carencias del capital cultural que se han producido en el origen de la sociedad y también, busca medidas compensatorias que ayuden a restablecer la igualdad.

2.6.4. Conclusiones.

Una vez que hemos revisado los conceptos de calidad, igualdad y equidad, podemos concluir que estos tres conceptos tienen estrecha relación con la educación inclusiva, ya que la educación inclusiva procura que todos los estudiantes tengan una educación de *calidad*, la cual es un derecho básico, y para conseguirla los sistemas educativos y las escuelas deben ser capaces de asegurar una educación *igualitaria* y a su vez *equitativa* para todos los estudiantes.

En este sentido, para lograr que en las escuelas se entregue educación de calidad un primer paso es que el Estado, a través de políticas educativas inclusivas logre compensar las carencias del sistema educativo que producen desigualdad, exclusión y marginación en las escuelas. Para esto es fundamental que estas políticas promuevan que todos los estudiantes tengan igualdad de condiciones tanto en el acceso y participación en las escuelas, así como equidad en la obtención de todo recurso que sea necesario para el desarrollo libre y pleno en su formación educativa.

⁵ De ahora en adelante EADSNE

Así mismo, una educación de calidad es el gran desafío al que se enfrentan las escuelas, e involucra varios actores y acciones para que la educación sea eficiente y eficaz para todos y todas. En este sentido, se debe velar para que las escuelas a través de un proyecto colectivo entreguen una formación que dote a todos los alumnos con habilidades, competencias y destrezas para que puedan resolver todo tipo de problemas y alcancen el éxito en su aprendizaje independientemente de su contexto social o características. Además, se debe procurar que los insumos que se entregan y los procesos de gestión educativa que se establezcan en el sistema educativo, sean pertinentes y justos al contexto de cada individuo o comunidad. Para lograr todo lo anterior, las escuelas y los profesores deben tener el máximo de autonomía en el diseño del currículum, deben cambiar sus concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas.

El propósito de una educación de calidad está en procurar alcanzar procesos de enseñanza óptimos que le permita a todo individuo y no a unos pocos, satisfacer y responder a las necesidades que se dan en la vida.

Capítulo 3: El fomento de políticas para una escuela inclusiva.

Los intentos de organismos internacionales por conseguir que los países promuevan políticas educativas que favorezcan un sistema educativo de carácter inclusivo, se ha convertido en uno de los mayores retos en las últimas décadas. En este tema la UNESCO ha liderado en la entrega de una serie de indicaciones y directrices dirigidas a la clase política de los países, que promueven la formulación de políticas educativas que garantizan el derecho de una educación para todos y todas. Su meta es contribuir a reducir las desigualdades y generar sociedades más justas, inclusivas y sostenibles a nivel internacional.

Además de las propuestas que entrega la UNESCO, es importante conocer políticas y directrices de carácter inclusivo autogeneradas por los propios países ya que entendemos que es una manera de apreciar cómo se establecen los desafíos y objetivos en distintas zonas geográficas. Ahora bien, para efectos de esta investigación se han tomado en cuenta las políticas educativas de 2 zonas geográficas: América Latina y la Unión Europea (UE)⁶. La elección de estas dos zonas ha estado determinada por el hecho de que la investigación en estudio se realiza en el contexto educativo chileno, país de América Latina, y por otro lado, porque Chile durante muchas décadas ha tenido como referencia para reformar su sistema educativo, al sistema educativo de España, país de la Unión Europea, (Donoso, 2005; Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008).

En la primera parte de este capítulo, se describen, las declaraciones y marcos de acción que la UNESCO ha entregado y que han ayudado a establecer las directrices que deben tener en cuenta los países para lograr procesos de transformación inclusivos en los sistemas educativos y escuelas. En una segunda parte, se reseñan las directrices que entrega la UE a sus países miembros en materia de educación inclusiva con el propósito de entender cómo se desarrolla y promueve la educación inclusiva en esta región. Por último, la tercera parte da a conocer las propuestas orientadas a los países de América Latina para lograr que los sistemas educativos de esta región sean más inclusivos.

⁶ De ahora en adelante UE

3.1. Marco normativo internacional sobre educación inclusiva.

El primer antecedente que se tiene sobre el reconocimiento de la educación como un derecho para todos y todas a nivel mundial, es la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en la que se declara que la educación ha de ser universal, gratuita e igualitaria para todos y todas. Posteriormente, aparecen otros tipos de documentos donde se recoge la importancia de la educación y que fueron relevantes para promover políticas hacia la inclusión y la aceptación a la diversidad (por ejemplo, Declaración de los Derechos del Niño de 1959, Declaración sobre Todas las Formas de Discriminación Racial de 1963, El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad de 1982 y el Convención de los Derechos del Niño de 1989). Estos documentos significaron un primer paso para reconocer a nivel internacional que toda persona tiene derecho, por su condición de ser humano, de estar escolarizada en aulas regulares y recibir una educación que responda a las necesidades de todos los educandos.

No obstante, los hitos que impulsaron la transformación de los sistemas educativos y las escuelas hacia un enfoque educativo inclusivo fueron la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos⁷ celebrada en Jomtiem (UNESCO, 1990) y posteriormente la Conferencia Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994), en las que se instó a los países miembros de la UNESCO a comprometerse en una serie de cambios y desafíos para lograr la igualdad de oportunidades y garantizar que toda persona tenga las mismas oportunidades de participar en el ámbito educativo sin ningún tipo de exclusión.

A partir de aquí, el propósito de lograr una EPT fue ganando presencia mundial, sin embargo, las metas que debían lograrse el año 2000 estaban lejos de alcanzarse (UNESCO, 2000). Fue entonces, que en la Conferencia Mundial de Dakar (UNESCO, 2000), se evalúan los logros y fracasos de los desafíos propuestos en la última década y de paso, se proponen nuevas metas en materia de educación inclusiva de cara al año 2015. Entre las propuestas de esta reunión destacamos las siguientes: 1) todos los niños y niñas deben tener acceso a una escolarización primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad. 2) se debe atender a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. 3) ha de alcanzarse al menos el 50% de la alfabetización de los adultos, en particular de las mujeres. 4) ha de

⁷ De ahora en adelante EPT

suprimirse la disparidad entre los géneros en la primaria y secundaria. 5) garantizar la igualdad de género en relación con la educación, y 6) ampliar y mejorar la protección y educación de la primera infancia.

Las numerosas formas de exclusión provenientes de fuera y dentro del sistema educativo, obstaculizaban las metas propuestas para lograr la EPT en el año 2015 (Opertti, Brady y Duncombe, 2009). Entonces, la UNESCO (2008), en la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”, entrega una serie de orientaciones para ayudar a los países miembros, con directrices que reseñaban los temas a avanzar y profundizar en los marcos normativos educativos orientados hacia la inclusión. Particularmente, se destacan las siguientes:

- Formulación de políticas: Las políticas educativas deben basarse en los principios de disponibilidad, accesibilidad, aceptación y adaptabilidad. Los entornos políticos, económicos y culturales deben ser adecuados para respaldar la implementación de la inclusión. Así mismo, las políticas deben estar dirigidas a eliminar la discriminación y desigualdad en todos los ámbitos del sistema educativo.
- Desarrollo/Diseño curricular: Los Derechos Humanos deben ser enseñados dentro del currículo como una asignatura y ser considerados en todas ellas. Esto permitiría que los estudiantes aprendan, vivan y promuevan prácticas inclusivas, basadas en la igualdad y en el respeto a las diferencias.
- Formación Docente: Los docentes de aula pueden conseguir que un sistema educativo sea más o menos inclusivo ya que ellos son los ejecutores principales de lo que plantean las políticas y normativas educativas. Por tanto, la formación tanto inicial como continua resulta vital para lograr un sistema educativo inclusivo.
- Desarrollo de Materiales: Aunque se logre que la educación esté disponible y accesible para todos, esto no asegura que sea relevante y de calidad aceptable. A veces, los materiales educativos que se utilizan en la enseñanza pueden transformarse en barreras que limiten a un estudiante lograr sus aprendizajes. Por ello, es vital que todo material educativo ha de estar adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante.
- Actitudes, metodologías de enseñanza y pedagogía: Para conseguir un sistema educativo inclusivo se hace vital que las pedagogías y metodologías se centren en

atender a la diversidad, la igualdad y los intereses de los estudiantes. Por tanto, los docentes deben tener facultad de eliminar todo tipo de barreras que impiden un proceso de aprendizaje adecuado.

- Desarrollo de escuelas basadas en los derechos y centradas en los intereses de los niños: Una escuela centrada en los derechos e intereses de todos los estudiantes, es una escuela que no se enfoca solamente en lo académico, sino que, en incluir a todos los niños y niñas, poseer un enfoque de género y, promover la participación de todos los actores de su comunidad. Por tanto, los docentes, directivos y redes externas a la escuela han de garantizar la inclusión en el aula y el aprendizaje efectivo dentro de ésta para todos los estudiantes.

Un año más tarde, la UNESCO (2009) genera un nuevo documento titulado “Directrices políticas sobre la inclusión en la Educación”, cuyo objetivo es “ayudar a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y planes en materia de educación” (p. 7). Este documento entrega una serie de medidas y ámbitos de actuación que los encargados de las políticas educativas deben considerar si pretenden generar un cambio en las escuelas hacia un enfoque inclusivo.

Una de las primeras medidas que aparecen en dicho documento es la de establecer un acuerdo consensuado entre los responsables de impulsar las normativas educativas, sobre lo que se entiende por el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 2009), y asegurar así el éxito en las políticas educativas que se propongan. De esta manera, se permiten mejoras en todos los sistemas, sectores y niveles tanto educativos como de la sociedad en general. Así mismo, ha de existir colaboración entre los diferentes actores (dirigentes políticos, profesionales de la educación, padres, medios de información, entre otros) para reducir las barreras que obstaculizan la participación activa de cualquier miembro de la sociedad. En este sentido, Murillo y Duk (2018), hacen referencia a que la inclusión es simple, pero su puesta en práctica muchas veces es compleja debido a las diversas conceptualizaciones que co-existen y que conllevan muchas veces a confusión. Por lo mismo, es importante alcanzar un entendimiento común que propicie una comprensión más amplia sobre la inclusión y de esta manera aseguren un escenario de aprendizaje inclusivo.

Además, la UNESCO (2009), considera importante tomar en cuenta otras medidas cuando se creen y promuevan políticas educativas inclusivas. Entre ellas:

- Analizar las situaciones locales respecto del alcance de la cuestión y, de los recursos y apoyos con los que se cuenta.
- Dar a conocer el derecho de todos a la educación.
- Toda reforma educativa debe apoyarse en las convenciones, declaraciones y recomendaciones internacionales.
- Ayudar a los docentes a entender su función en el marco de la educación inclusiva.
- Ver la diversidad como una oportunidad y no como un problema.
- La reorientación de la formación docente.
- La utilización de materiales y TIC innovadores.

Así mismo, el documento hace referencia a que los mecanismos institucionales oficiales deben considerar a los docentes, administradores y funcionarios públicos como responsables de la inclusión. De esta manera todos “se interesan más por la mejora de las escuelas y están más dispuestos a asignar sus propios recursos a esa labor” (UNESCO, 2009, p. 16). En cuanto a los ámbitos que se necesita tener en cuenta a la hora de impulsar y fortalecer la elaboración de políticas educativas inclusivas, la UNESCO (2009) entrega directrices y elementos clave en cinco ámbitos de actuación concretos (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Acciones por ámbito de actuación*

| |
|--|
| Cambio de actitud como precursor de una formulación de política eficaz |
| Se debe sensibilizar a las personas para generar una mejor comprensión de la educación inclusiva y así lograr una sociedad más tolerante y comprensiva. |
| Las escuelas no tienen que verse a sí mismas como los únicos expertos en esta materia, ya que esto produce que las mismas escuelas se auto impidan buscar apoyo específico cuando lo necesiten. |
| Los actores de una comunidad educativa, las autoridades gubernamentales, el sector privado y las instituciones de formación superior son agentes valiosos y claves para apoyar todos los aspectos del proceso de inclusión. Por lo que deben desempeñar una función activa dentro y fuera de las escuelas. |
| Elaborar planes y programas de estudios inclusivos |
| Han de tomarse en cuenta en los planes y programas de estudios inclusivos las diferencias de género, las etnias, las culturas y el contexto lingüístico de los estudiantes. |
| Se deben eliminar estereotipos negativos en los textos escolares y, en las actitudes y expectativas de los |

docentes.

Han de desarrollarse planes y programas flexibles y adaptables a las distintas necesidades del alumnado, lo anterior se debe a que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, distintas actitudes y distintas necesidades.

Se debe conceder mayor libertad a los docentes en sus métodos de trabajo en el aula.

Los docentes y el entorno de aprendizaje

Se debe entregar una formación pertinente en cuanto a distintas modalidades de trabajo, métodos, estrategias, técnicas e instrumentos. De esta manera le permite al docente desarrollar de mejor manera los planes y programas de estudio.

Para lograr una actitud positiva de los docentes hacia la inclusión, es necesario mejorar las condiciones laborales y de bienestar, la disponibilidad de ayuda en el aula, la cantidad de alumnos por clase y el volumen de trabajo que se tenga.

Es importante crear un entorno de aprendizaje óptimo, lo que permite que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes.

“Se requieren métodos de enseñanza centrados en el educando y la elaboración de materiales de aprendizaje adecuados” (UNESCO, 2009. p. 21).

Apoyar el ciclo de las políticas

Para que las políticas educativas inclusivas sean efectivas y beneficiosas, los países miembros antes de generarlas, deben realizar un análisis profundo de las necesidades y características que necesita su población en materias de inclusión, así se conocen cuáles son los ámbitos más prioritarios a mejorar.

Es primordial que la promulgación, la planificación y la aplicación de las políticas impulsadas vengas acompañadas de asignaciones económicas, las cuales deben quedar explicitada en los presupuestos nacionales.

Han de existir mecanismos de seguimiento y evaluación para ver los efectos de las políticas impulsadas, con esto se pretende promover mejoras o avances hacia la inclusión.

Fuente: Elaboración Propia en base a UNESCO (2009)

Como vemos, la UNESCO, pretende que los países se comprometan con un acceso igualitario y una educación de calidad para todas las personas, principalmente para los grupos más vulnerables de la sociedad. Además, busca que el aprendizaje sea adecuado a las necesidades y posibilidades de cada estudiante, como también, a las diversas culturas, grupos sociales y contextos, para lograr una educación eficaz para todos y todas las estudiantes.

Si bien los avances en materia de educación han sido notables, la distancia entre las metas internacionales propuestas versus la implementación de sistemas educativos inclusivos por parte de los países sigue siendo enorme (UNESCO, 2016). Esto ha provocado que se

comience a trazar una nueva hoja de ruta para que, desde el discurso del *deber ser*, se plantee la educación inclusiva como modo de funcionamiento deseable para todos los sistemas educativos al año 2030 (Viera y Zeballo, 2014).

La UNESCO en el año 2014, comienza a organizar un nuevo marco de acción para “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 22). El objetivo, ayudar a erradicar la pobreza, la desigualdad y la injusticia (UNESCO, 2007). Este nuevo marco de acción, comienza a materializarse en la Reunión Mundial sobre EPT (UNESCO, 2014) y en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015 y 2016); donde se establece, por un lado, seguir trabajando en los compromisos que fueron acordados anteriormente y por otro, se proponen nuevos desafíos y metas para que permitan a los países miembros identificar el lugar que ocupa la igualdad y la inclusión en sus políticas ya existentes (UNESCO, 2017). A raíz de la gran cantidad de metas y desafíos propuestos, a continuación, expondremos en la Tabla 3 cuales de éstos tienen relación con el tema investigado.

Tabla 3. *Desafíos y metas*

| | |
|---|--|
| - | En la duración de los 12 años de escolaridad los estudiantes deben adquirir las competencias necesarias para su desarrollo integral en la vida y, se debe prestar especial atención a la igualdad de género y a los más marginados. (UNESCO, 2014) |
| - | Lograr que la enseñanza impartida sea dada por docentes cualificados, con capacitación profesional, motivados y debidamente respaldados. (UNESCO, 2014) |
| - | Incorporar el tema del género en la formación de docentes y, en los planes y programas de estudios. (UNESCO, 2015) |
| - | Los docentes y educadores deben empoderarse de sus funciones, han de recibir una buena formación y, disponer de recursos suficientes, esto último han de ser eficientes y utilizados de manera adecuada. (UNESCO, 2015) |
| - | Los sistemas educativos han de ofrecer: vías de aprendizaje flexible, garantizar la adquisición de aptitudes analíticas y de solución de problemas, competencias básicas de lectura, escritura y cálculo y, habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. (UNESCO, 2015) |

La puesta en marcha de la educación inclusiva implica una profunda reflexión sobre el sistema educativo en su totalidad. Implica voluntad política de cambio y asumir retos teóricos y metodológicos en el plano educativo en el que están implicados tanto los alumnos como el profesorado, los padres y los responsables educativos. (Soriano de

Gracia, 2011). Los compromisos que los países deben adquirir para lograr una educación inclusiva son variados. Por una parte, se requieren políticas públicas que apunten a mejorar la organización, recursos y gestión del sistema educativo. Por otro, se requieren cambios en la práctica pedagógica dentro de las aulas, todo ello con el fin de garantizar procesos educativos inclusivos de calidad.

3.2. La educación inclusiva en la Unión Europea.

Desde la Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948), paulatinamente los países de Europa han adoptado las recomendaciones que la UNESCO ha entregado en materia de inclusión. No obstante, no es hasta el año 2000, que la UE comienza a entregar una serie de medidas a nivel general para que sus países miembros establezcan en sus marcos normativos educativos. (Soriano de Gracia, 2011). Las medidas acordadas pretendían para el año 2010, conseguir una mayor igualdad de oportunidades y, luchar contra la exclusión social (Parlamento Europeo, 2000). Además, se esperaba que escuelas e instituciones de formación se convirtieran en centros de aprendizaje polivalentes y accesibles a todos y que los métodos a utilizar fuesen los más apropiados para dirigirse a una gama amplia de estudiantes. (Parlamento Europeo, 2000)

El resultado del trabajo continuo trajo consigo que el Consejo Europeo del año 2010 proporcionara un marco de acción (apoyado por el documento de la UNESCO del 2006) titulado: “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras”. El propósito de este documento es lograr “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse de la participación en la sociedad europea” (Comisión Europea, 2010, p. 4). La Tabla 4 presenta los 8 ámbitos de actuación de este Marco de Acción.

Tabla 4. *Ámbito de actuación.*

| Ámbito | Medidas a lograr |
|---------------|---|
| Accesibilidad | Garantizar la accesibilidad a los bienes y servicios, en especial los servicios públicos y los dispositivos de apoyo para las personas con discapacidad. |
| Participación | Permitirles disfrutar de todos los beneficios de la ciudadanía de la UE; suprimir las trabas administrativas y las barreras actitudinales a la participación plena y por igual; |

| | |
|-----------------------|---|
| | proporcionar servicios de calidad de ámbito local que comprendan el acceso a una ayuda personalizada. |
| Igualdad | Erradicar en la UE la discriminación por razón de discapacidad. |
| Empleo | Posibilitar que muchas personas con discapacidad tengan ingresos por actividades laborales en el mercado de trabajo abierto. |
| Educación y formación | Promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivo para todos los alumnos; Entregar una formación pertinente y apoyo adecuado a los profesionales que trabajan en la educación. |
| Protección social | Promover condiciones de vida dignas para las personas con discapacidad. |
| Sanidad | Potenciar la igualdad de acceso a los servicios sanitarios y a las instalaciones vinculadas para personas con discapacidad. |
| Acción exterior | Promover los derechos de las personas con discapacidad en la acción exterior de la UE. |

Fuente: Elaboración Propia en base a Comisión Europea (2010)

Ahora bien, para orientar a los países miembros a concretizar y aplicar estos objetivos, la UE, a través de la EADSNE, ha entregado una serie de directrices e información en diferentes temáticas, que ayudan a que los sistemas educativos y las escuelas tengan un carácter inclusivo.

La EADSNE tiene la función de: a) ayudar a los países miembros a mejorar su política y práctica inclusiva en el campo de la educación; b) mejorar de manera significativa los logros de todos los alumnos en todos los niveles de aprendizaje; y c) proporcionar a los países miembros información y orientación basadas en evidencia para implementar sistemas educativos inclusivos.

Con respecto al aporte de la agencia, ésta ha generado una serie de documentos, algunos de los cuales comentaremos a continuación, que otorgan una idea general sobre los ámbitos y elementos que la UE indica como prioritarios para lograr sistemas educativos más inclusivos.

Un primer documento llamado *“Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva”* (EADSNE, 2009). Destaca una serie de principios que consideran una variedad de elementos, acciones y temas en que los países deben fijarse cuando se

promueven políticas educativas, con el fin de potenciar una educación inclusiva de calidad en los centros educativos (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Principios para la promoción de la calidad de la educación inclusiva.*

| |
|---|
| Ampliar la participación y oportunidades educativas de todos los alumnos |
| Proponer actitudes positivas y de apoyo constante a los alumnos y padres en las decisiones escolares. El aprendizaje debe ser un proceso, se debe personalizar el aprendizaje, elaborar planes individuales, agrupamiento heterogéneo, enseñanza cooperativa. |
| Formación en educación inclusiva al docente |
| Capacitar a los docentes en cómo atender la individualización en el aula. Desarrollar el trabajo colaborativo entre docentes y familias. Promover la formación especializada de docentes para apoyar a todo el centro educativo, formación equipo directivo, entre otros. |
| Cultura y valores que promueven la inclusión |
| Incluir a todos los actores internos y externos de la comunidad educativa. Realizar prácticas educativas en las cuales se fomente la igualdad para todos. Fomentar la cultura de trabajo en equipo y el trabajo interdisciplinario. |
| Sistemas organizativos inclusivos |
| Integrar los diferentes servicios especializados a los centros educativos. La coordinación entre los diferentes servicios comunitarios. Trabajar las transiciones entre las distintas etapas. |
| Flexibilidad de la gestión de recursos |
| Flexibilizar y garantizar la colaboración y coordinación entre los distintos sectores y actores. Flexibilidad de la gestión y la descentralización de los recursos. Los recursos para mejorar la inclusión no solo deben basarse en los diagnósticos de los estudiantes sino también, estos deben ayudar a transformar los centros educativos en favor de la inclusión. |
| Políticas que promueven la inclusión |
| Tener en cuenta las iniciativas y políticas internacionales. Las políticas deben ser flexibles para que estas tomen en cuenta las necesidades locales. Entregar indicadores para evaluar el desarrollo de las políticas. Las políticas deben dar respuesta a las necesidades de los alumnos y a la formación de los responsables. Facilitar el intercambio de buenas prácticas. |
| Legislación que promueve la inclusión |
| Toda la legislación debe tener coherencia con lo que propone la educación inclusiva. La adaptación de la legislación nacional ha de tomar en cuenta los acuerdos internacionales. Debe enfocarse en los derechos de cada estudiante. |

Fuente: Elaboración propia en base a la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009)

La UE presenta siete principios básicos que han de tomarse en cuenta cuando se impulsen políticas educativas. Estos serán fundamentales para que mejoren los procesos de inclusión y de atención a la diversidad en las instituciones educativas. Todas estas medidas deben ser abordadas de manera sistémica, es decir, deben funcionar cómo el engranaje de una máquina cuyo producto final sea generar procesos educativos inclusivos para que todos los estudiantes tengan una educación de calidad. Solo de esta manera se conseguirá que la educación favorezca y responda la diversidad y necesidad de todas y todos los estudiantes. Otro documento generado por la EADSNE (2011) que queremos destacar es el de *“Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa”*. Este documento es el resultado de una investigación realizada en 25 países miembros de la UE, los cuales redactaron un informe dando cuenta de sus políticas de formación y también, describiendo el desarrollo de la práctica de la formación del profesorado en temas de inclusión. Además, realizaron observaciones para rescatar ejemplos de acciones educativas.

La formación del profesorado es vista como un elemento clave para lograr la educación inclusiva, en relación a esto, EADSNE (2011) señala que las acciones que realiza el docente son fundamentales para lograr que los principios de la educación inclusiva se generen en el centro educativo. Si éste no está preparado para educar en la diversidad, todo esfuerzo y logro que se consiga a nivel político, normativo e investigativo será en vano. Es por ello que el objetivo del documento nombrado anteriormente es dar cuenta de las competencias necesarias en la formación inicial del profesorado, establecer qué se espera que un docente conozca y haga en su práctica educativa y, promover en la formación docente una mayor comprensión de la inclusión.

Además, el documento sobre formación hace referencia, por un lado, a que es fundamental entregar una serie de competencias de carácter inclusivas y que ésta debe ser durante todo el transcurso formativo. Y, por otro lado, señala que es importante conocer y valorar la cultura y el entorno circundante del estudiante y la comunidad en donde se desarrollarán las prácticas docentes. A continuación, se muestra un listado de las competencias de un(a) docente inclusivo propuestas por la EADSNE (2011).

- El docente debe reflexionar sobre su propio aprendizaje y, debe estar en continua búsqueda de información para hacer frente a los retos y fomentar la práctica innovadora.
- El docente ha de ser capaz de atender al bienestar de los alumnos, responsabilizarse en dar respuesta a todas las formas de aprendizaje, atendiendo a todas las necesidades. Además, garantizar una ética positiva y unas buenas relaciones personales.
- El docente debe aprender a trabajar y colaborar con otros agentes educativos (profesionales, padres, etc.) para evaluar y planificar un currículo que responda a las diversas necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta la igualdad y los derechos humanos.
- El docente debe saber emplear diversos métodos de enseñanza “inclusiva”, debe desarrollar el trabajo en equipo e individual según los objetivos de aprendizaje, la edad de los alumnos y su capacidad/nivel de desarrollo y, debe evaluar el proceso de aprendizaje y la eficacia de los métodos usados.
- El docente debe saber abordar el aprendizaje de las lenguas en contextos multilingüísticos y, valorar la diversidad como fuente de recurso.

Este informe señala, por un lado, que es importante que los futuros docentes aprendan a: a) investigar constantemente, b) reflexionar sobre sus prácticas educativas y que éstos compartan esa reflexión con sus pares, y c) que autoevalúen sus propios desempeños. Por otro lado, indica que estas competencias ayudan a los docentes a modificar sus acciones o buscar mejoras, a ser responsables de su cargo, y a renovar metodologías según la necesidad.

Un tercer y último documento se corresponde con el informe denominado “*Organización de la presentación para apoyar a la educación inclusiva*”. Este entrega una serie de recomendaciones para mejorar la organización de los servicios que entregan los países miembros. Este se sustenta en la idea de que los sistemas educativos no deben enfocar la organización de los apoyos y servicios en la discapacidad y necesidad de un alumno en particular. De esta manera se asegura que todos los alumnos reciban una educación de calidad y a su vez, se

previene el fracaso en lugar de tomar medidas correctivas (EADSNE, 2014). Concretamente, el informe recomienda:

- Debe existir claridad conceptual y un acuerdo en común por parte de todos los miembros de la escuela sobre el término educación inclusiva.
- Los centros de recursos y especializados deben ofrecer apoyo a los centros educativos regulares para garantizar prestaciones de calidad
- Reconocer las necesidades de apoyo de todos los alumnos en la educación regular de esta manera se anticipa y se superan las barreras temporales de aprendizaje.
- Todos los estudiantes pueden educarse en las escuelas regulares, de esta manera se crean comunidades de aprendizaje flexibles.
- Formar a profesores y directores con el fin de que estos desarrollen competencias y actitudes positivas para trabajar en escuelas inclusivas.
- Trabajar con los padres y darles el apoyo necesario para que estos se sientan seguros en las escuelas regulares.
- Los recursos no deben enfocarse en grupos específicos, sino que éstos deben servir para quien los necesite.
- Es importante el compañerismo y trabajo el colaborativo y de apoyo entre los mismos agentes de una escuela para identificar lo antes posible las necesidades de apoyo que necesita la escuela para responder a sus estudiantes.
- Debe existir un liderazgo fuerte y compartido para que el cambio de mentalidad sea efectivo y exitoso.
- Debe haber autoevaluaciones constantemente de todos los miembros de la comunidad, pero por sobre todo de los directores, ya que éstos deben dar cuenta a los padres, a los alumnos y la comunidad educativa en general.

3.3. La educación inclusiva en América Latina.

A diferencia de la UE, el desarrollo de la educación inclusiva en América Latina es más complejo. Esto se debe a que la variedad de realidades y diferencias que existen en los contextos de cada país hace difícil establecer directrices y orientaciones generalizadoras para todo este conglomerado de países (Tedesco, 2017). Este autor considera que, al existir

una enorme heterogeneidad de situaciones, tanto entre países como al interior de cada uno, hace riesgoso generalizar lo que se pretende lograr en este continente.

Uno de los primeros documentos que trata estas diferencias es el informe llamado “La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008”, (UNESCO, 2009). Tal informe muestra, por un lado, una serie de dimensiones sobre las diferentes formas de percibir y comprender la educación inclusiva. Por ejemplo, todos los países en su marco normativo y legal de políticas educativas reflejan los principios o aspiraciones establecidos en declaraciones o convenciones internacionales, sin embargo, la mayoría de estos países incluyen en su legislación, normativas asociadas a personas con NEE o, normativas que promueven un modelo educativo integracionista. Incluso algunos países asocian la integración con la educación especial. Esto último se puede apreciar en Chile, en la Ley N° 20.370 Ley General de Educación (2010a).

En el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación conforme al procedimiento establecido en el artículo 53, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración. (Art. 34)

Por tanto, los desafíos no proceden solamente de la falta de una legislación apropiada, sino que también, se requiere que las políticas públicas tomen como referencia una concepción amplia de lo que se entiende y se pretende con la educación inclusiva. Solo de esta manera se generarán procesos de inclusión más coherentes con los lineamientos internacionales, que promuevan el desarrollo de sociedades más justas y democráticas, con integración de todos los sectores favoreciendo la reducción de la desigualdad y la exclusión

Habría que decir también, que el informe comenta que varios países de la región asocian en menor medida la educación inclusión con poblaciones que sufren vulnerabilidad como los pueblos étnicos, las mujeres, los niños hospitalizados, las víctimas de violencia, los enfermos de VIH, entre otros, sin garantizar con ello políticas educativas basadas en una efectiva igualdad y equidad de oportunidades para todas las personas.

Por otro lado, el informe también analiza los avances y desafíos en los que se debe trabajar esta misma materia. Concretamente, se señala que los países de la región han impulsado una variedad de políticas y programas educativos para eliminar las barreras que impiden una educación de calidad, equitativa y, en menor medida, inclusiva para todos. Estas acciones están más dirigidas a estrategias unitarias y de apoyos a los estudiantes más vulnerables que a un enfoque inclusivo que supere la lógica sectorial y un marco educativo coherente y coordinado que busque eliminar la exclusión y desigualdad.

Por último, el informe da cuenta de que en los países de América Latina se observan prácticas discriminatorias, el arraigo del concepto de educación inclusiva como sinónimo de discapacitados o estudiantes con NEE, dificultando una visión amplia del término; con limitaciones de recursos y, falta de formación de los docentes tanto a nivel inicial como permanente, para que éstos puedan atender a la diversidad y a las necesidades de todos los estudiantes en la práctica educativa.

A lo dicho recientemente, podemos exponer la visión que tienen algunos autores acerca del desarrollo y el contexto de la educación inclusiva en América Latina. Por un lado, Operti (2015) señala que en América Latina: a) se sigue conviviendo entre la vieja y nueva agenda educativa para lograr sistemas educativos inclusivos; b) existe una variedad de enfoques y propuestas sobre la educación inclusiva; c) la progresión educativa en cuanto a mayores recursos e insumos, más derechos y mejores condiciones laborales en las últimas décadas no se corresponden con prácticas educativas inclusivas efectivas; y c) los discursos y prácticas de los gobiernos no son coherentes, ya que, por un lado se señala adhesión al enfoque de la educación inclusiva, mientras que por otro lado, las normativas promovidas se siguen posicionando en el enfoque de la educación especial.

Por otro lado, Blanco (2014) señala que, aun cuando los gobiernos de cada país sustentan su marco normativo educativo basado en los principios y directrices de la educación inclusiva, en la gran mayoría de los países de la región, la educación no logra compensar la desigualdad de origen de los estudiantes, ni ser una palanca de movilidad social. Asimismo, tampoco da respuesta a los niños que abandonan la escuela debido a que el sistema educativo no responde a sus necesidades y, los que sí están escolarizados siguen siendo segregados por su género, clase social, capacidad o situación de la vida.

Hasta aquí nos damos cuenta de lo complejo y diverso que es el tema de la educación inclusiva en América Latina, lo que hace dificultoso promover criterios y directrices de carácter inclusivo que orienten y ayuden a los países de la región a lograr sistemas educativos más igualitarios, equitativos y de calidad para todos, y que su vez, ayuden a disminuir la desigualdad y la fragmentación social en el continente. No obstante, diferentes organismos como la OEI o UNESCO, entre otros, desde hace más de una década han presentado puntos clave en los que se debe trabajar y objetivos que se deben alcanzar para superar este problema.

En este sentido, la OEI (2014), plantea que para lograr una educación inclusiva en América Latina es importante aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación, sobre todos a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad. Así mismo, se debe asegurar los progresos y finalización de toda la educación obligatoria, eliminar toda forma de discriminación para así hacer efectivo el derecho a la educación y, mejorar la calidad de los procesos educativos y entornos de aprendizaje. Por otro lado, también llama a crear sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas en la atención a la diversidad, y fortalecer, de esta manera, los sistemas integrales, la protección y promoción social., así como también insta a aumentar la inversión y hacer más equitativo el gasto público en educación.

Por su parte, la OEI (2018) impulsan el establecimiento de políticas y marcos normativos educativos de carácter inclusivo, presentando una serie de principios de equidad e inclusión que influyen y apoyan al desarrollo de una educación de calidad y equitativa que pueden observarse más detalladamente en la Tabla 6.

Tabla 6. *Principios de equidad e inclusión.*

Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.

Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y como vivir con las diferencias y aprender de ellas.

Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión

Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema; y fomentar los entornos de aprendizaje. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.

Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad

Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Fuente: Elaboración Propia en base a OEI (2018)

En resumen, vemos que tanto organismos internacionales como autores referentes en educación inclusiva, proponen una serie de temas a trabajar y cuestiones a lograr, si se quiere asegurar que todos los países de la región avancen progresivamente hacia una mejor inclusión y equidad en la educación. Sin embargo, también existen otros aspectos que la OEI y la UNESCO señalan que se deben trabajar y mejorar para que las escuelas y los sistemas educativos sean totalmente inclusivos, los cuáles daremos cuenta a continuación.

3.3.1. La diversidad de visiones sobre la educación inclusiva en América Latina.

Uno de los factores que incide en que gran parte de los países de América Latina no logren completamente que los sistemas educativos y escuelas sean plenamente inclusivas es producto de la confusión que existe sobre el concepto de educación inclusiva. Por ejemplo, en el año 2003, en un taller realizado por el Banco Mundial en Brasil⁸, se demostró la confusión terminológica cuando se habla de educación inclusiva en los países de esta

⁸ Educación Inclusiva en Brasil – Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro, promovida por el Banco Mundial y la Secretaría de Educación de la Ciudad de Rio de Janeiro en marzo de 2003.

región. Para algunos participantes el concepto de educación inclusiva se asociaba a los grupos sociales más vulnerables. Otros se referían a la atención de las necesidades de los estudiantes que está condicionada por problemas físicos, psicológicos o transitorios. Otros se referían a ella como la garante del aprendizaje a todos los estudiantes no solamente en el aula sino también en la vida. Para otros, la inclusión era un ideal, que “busca implementar una escuela que no expulse a sus alumnos con alguna dificultad o diferencia” (García Cedillo, 2009, citado por p. 7).

Pese al paso del tiempo, la confusión o discrepancia con respecto a las diversas concepciones sobre educación inclusiva en América Latina aún persiste. Esto queda reflejado en un estudio de García Cedillo, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013), que mostraban los distintos significados internacionales que se da a la educación inclusiva, en distintos partes del mundo, entre ellos estaba Chile. En el estudio se señala que, aun cuando la educación inclusiva ha evolucionado y aparece en la agenda política educativa, de los países, aún persiste una gran variedad de significados. Esto se debería en parte, a la historia de la educación especial en cada país y a los distintos factores sociales, políticos y económicos de estos lugares (García Cedillo, *et al.*, 2013). Por otra parte, la OEI (2018), expresa que al menos 20 de 22 países de la región, cuentan en sus leyes, decretos, directrices y plan y políticas educativas, con su propia conceptualización de educación inclusiva, generando mayor dificultad para transformar los sistemas educativos hacia un enfoque inclusivo de manera conjunta.

Este contexto hace necesario que los gobiernos de cada país de la región posean principios y una conceptualización en común sobre la educación inclusiva, con el fin de que las normativas y programas que se generen permitan que América Latina avance conjuntamente hacia un enfoque inclusivo. En este sentido, Blanco (2014) hace notar la importancia de que las políticas educativas que generen los países de América Latina no vean la inclusión en la educación como algo transitorio, sino como un derecho que no puede darse como acabado. Además, expresa que se debe avanzar hacia una concepción amplia del concepto de inclusión para que ésta no se restrinja a los alumnos etiquetados con NEE. Asimismo, la OEI (2018) hace alusión a que los nuevos marcos educativos que se generen deben “darle un renovado sentido a la conceptualización de la educación

inclusiva progresando de un enfoque centrado sólo en los alumnos con discapacidad a otro centrado en todos los alumnos” (p. 26).

Operti (2015) por su parte, señala que la educación inclusiva no puede entenderse solo hacia una dirección o, como una división, una unidad, un programa o proyecto, sino que, debe ser el centro de todas las políticas públicas, para que sea sostenible en el tiempo, solo de esta manera los sistemas educativos serán más inclusivos. Así mismo, Echeita y Duk (2008) señalan que la educación inclusiva debe convertirse en una aspiración de todos los sistemas educativos para que ésta ayude a desarrollar sociedades más justas, democráticas y solidarias.

3.3.2. Formación del Profesorado en América Latina.

Al igual que en Europa, la formación del profesorado tanto inicial como permanente es un tema reiterativo en el contexto de América Latina. Pues tanto organismos internacionales como expertos reconocidos del ámbito educativo inclusivo han expresado que, para lograr procesos de transformación inclusivos en la cultura y las prácticas educativas, es necesario que los docentes adquieran los recursos necesarios para el ejercicio de su profesión. Por una parte, Blanco (2014) señala que, para conseguir que los sistemas educativos en América Latina sean inclusivos se necesita “invertir más en el profesorado y otros profesionales, para fortalecer sus capacidades, compromiso y motivaciones y generar condiciones de trabajo adecuados” (p. 31). Enfatiza además, que los docentes deben contar con la formación requerida, y los centros de formación superior deben tener una certificación de calidad y orientar toda formación al trabajo en equipo.

Por su parte, Marchesi (2014) hace notar que, para responder adecuadamente a la diversidad de estudiantes en el aula, es necesario “reforzar la formación de los docentes, incentivar su dedicación y su esfuerzo, facilitar el intercambio profesional, abrir vías de colaboración y distribuir su tiempo y sus responsabilidades de forma diferente a lo largo de su carrera profesional” (p. 39).

La OEI (2018) señala que los recursos humanos deben estar preparados para responder a la diversidad de todos los estudiantes. Por tanto, es recomendable que la formación inicial de

los docentes, se realice en prácticas inclusivas de formación corta, personalizada y en servicio. Asimismo, la OEI (2018) identifica cuatro valores fundamentales en los que se debe sustentar la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de las prácticas inclusivas: a) valorar la diversidad de los alumnos; b) apoyar a todos y todas las estudiantes, c) la colaboración y trabajo en equipo, y d) el desarrollo y aprendizaje personal del profesional a lo largo de la vida.

En resumen, la formación del profesorado en América Latina respecto a la educación inclusiva debe constituirse como una prioridad de las políticas públicas. De esta manera se generarán docentes comprometidos con la inclusión, que facilitarán y ayudarán a la transformación de la escuela hacia un enfoque inclusivo. Es necesario que la escuela sea un punto de encuentro, donde se acoja a todos los estudiantes y brinde cobertura a las necesidades de éstos y de la sociedad en general. Todo ello de la mano de la diversidad y del trabajo colaborativo.

3.3.3. Utilización y acceso a las tecnologías informáticas y de la comunicación (TICs).

Para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos en América Latina, se hace también imprescindible la utilización y acceso a las tecnologías. Estas no solamente mejoran el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sino también, ayudan disminuir la desigualdad de oportunidades, competencias y conocimientos entre estos. Sin embargo, es una tarea pendiente para los países de esta región. No solamente debido a la falta de recursos de los centros educativos más vulnerables o rurales, sino también, por la falta de formación y conocimientos que tienen los docentes sobre la utilización de éstos (Andújar y Rosolí, 2014). Estos mismos hacen notar que los docentes deben aprender a integrar herramientas tecnológicas a su práctica educativa. Estas sirven como un medio para conocer, como una estrategia para propiciar aprendizaje, y como un fin en sí mismo.

Por su parte, la OEI (2014) señala que las TICs han tenido grandes avances en la última década, haciendo los países enormes esfuerzos económicos para incorporar tecnología y conectividad en las escuelas. Además, su uso favorece el desarrollo de habilidades y competencias básicas en los estudiantes. No obstante, aun cuando los esfuerzos han sido

notorios, éstos se han visto insuficientes, constatando lo que la OEI (2014) señaló: “la introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes.” (p.172). Por ello, la OEI considera fundamental una alfabetización digital básica para mejorar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto es vital para tener más herramientas en la vida laboral y para que cualquier persona pueda desarrollarse en el ámbito tecnológico.

Así mismo, se propone un listado de directrices que se deben de tener en cuenta cuando se quiera impulsar nuevas políticas educativas sobre el acceso a tecnología e internet para todos los estudiantes. Por ejemplo, que todo docente y familia tenga formación y capacitación en esta materia, tenga acceso a recursos tecnológicos de calidad, relevar buenas prácticas con uso de tecnología y aprovechar el potencial de las TICs para fortalecer la educación de calidad, entre otras.

Capítulo 4: La educación inclusiva en las escuelas chilenas.

Asegurar que ningún estudiante quede fuera del sistema educativo, o evitar la segregación y aislamiento de los iguales es la prioridad que el estado chileno ha querido promover durante las últimas décadas con las políticas educativas implementadas. De esta manera, Chile pretende lograr una educación más equitativa e igualitaria, en la que la diversidad de cada estudiante sea algo natural dentro del sistema educativo, garantizando una educación de calidad para todos y todas.

En el siguiente capítulo, se da a conocer la estructura del marco normativo que regula la educación inclusiva en las escuelas chilenas, se revisan las investigaciones que se han desarrollado en este ámbito y se da a conocer la opinión de diferentes actores sobre este marco normativo. Para tal propósito, comenzamos revisando aspectos históricos y evolutivos de la educación inclusiva en Chile, se explica la organización con que se rige la educación chilena, es decir, las distintas modalidades de escuela, las enseñanzas que pueden impartirse y los niveles, etapas y ciclos de formación, se describen y analizan las normativas educativas que establece el Ministerio de Educación de Chile, para lograr que el sistema educativo y las escuelas chilenas aseguren una educación inclusiva para todo su alumnado. Especialmente, se aborda la Ley N° 20.370 Ley General de Educación⁹ (MINEDUC, 2010a); la Ley N° 20.422 que Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN, 2010); La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015b) y el Decreto 170 (MINEDUC, 2010b). También se describe y analiza el Decreto 83 (MINEDUC, 2015a), objeto de estudio de esta investigación, con el que se pretende asegurar que los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas y aulas favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad. Por último, se analizan diferentes investigaciones que han estudiado sobre la implementación de las normativas educativas inclusivas en el contexto chileno y, por otra parte, hemos hecho un vaciado de la prensa y revistas educativas para conocer las opiniones de personas vinculadas al tema.

⁹ De ahora en adelante LGE

4.1. Aspectos históricos de la educación inclusiva en Chile.

El surgimiento del principio de “normalización”¹⁰ a nivel internacional, ocurrido en la década de los setenta, provoca que el Estado chileno inicie un cambio en la valorización de los estudiantes con discapacidad. Como resultado, el sistema educativo empieza a ofrecer oportunidades a aquellos alumnos con dificultades específicas sin compromiso en el área intelectual¹¹ y aquellos con discapacidad física, para participar en las escuelas regulares. La necesidad de que estos alumnos puedan acceder y mantenerse en el sistema educativo regular, hace que se creen una serie de iniciativas en el ámbito pedagógico (evaluaciones diferenciadas, liberación de asignaturas, entre otras). No obstante, estas iniciativas no estuvieron exentas de dificultades (la falta de competencias y disposición de los docentes, la poca participación de las familias, la falta de especialistas, pocos recursos, entre otras), generando así el aislamiento de los alumnos con discapacidad dentro de las mismas escuelas regulares (Godoy, Mesa y Salazar, 2004).

No fue hasta principios de la década de los noventa, con el Decreto 490 (MINEDUC, 1990), que se establecen las primeras normas que regulan la implementación de la integración escolar de estudiantes con discapacidad en los centros educativos regulares. Esto proporciona la opción de que los alumnos con discapacidad puedan acceder al currículo común y así lograr la permanencia, el progreso y el egreso en la enseñanza regular. Junto con ello, surge la Ley N° 19.284 de Integración Social de las personas con discapacidad (MIDEPLAN, 1994) que plantea la plena integración de personas con discapacidad en la sociedad para lograr la prevención, rehabilitación y la equiparación de oportunidades para estas personas. Esta Ley tuvo gran influencia en la integración educativa, en los que respecta a los accesos a la educación en el Artículo 26 dictaminaba que:

Las personas con discapacidad se integrarán en el sistema de educación general, asegurándoles su acceso; permanencia y progreso en la educación formal, la que

¹⁰ Normalización: “no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades” (Warnock, 1978, citado por Parra, 2010)

¹¹ 1990: Pérez, J. “Un estudio monográfico sobre Educación Especial en Chile”.

deberá impartirse en los cursos o niveles existentes en la respectiva Unidad Educativa. Para estos efectos, deberán incorporarse las innovaciones curriculares necesarias.

Hasta ese momento, en Chile la integración en la escuela se concebía como un proceso escolar que tenía como objetivo abordar las diferencias individuales de los estudiantes. Para ello se impulsó la utilización de todo tipo de material y entorno existente para el beneficio de las personas con discapacidad, además se aumentó la cobertura de los niños integrados (Godoy, *et al.*, 2004). Posteriormente, las políticas para la integración de estudiantes con discapacidad fueron modificándose a través de otros decretos. Es así como aparece el Decreto 1 (MINEDUC, 1998) que regula, entre otros, aspectos relativos a: a) los recursos y presupuestos que se entregan a las escuelas regulares que acogen a estudiantes con discapacidad; b) los grados de participación en el aula regular de los estudiantes integrados y el apoyo itinerante de especialistas y centros de recursos especializados; y c) todas las escuelas regulares que integraban estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales debían crear un Programa de Integración Escolar (PIE).

El PIE es un programa que se desarrolla dentro del sistema educativo chileno. En sus inicios tenía como objetivo principal el apoyar a los estudiantes diagnosticados con NEE o discapacidad, que ingresaban a las escuelas regulares, para que estos estudiantes tuvieran las mismas oportunidades en cuanto a la participación y progreso en el aprendizaje del currículum nacional. El propósito de este programa ha ido variando con el transcurso de las décadas, actualmente el MINEDUC¹² describe en su portal de internet el PIE como:

una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para

¹² <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5>

proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as.

A finales de la década del noventa aparece el Decreto 291 (MINEDUC, 1999), cuya finalidad fue organizar y reglamentar el funcionamiento de grupos diferenciales en el aula. El propósito de este decreto era atender a los estudiantes con problemas de aprendizaje y/o adaptaciones escolares, ya sean de carácter transitorio o permanente que no se derivan de una discapacidad. Posteriormente, el MINEDUC en el año 2007 promulga la Ley N° 20.201 que Regula las subvenciones escolares y el financiamiento diferenciado según las NEE asociadas a una discapacidad. Asimismo, aparece el Decreto 170 (MINEDUC, 2010b) cuyo objetivo es generar un cambio de enfoque en el sistema educativo para que las escuelas logren incluir a los alumnos con NEE valorando y respetando las diferencias individuales y diversidad de cada estudiante, y con esto, contribuir a una visión más inclusiva de la educación (SENADIS, 2013). Además, con este decreto se pretende precisar y especificar la organización y el reglamento que deben cumplir las escuelas que tengan un PIE y, establece los criterios y orientaciones para diagnosticar a un estudiante que presenta NEE, como también, los profesionales idóneos que realizarán el diagnóstico (MINEDUC, 2015a).

La Ley N° 20.201 y, especialmente el Decreto 170, no han estado exentos de controversias y discrepancias por parte de expertos en el ámbito educativo. Por un lado, Peña (2013) considera que, entregar subvenciones preferenciales por niño integrado “podría generar el efecto perverso de aumentar diagnósticos para aumentar el financiamiento del establecimiento, consolidando procesos de “etiquetaje” del sujeto diagnosticado que puedan afectar finalmente en su tratamiento o “mejora” (p. 102).

Además, el mismo autor señala que el Decreto 170, sólo regula los aspectos relacionados con el diagnóstico para la selección de los estudiantes, pero no da indicaciones acerca de cómo desarrollar la integración propiamente dicha (Peña, 2013).

Por otro lado, algunos autores cuestionaron este decreto debido a las incertidumbres que generaba sobre los nuevos roles que debían asumir los profesores especialistas y profesores

regulares¹³ y la distancia y contradicción entre lo que los profesionales creen pertinente y los requerimientos del programa PIE (Alarcón, *et al*, 2016; Cisternas, Alegría y Alarcón, 2013; Peña, 2013). Habría que mencionar también que autores como López, *et al.* (2014) señalan que, a pesar de los avances en este tema, este decreto sigue ligado al antiguo modelo médico, pues se basa en diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales efectuados por docentes especialistas.

A las fuertes críticas mencionadas recientemente, se sumaron a otras como las de los movimientos estudiantiles del 2006 y 2010 que cuestionaban la desigualdad educativa en relación a las condiciones y oportunidades de aprendizaje en la educación pública (Domedel y Peña y Lillo, 2008) y, por tanto, abogaban “por una mejor educación pública para lograr la igualdad” (García-Huidobro, 1999, p. 29). Estos hechos generaron una fuerte reflexión y cambios profundos en el país en cuanto a que la educación debe ser para todos en igualdad de condiciones y sin ninguna discriminación y sustentada de manera transversal en los principios de calidad e inclusión (Querupil y Duran del Fierro, 2018).

Para lograr avanzar hacia un proceso de transformación profunda del sistema educativo con carácter inclusivo, el primer paso que dio el Estado chileno fue realizar una reforma educativa, creando con esto una nueva Ley General de Educación. Con esta ley Chile, no sólo fijó en su norma general una serie de principios, fines, derechos y deberes educativos que pretenden estar en sintonía con los que promueve la UNESCO en el tema de inclusión educativa, sino que también comienza a trazar una ruta de política pública dirigida hacia un enfoque de derechos y de atención a la diversidad para que todas y todos los estudiantes sin exclusión, sean beneficiados en cuanto a la calidad, oportunidades, participación, progreso en sus aprendizajes y en su desarrollo integral (MINEDUC, 2016).

Además de la LGE, el Gobierno chileno en el año 2010 promueve la Ley N° 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN, 2010), la cual busca eliminar toda forma de discriminación fundada en la discapacidad y de esta manera asegurar que toda persona con discapacidad disfrute de los mismos derechos que cualquier ciudadano y así obtener una plena inclusión social.

¹³ Profesor titular sobre el que recae la responsabilidad de la enseñanza de un grupo de estudiantes

Sin embargo, para conseguir plasmar lo que pretendía el Estado chileno en materia de inclusión en la educación, fue necesario realizar una serie de cambios para eliminar las barreras que impedían el acceso, la participación y el desarrollo del aprendizaje de todos los estudiantes. Para esto el MINEDUC convocó a una Mesa Técnica de Educación Especial (2015) cuyo propósito fue:

Recoger propuestas orientadas a una transformación sustantiva de las políticas públicas y las normativas, y a generar las condiciones que garanticen una educación de calidad en igualdad de condiciones a todos los niños, niñas y jóvenes, particularmente a aquellos en situación de discapacidad, que enfrentan mayores barreras para participar y aprender, o aquellos que están en riesgo de abandonar el sistema (p.3).

El resultado de esta mesa generó una serie de medidas que debían desarrollarse tanto en la política nacional de inclusión como en la estructura organizativa, marco normativo, políticas de acceso, financiamiento, formación, entre otras, que ayudaran a avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo. También llevó el tema hacia un planteamiento ideológico encaminado hacia la reconstrucción social, en el que la finalidad de la educación es lograr una sociedad más justa que ofrece satisfacción a sus integrantes (Alfaro-Urrutia, 2017; Schiro, 2008). En este sentido, los participantes de esta mesa consideraron que la inclusión ha de estar en el corazón del debate de todos los cambios que se generen en el sistema educativo, dado que es “un elemento esencial para construir una sociedad más justa, solidaria y democrática, que se enriquece con la diversidad y construya caminos de desarrollo participativos y de bien común” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p.3).

este ámbito, resulta trascendental que todos los cambios que se realicen en el contexto educativo tengan la intención por una parte de, equiparar las oportunidades de desarrollo de las personas en el aspecto social, con independencia de sus circunstancias económicas, sociales o culturales (Manghi, Saavedra y Bascuñán, 2018) y, por otra, de lograr transformaciones profundas y sistémicas en el funcionamiento de la escuela (aulas, relaciones, currículo, enseñanza) para que la inclusión no sea solo un sueño, sino que

se concrete en prácticas educativas reales (Echeita y Navarro, 2014; Escudero y Martínez, 2011; Manghi *et al.*, 2018). Pues una educación que no excluye construye sociedades más justas e igualitarias para todos.

En este sentido, el Estado de Chile ha promulgado en los últimos años, dos normativas educativas de carácter inclusivo en el contexto escolar: la Ley de inclusión escolar y el Decreto 83. La primera, pretende terminar con la educación de mercado, que ha sido una de las causas de la exclusión social de los estudiantes (Queupil y Durán del Fierro, 2018). El sistema educativo chileno, desde el periodo de la dictadura, ha sustituido el rol del Estado con el del mercado, es decir, las políticas educativas se han sostenido sobre la racionalidad económica, en que la enseñanza se concibe como producto de canje en el mercado. (Alfaro-Urrutia, 2017; Cox, 2012; Donoso-Díaz y Arias 2012; Oliva, 2010). Esta visión mercantilista, generó que la educación escolar permitiera la selección de los alumnos por parte de las escuelas, la competencia entre las escuelas y la privatización de los centros educativos, trayendo como consecuencia la segregación socioeconómica y académica de los colegios, produciendo a su vez que la educación pública se haya visto reducida en matrícula y en la calidad que ofrece, favoreciendo con esto al sector privado (Riesco, 2007).

Con la nueva Ley de Inclusión se busca revertir la situación previamente expuesta, y fortalecer la escuela pública, estableciendo que estas no realicen ningún cobro de dinero adicional (copago), facilitando de esta manera, que las familias con menos recursos puedan acceder al establecimiento educativo que prefieran. También, busca que los establecimientos subvencionados por el Estado no lucren, y así, todos los recursos sean invertidos para mejorar la calidad educativa. Por último, las escuelas no pueden seleccionar a sus alumnos, permitiendo que los padres puedan escoger de manera libre las escuelas y la educación que ellos prefieran para sus hijos e hijas (MINEDUC, 2015b). Con esto, se pretende construir una sociedad más justa “desde la igualdad de oportunidades en cuanto a acceso, permanencia, calidad y participación de los estudiantes en el sistema educativo” (Valenzuela y Córtese, 2017, p. 1). En el punto 4.3 se explica con mayor detalle lo establecido en esta Ley.

La segunda normativa promulgada es el Decreto 83 “Diversificación de la Enseñanza” (MINEDUC, 2015a), que favorece el acceso al currículo nacional de todos estudiantes tengan o no NEE. Este decreto tiene como objetivo entregar una serie de criterios y

orientaciones a los docentes de aula y especialistas sobre la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares para los estudiantes que las requieran, como también, orienta para la mejora de la práctica educativa y así dar respuesta a la diversidad de todos los estudiantes. Para esto último se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia de respuesta a la diversidad. Más adelante, en el apartado 4.4. profundizaremos en las medidas que establece este decreto.

4.2. Estructura del Sistema Educativo chileno.

El Sistema de Educación en Chile está regulado por la LGE, que establece y organiza los tipos de establecimientos, los distintos niveles educativos de enseñanza y las bases curriculares. Cada una de estas estructuras tiene particularidades y características que las sustentan.

Tipos de establecimientos de enseñanza.

La LGE clasifica los tipos de establecimientos educativos en cuatro modalidades: estatales, municipales, subvencionados y particulares. No obstante, independiente del sistema al cual se adhiera una escuela, el MINEDUC exige algunas funciones de carácter normativo, evaluativo, supervisión y de apoyo técnico, para que éstas puedan funcionar (ver Tabla 7).

Tabla 7. *Modalidades de establecimientos educativos.*

| Tipo de establecimiento | Características |
|-------------------------|---|
| Estatales | <p>Hay dos tipos de establecimientos:</p> <p>Establecimientos de Educación Superior: Gozan de autonomía académica y administrativa y son financiados por el Estado.</p> <p>Jardines infantiles: Entidad pública que entregan educación parvularia, reciben financiamiento estatal y, es supervisada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles.</p> |
| Municipales | <p>Establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal; son administrados por las municipalidades del país; cubren los niveles de Parvularia, Básica y de Enseñanza Media; constituyen el mayor porcentaje de establecimientos, por ende, cuentan con el mayor número de alumnos matriculados del país.</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| Particulares Subvencionados | <p>Establecimientos de propiedad y administración privada (sostenedor) que reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistido a clases.</p> <p>En el caso de la Educación Superior, existen establecimientos que reciben diversos aportes del Estado, fijados anualmente en el presupuesto nacional.</p> |
| Particulares pagados | Establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares (sostenedor). Existen en todos los niveles del sistema educacional. |

Niveles educativos de enseñanza

Los niveles de enseñanza se refieren a las diferentes etapas del proceso educativo, éstas, se organizan en cuatro niveles (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Niveles educativos del sistema educacional chileno.*

| Niveles | Características | Edad |
|--------------------------------|--|---|
| Educación Parvularia | Se divide en tres etapas: Sala de Cuna; Etapa medio mayor y menor y; Etapa de transición. (ésta última etapa es obligatoria) | Sala de cuna: 6 meses a 2 años. Etapa medio mayor y menor: 2 a 4 años. Etapa de Transición: 4 a 6 años. |
| Educación Básica (obligatoria) | Comprende 8 años de educación y, está dividida en dos ciclos de cuatro grados cada uno. (primer ciclo básico y segundo ciclo básico) | Desde los 6 a los 13 años de edad. |
| Educación Media (obligatoria) | Comprende 4 años de educación, atiende a la población egresada de educación básica y, se organiza bajo dos modalidades: científica-humanista o técnico profesional. | Desde los 14 a los 18 años de edad. |
| Educación superior | La incorporación a este nivel está supeditada a la finalización del nivel de educación media, es de carácter opcional y, se imparte en institutos profesionales, centros de formación técnica y universidades. | No comprende ninguna edad de ingreso y egreso |

4.3. Marco normativo que regula la educación inclusiva en las escuelas chilenas.

En este apartado revisaremos las distintas normativas chilenas que regulan el sistema educativo en el país para lograr que las escuelas sean inclusivas, se revisará la Ley General de Educación, Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Ley de Inclusión Escolar, Decreto 170 y el Programa de Integración Escolar. En cuanto al Decreto 83, este se aborda en un apartado distinto por ser el tema central de este estudio.

4.3.1. Ley General de Educación (MINEDUC, 2010a)

Esta Ley busca establecer una serie de intenciones, medidas y acciones, que van en sintonía con el enfoque de la educación inclusiva promovido por las UNESCO. Lo anterior se ve reflejado en los “principios y fines de la Ley”. En ellos se fomentan la importancia de la atención a la diversidad, la equidad, la calidad, la flexibilidad, la integración a la interculturalidad y la participación de todos los miembros como base del sistema educativo en los procesos y aprendizajes. Además, en la LGE (MINEDUC, 2010a) se constata la intención de generar una educación más accesible para todos a través de la labor del docente, otorgándole funciones y acciones de carácter más inclusivo, como por ejemplo: flexibilidad en la evaluaciones, la integración de otras culturas en la práctica educativa, diseñar actividades adecuadas a los intereses de los estudiantes, la incorporación de otras lengua al interior del aula, entre otras.

Así mismo, esta Ley contempla y aborda de manera general varios otros aspectos que son propios de un enfoque inclusivo, como:

- Construir y elaborar adecuaciones curriculares (Art. 4).
- Construir y elaborar herramientas pedagógicas que permitan equiparar las condiciones para el acceso al currículum de los estudiantes con NEE; favorecer la participación, acceso y los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos; entregar una educación de calidad y flexible (Art. 3).

- Ofrecer oportunidades a los alumnos para su formación y desarrollo integral y, para recibir una atención adecuada y oportuna, entre otras (Art. 4).

Como vemos, la LGE busca fomentar un sistema educativo inclusivo que dé respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, principalmente los con NEE, asumiendo la diversidad como un hecho natural en las culturas escolares (SENADIS, 2013). De esta manera, se logra la permanencia y el éxito de todo individuo, garantizando el valor a la diversidad, el multiculturalismo y la convivencia social en el contexto escolar.

Sin embargo, aun cuando la Ley pretende promover una mayor inclusión, ésta aún tiene características del modelo integracionista. Por ejemplo, López, *et al.* (2018) señalan que “en esta Ley, el alcance de este concepto se limitó a la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)” (p. 3). Concretamente, la Ley expresa que el término NEE se vincula a un estudiante que presenta un déficit o una dificultad específica del aprendizaje temporal o permanente. Además, la misma normativa hace referencia que los PIE son los encargados de dar respuesta a los estudiantes con NEE debido a que los especialistas que los conforman son contratados con recursos destinados exclusivamente para atender a los estudiantes diagnosticados con NEE. Lo que se contradice con el paradigma colaborativo en que se sustenta la escuela inclusiva, que fomenta la participación activa de todos los agentes de la comunidad para brindar apoyo a la diversidad de los estudiantes (Puigdemívol, Molina, Sabando, Gómez y Petreñas, 2017).

4.3.2 Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (MINEDUC, 2010).

Esta Ley es una normativa que abarca varias áreas (derecho a la igualdad de oportunidades, calificación y certificación a la discapacidad, prevención y rehabilitación, medida para la igualdad de oportunidades, registro nacional de la discapacidad, entre otras). En ella, se busca garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad para obtener su plena inclusión social, es decir, que puedan tener acceso y participación activa en la sociedad, y así, lograr “la valoración en la diversidad humana, dándole el

reconocimiento de persona y ser social y, necesario para el progreso y desarrollo del país” (MINEDUC, 2010, p.1).

Con respecto al ámbito educativo, esta Ley determina que los establecimientos con enseñanza regular han de realizar innovaciones y adecuaciones curriculares tanto de infraestructura como de materiales de apoyo. Esto, para permitir y facilitar el acceso a los cursos y niveles a las personas con discapacidad. Además, si un estudiante con discapacidad, no puede recibir la enseñanza en el aula, la escuela deberá buscar una alternativa dentro de ella. Asimismo, pretende establecer medidas contra la discriminación y marginación de las personas con discapacidad, con esto, se pretende lograr la permanencia y el éxito de todo individuo, garantizando el valor de la diversidad y, mejorando la integración y convivencia social tanto en el contexto educativo como en la vida ciudadana.

4.3.3. Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015b)

La Ley de Inclusión Escolar pretende eliminar tres principios estructurales del sistema educacional chileno: el lucro, el copago y la selección de estudiantes (Rojas y Armijo, 2016). El objetivo es que la educación sea efectivamente un derecho sin condición, terminando con la malversación de los recursos que se entregan a las escuelas. Concretamente, los principios de la Ley son:

- Eliminación del lucro: Los establecimientos que reciben aportes del Estado no podrán tener beneficios económicos. Esto se traduce en que todos los recursos y dineros entregados deben ser invertidos en la misma escuela. El lucro con recursos económicos entregados por el Estado ha perjudicado la calidad de la educación, esto ha sido demostrado por estudios recientes que muestran que los colegios subvencionados con fines de lucro, tienen peores resultados que la mayoría de establecimientos subvencionados sin fines de lucro, además a los colegios que lucran, en general, no les va mejor que a los colegios públicos (Contreras, Hojman, Hunneus, Landerretche, 2011; Elacqua, Martínez y Santos 2011; MINEDUC, 2017a)

- Fin al copago: Se establece el principio de gratuidad en todos los establecimientos que reciban aporte del Estado, o quien aportará todos los recursos, eliminando así el copago de manera gradual (MINEDUC, 2016). Anteriormente las escuelas subvencionadas que recibían dinero por parte del Estado podían solicitar a las familias un monto adicional o copago, restringiendo con ello el acceso a aquellas con menores recursos. Con ello, se pretende garantizar la libertad de enseñanza y hacerla efectiva, a fin de que todos, independientemente de sus ingresos, puedan elegir el establecimiento educacional que deseen (MINEDUC, 2016).

- No selección de estudiantes: Determina que toda institución educativa que reciba recursos del Estado no podrá seleccionar a sus alumnos, y si la institución educativa sobrepasa el cupo de estudiantes, se deberá utilizar un sistema de selección aleatoria que asegure una selección arbitraria. Antes de esta Ley, las escuelas públicas (a partir de 7° básico) o subvencionadas podían seleccionar a sus alumnos según su rendimiento, antecedentes, religión, condiciones económicas o por su apariencia personal. Esto generaba discriminación, segregación social y competencia entre las escuelas que elegían a aquellos estudiantes con mejor rendimiento académico, capacidad económica, o a los que mejor se ajustaban a su proyecto educativo, (Queupil y Duran Del Fierro, 2018).

En resumen, el Estado chileno tiene el propósito de cambiar la estructura del sistema educativo con carácter selectivo, mercantilista y de bien de consumo, a uno enfocado en el derecho social y de calidad para todos.

4.3.4. Decreto 170 (MINEDUC, 2010b).

El Decreto 170 que “Fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial” tiene las funciones de: establecer quienes son los estudiantes que se integran al PIE y como se trabaja con ellos y, organiza y estructura el funcionamiento del PIE.

A continuación, explicaremos cada una de estas funciones tomando en cuenta principalmente el documento: “Orientaciones técnicas para el programa de integración escolar (PIE)”, de la División de Educación General, Unidad de Educación Especial (2013).

4.3.4.1. Programa de Integración Escolar.

El PIE, como mencionamos previamente, es una estrategia dentro del sistema escolar cuyo propósito es contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan una NEE. Para ingresar al PIE, es fundamental que los estudiantes tengan NEE certificada, ya sea de manera temporal o permanente (Art. 23; Decreto 170 y LGE). El Decreto 170 establece que este certificado se determina a través de una evaluación diagnóstica inicial, realizada por un especialista o profesional idóneo (médico, psicólogo, educador diferencial), en conjunto con un equipo multidisciplinario que detalla el tipo de déficit o dificultad que tiene el estudiante. Además el decreto establece quienes participan en el diagnóstico y cómo se realiza la evaluación para ver sus progresos. Así mismo, detalla que el informe que se haga de la evaluación debe entregar información con respecto al déficit y sus características, las competencias y funciones que puede desarrollar el estudiante y el tipo de participación en su entorno escolar y personal. Una vez realizado el diagnóstico, el decreto clasifica las necesidades educativas en dos modalidades:

- Permanentes: Estudiantes que experimentan barreras para aprender y participar durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional.
- Transitorias: Alumnos que, en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad, diagnosticada por un profesional competente, necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

Tomando en cuenta estas dos modalidades, la normativa determina una serie de reglas. Por ejemplo: a) la cantidad de estudiantes con NEE que pueden estar en un mismo grupo curso (5 transitorios y 2 permanentes); b) la subvención que recibe el establecimiento que

varía según las NEE del estudiante; y c) las ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, que la escuela debe otorgar para que estos estudiantes puedan avanzar en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

4.3.4.2. Organización y funciones del Programa de Integración Escolar.

En cuanto a los profesionales que componen el PIE, el Decreto 170 (MINEDUC, 2010b) señala a los profesionales idóneos que pueden formar parte del PIE, siempre y cuando éstos estén inscritos en el registro nacional de profesionales de la educación especial. A continuación la siguiente Tabla (8) muestra un listado de discapacidades y profesionales idóneos para diagnosticar, evaluar y trabajar con estos estudiantes.

Tabla 9. *Profesionales del PIE.*

| Discapacidad | Profesionales |
|---|---|
| Discapacidad auditiva | Médico otorrinolaringólogo o neurólogo y profesionales de educación especial/diferencial. |
| Discapacidad visual | Médico oftalmólogo o neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial |
| Discapacidad intelectual (CI) | Psicólogo, Médico Pediatra o neurólogo, o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación diferencial. |
| Déficit atencional con y sin hiperactividad | Médico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público, que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud. Psicólogo y/o profesor de educación diferencial o psicopedagogo. |
| Trastorno específico del lenguaje | Fonoaudiólogo, profesor de educación especial, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar. |
| Trastorno específico del aprendizaje | Profesor de educación especial o psicopedagogo y médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar. |

Fuente: Elaboración Propia en base a MINEDUC (2010)

Con respecto al funcionamiento de PIE al interior de la escuela este debe: a) definir las contrataciones y la cantidad de horas que se le asigna a cada profesional para el apoyo del estudiante con NEE; b) determinar el mínimo de horas de trabajo del profesional especialista con el estudiante con NEE tanto en el aula regular como en el aula de recurso;

c) coordinar la elaboración, ejecución y evaluación de las distintas etapas y actividades comprometidas; d) preparar las condiciones para que las escuelas desarrollen el programa; e) gestionar el tiempo, los espacios y los recursos; f) coordinar el programa con redes externas (equipo de salud, otras escuelas); g) monitorear los aprendizajes de los estudiantes con NEE; y h) coordinar acciones de capacitación y perfeccionamiento según las necesidades de la comunidad educativa.

Asimismo, los encargados del PIE y los docentes de aula regular deberán trabajar y planificar colaborativamente todas las acciones destinadas al quehacer pedagógico para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos, especialmente de aquellos con NEE. Para tal tarea, se recomienda constituir equipos de aula en los cursos en que existan estudiantes que pertenezcan al PIE. Este equipo de aula se define como “un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (División de Educación General, Unidad de Educación Especial, 2013, p. 40). Este equipo tiene la tarea de apoyar dentro del aula al docente regular en la planificación, la creación de material, las evaluaciones y estrategias pedagógicas a utilizar, como también, identificar las fortalezas y debilidades del grupo curso y apoyar el trabajo colaborativo con las familias.

Sin embargo, cómo expresa Manghi, *et al.* (2018) este programa no asegura procesos de inclusión en la enseñanza cuando se está al interior del aula. Este autor señala que:

esta normativa promueve un cambio estructural en el sistema educativo, pero no asegura por sí misma que los procesos educativos que se desarrollan en las aulas y escuelas, así como las culturas institucionales, favorezcan la inclusión. Así conviven en nuestras escuelas la urgencia de la escuela eficaz desde la cual se toman las decisiones didácticas, con aquella que recién comienza a difundirse: la escuela inclusiva (p. 22).

Como consecuencia de ello, el Estado chileno ha querido establecer una nueva normativa, el Decreto 83, que busca complementar y matizar la implementación de las políticas educativas que se han promovido anteriormente, con el fin de asegurar una educación de

calidad para todos los estudiantes al interior del aula a través de la diversificación de la enseñanza en las aulas.

4.4. Decreto 83: Diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2015a)

Para hablar del Decreto 83, en el que se sustenta esta investigación, hemos tenido en cuenta también un documento posterior expuesto por el MINEDUC llamado “Preguntas Frecuentes para la Implementación del Decreto 83” (MINEDUC, 2017b). Esto, debido a que la especificación de la normativa en su portada y presentación hace referencia a que los criterios y las orientaciones que entrega son para que los estudiantes con NEE puedan acceder de la mejor manera al currículo. Esta especificación crea bastante confusión puesto que se interpreta que el decreto mismo sigue ligado a la integración debido a la utilización del término NEE. En este sentido Ramos (2013), apoya esta idea, señalando que existen ciertos términos en el contexto chileno que han contribuido a agudizar la confusión con la perspectiva asociada a la educación inclusiva.

El documento Preguntas Frecuentes para la Implementación del Decreto 83 (MINEDUC, 2017b) señala que el propósito del decreto es promover la diversificación de la enseñanza y realizar adecuaciones curriculares para todos los estudiantes que lo requieran, y no es exclusivo para los estudiantes con NEE, sino que pretende que las orientaciones propuestas sean para todos los estudiantes tengan o no alguna necesidad educativa. Es decir, el Estado chileno establece que la finalidad del Decreto 83 es entregar “un conjunto de medidas para ofrecer a todas y todos los estudiantes, una educación escolar pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades educativas (Incluyendo aquellos que implican apoyos más específicos)” (MINEDUC, 2017b, p. 3). De esta manera, se busca que las escuelas promuevan y favorezcan el acceso y la participación de todos los estudiantes en la práctica educativa en virtud de las características individuales o de las circunstancias de su contexto, independientemente del momento, lugar o tipo de escuela que se encuentre el estudiante.

Por otro lado, también el Decreto 83 (MINEDUC, 2015a) entrega un conjunto de estrategias y orientaciones a los docentes regulares para que éstos, en la práctica educativa, tomen en cuenta la diversidad de los estudiantes, y así, logren promover la inclusión educativa desde el trabajo de aula. Esta intención queda expuesta por Salazar (DEC Temuco, 2017) en una entrevista, quien hace referencia a la necesidad de diversificar la enseñanza para dar respuesta a las necesidades educativas que puede tener cada estudiante para lograr los aprendizajes deseados:

... en estos últimos 20 años la escuela se ha democratizado permitiendo el ingreso a la educación a todos los niños. El currículo regular en Chile tiene ciertos niveles de exigencia, entonces se hace rígido, y los profesores no pueden flexibilizarlo para responder a aquellas necesidades más individuales. Al hacer una norma ellos tienen la facultad de diversificar los contenidos (2017, párrafo 7).

Así mismo, Salazar (DEC Temuco, 2017) espera con esta normativa que todos los estudiantes puedan avanzar en el currículo educativo tomando en cuenta su diversidad, que las comunidades educativas tengan un rol activo y, que los docentes tengan mayor desarrollo profesional y autonomía en la práctica pedagógica. Favoreciendo con esto la enseñanza de todos los educandos.

También, el Decreto 83 entrega un conjunto de estrategias y recomendaciones a los docentes de aula para que éstos, en la práctica educativa, flexibilicen y desarrollen procesos de enseñanza coherentes con las características de los estudiantes (Hall, *et al.*, 2012; Priestley, 2011; Rose, 2000). De esta manera, se amplían las formas que tienen de aprender los estudiantes. En cuanto a las estrategias y recomendaciones, a continuación, se destacan las más relevantes para diversificar la enseñanza para todos los alumnos.

4.4.1 Estrategias educativas para un diseño curricular inclusivo.

La educación inclusiva aplicada en la práctica educativa, requiere que el diseño del currículo sea inclusivo, es decir, que éste sea flexible, innovador y diverso en cuanto a los estilos, experiencias y evaluaciones de aprendizaje, para responder a la realidad de cada estudiante y

del aula de clase (UNESCO, 2004). Con esto, se logra que el currículo se adecue a las necesidades y características del alumnado y no sea de manera inversa, además de generar un ambiente comprensivo y abierto en que la democracia y la igualdad de oportunidades sean una realidad efectiva para todo el alumnado (Casanova, 2009), favoreciendo el derecho a una educación de calidad.

Como respuesta a esta necesidad de entregar una educación de calidad para todos los estudiantes en la práctica educativa, y también, debido a la cada vez mayor variedad y diversidad de alumnos dentro de las aulas chilenas (Infante, 2010), el decreto plantea utilizar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), como estrategia principal para que los maestros consigan diversificar su enseñanza, y así, ampliar para todos los estudiantes las posibilidades de acceder, participar y progresar en los aprendizajes (MINEDUC, 2019a).

El DUA, fue propuesto por el Centro de Tecnología Especial Aplicada CAST¹⁴, con el fin de “dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y materiales, de modo que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje” (Alba, Sánchez, Zubillaga del Río, 2014. p. 4). Además el CAST considera que:

las dificultades para acceder al aprendizaje se deben, no tanto a las capacidades o habilidades del alumnado, sino a la propia naturaleza de los materiales didácticos, de los medios y métodos usados en la actividad docente, los cuales, debido a su rigidez, no pueden satisfacer la diversidad del alumnado (Alba, Sánchez, Zubillaga, 2014, p. 9).

De lo anterior, se desprende que, la barrera principal que impide que todos los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes previstos, se debe a un currículo inflexible y a estrategias de aprendizaje homogéneas, dejando de lado a los estudiantes que no se adaptan a esa forma de aprender.

En lo que respecta al decreto, éste señala que el DUA “es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y

¹⁴ Center for Applied Special Technology.

preferencias” (MINEDUC, 2015a, p.19). En cuanto a las orientaciones y estrategias que el decreto en cuestión propone para diversificar la enseñanza dentro del aula, éste toma en cuenta los principios propuestos por el DUA que son:

Proporcionar múltiples medios de presentación: Los estudiantes difieren en la manera de percibir y comprender la información que se les presenta, por lo que se hace necesario que la información del currículo sea perceptible para todos los estudiantes (CAST, 2008). En efecto, es importante que el docente utilice diferentes formas de proporcionar la información, de esta manera aseguramos que la información sea accesible a todos los estudiantes para que puedan lograr los aprendizajes claves para su desarrollo escolar. Algunos ejemplos de este principio pueden ser: utilizar material físico, aumento de imágenes, las TIC, destacar palabras claves, esquemas, videos, entre otros.

Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: Los estudiantes son diversos en sus formas de abordar el aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que se les debe otorgar la posibilidad de poder utilizar todo tipo de comunicación y expresión, tanto para llevar a cabo las actividades pedagógicas como, para dar a conocer los aprendizajes alcanzados (CAST, 2008). Por tanto, el docente no puede plantear un único medio de ejecución o expresión para todas las tareas, actividades o evaluaciones. Sino que, debe incentivar que los estudiantes puedan utilizar el medio que más les acomoda o prefieran. Un elemento clave para llevar a la práctica este principio es que el docente debe guiar al alumno a conseguir los objetivos planteados, debe facilitar la gestión de la información y de recursos y, hacer un seguimiento de la actividad. Por ejemplo, la evaluación del aprendizaje basado en proyectos, modelos de simulación en los que expresen iguales resultados a utilizando diferentes estrategias o, variedad de feedback hasta lograr los objetivos propuestos.

Proporcionar múltiples medios de implicación: “Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden” (Ospina, 2006, p. 158). En efecto, los estudiantes por lo general difieren en la forma de sentirse motivados e implicados para aprender, por lo que es fundamental que el docente brinde distintos niveles de desafío y apoyo que hagan al estudiante interesarse por participar en las actividades educativas. Por ejemplo, lograr que se impliquen en situaciones de aprendizaje, mediante el trabajo colaborativo e individual, la generación de preguntas que ayudan a la interacción, la

activación de conocimientos previos para apoyar a la memoria, promover la toma de decisiones y autonomía, entre otros.

Sin duda que estos principios que propone el DUA son esenciales, como su nombre lo dice, para universalizar el aprendizaje y hacerlo accesible a todos los estudiantes, eliminando las barreras que limitan el progreso y aprendizaje para un desarrollo educativo óptimo. Con ello se desplaza el foco del problema de aprendizaje, que ya no es visto como algo inherente al alumno/a, sino como algo relacionado con los métodos y formas de enseñanza de los docentes y las condiciones del contexto en que lo hacen. No obstante, para poner en práctica estas propuestas, y así mejorar el quehacer docente, el MINEDUC (2017c) hace referencia a que es fundamental que los docentes conozcan los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos para así asegurar la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo.

No obstante, si aun aplicando el DUA, no consiguiéramos el aprendizaje de algún determinado estudiante, se debe plantear la necesidad de realizar un ajuste aún mayor del currículo, es decir, se requiere la realización de una adecuación curricular, que es lo que veremos a continuación.

4.4.2. Las adecuaciones curriculares según el Decreto 83.

Como mencionamos anteriormente, el Decreto 83 promueve la diversificación de la enseñanza en la práctica educativa mediante el DUA, ahora bien, cuando las estrategias de respuesta a la diversidad propuestas en el DUA no logran responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes, se necesita realizar un proceso de evaluación individual para identificar si el estudiante presenta necesidades educativas especiales y si requiere de adecuación curricular. En este sentido las adecuaciones curriculares se definen como:

se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar (MINEDUC, 2015a, p. 24).

Es decir, las adecuaciones curriculares se enfocan en aquellos estudiantes que manifiestan alguna NEE. Esto se debe a que la normativa determina que cuando las estrategias de respuesta a la diversidad que plantea el DUA no permitan responder a las necesidades de aprendizaje, es necesario realizar un proceso de evaluación diagnóstica (establecido por el Decreto 170) para identificar si estos presentan NEE y si requieren o no medidas de adecuación curricular (MINEDUC, 2015a).

Las modalidades de adecuaciones curriculares pueden clasificarse en tres tipos: de acceso, no significativas y significativas (Duk y Murillo, 2016; Feliz y Ricoy, 2002; González Fontao, 1998 y Marchena, 2006)

Adecuaciones de acceso: Son aquellas que modifican o proporcionan recursos especiales, materiales y humanos que posibilitan al estudiante el acceso y al desarrollo del currículum educativo, por ejemplo: rampas, mobiliario, iluminación, lenguaje de signos, profesionales especializados, entre otros.

Adecuaciones no significativas: Son aquellas que realizan modificaciones que no alteran o no se alejan del desarrollo de las capacidades generales planteadas en el currículum. Por ejemplo: los tiempos de trabajo, las TICs, los instrumentos de evaluación, entre otras. Es decir, las estrategias metodológicas que propone el DUA.

Adecuaciones significativas: Son aquellas que plantean cambios o modificaciones más profundas en uno o más elementos o áreas curriculares, es decir, en los objetivos generales, contenidos, metodologías, criterios de evaluación, entre otros.

En este tema, el Decreto 83 se enfoca concretamente en las “adecuaciones de acceso” y “objetivos de aprendizajes”, es decir, “adecuaciones significativas”, ya que considera las adecuaciones “no significativas”, como incorporadas dentro de lo que se propone con el DUA.

En cuanto a quien determina si un estudiante que presenta NEE, necesita una adecuación curricular y quienes son los responsables de elaborar esta adecuación, el decreto no

determina quién es el responsable, sino que, hace hincapié a que esta tarea debe ser compartida por el *equipo de aula*¹⁵, pues son ellos los responsables, en conjunto con las familias, de diseñarlas, implementarlas y evaluarlas.

La elaboración de una adecuación curricular tiene como propósito registrar las medidas de apoyo, orientar y seguir las acciones pedagógicas adoptadas, de acuerdo a los objetivos curriculares a alcanzar constituyendo lo que, de acuerdo al decreto, se denomina el “Plan de Adecuación Curricular Individual” (PACI)¹⁶. La construcción y elaboración de un PACI supone una serie de acciones, elementos y criterios, que el equipo de aula debe considerar, como por ejemplo, la diversidad individual del estudiante, los aprendizajes básicos imprescindibles para el desarrollo personal y social, el diagnóstico integral e interdisciplinario realizado al estudiante, entre otros. Otro aspecto importante para la construcción de un PACI es considerar a las familias, en este tema el Decreto 83 expresa que las escuelas deben fomentar al máximo la participación de las familias de los estudiantes en el proceso de construcción y elaboración de un PACI.

Paralelo a esto, el MINEDUC (2017c), a través del documento “Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para la educación básica, en el marco del Decreto 83”, expone algunas acciones que los centros educativos deben incorporar en sus Programas Educativos Institucionales, con el fin de facilitar la puesta en marcha del Decreto en cuestión, como por ejemplo: la capacitación docente, acciones en red, seguimiento y evaluación constante de los profesores, observaciones de clases e intercambio de experiencias dentro de la comunidad educativa y con otros colegios, entre otras.

Como vemos, el Decreto 83, marca un avance en materia de educación inclusiva, ya que permite y promueve la multiplicidad de variantes en lo que respecta al despliegue curricular en el aula, lo que antes no ocurría debido a, en palabras de Salazar (2017), las metodologías y didácticas centradas en el aprendizaje de un escolar promedio y, por la homogeneidad de las escuelas en cuanto a acciones y sujetos, que la alejaban de la realidad educativa (Infante, 2010; Infante y Matus, 2009).

¹⁵ Compuesto por docentes de educación regular, con los profesores y profesionales especialistas del PIE

¹⁶ De ahora en adelante PACI

También, esta normativa da un paso adelante con respecto a lo que establecía el Decreto 170, el cual daba cuenta de que solo a los alumnos diagnosticados con NEE se les podía adecuar el currículo y que la diversificación de la enseñanza era para los estudiantes pertenecientes al PIE. Ahora con la normativa, las estrategias y formas de cómo dar respuesta a la diversidad es para todo aquel estudiante que lo necesite tengan o no una NEE. Además de formalizar y especificar los tipos de adaptaciones que se pueden utilizar. Así mismo, el decreto pretende que la inclusión educativa sea responsabilidad del equipo de aula, aspecto que, con el Decreto 170 se establecía como una tarea del PIE y enfocada exclusivamente a los estudiantes con NEE diagnosticados.

No obstante, aun cuando las políticas muestran una preocupación por atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo, esta intención nos genera dudas ya que existen algunas acciones y elementos tanto del Decreto 83, como también del marco normativo en general que siguen teniendo elementos que se relacionan al modelo de integración. Por ejemplo, vemos que el sistema educativo sigue trabajando con un modelo ligado al ámbito psicométrico y que los recursos destinados a las escuelas, para mejorar la inclusión, están supeditados a un diagnóstico clínico. Recordemos que en Chile, cada escuela recibe una subvención por niño diagnosticado con una NEE. Esto hace que la contratación de recursos humanos o cualquier intervención o cambio que se quiera hacer en la escuela para mejorar la inclusión, quede supeditada a la cantidad de niños diagnosticados. Todo esto hace que la educación inclusiva se siga entendiendo como un servicio educativo complementario que se otorga con una modalidad de educación individualizada.

4.5. Estudios sobre la implementación de normativas educativas inclusivas en Chile.

Las políticas educativas impulsadas en las últimas décadas, que establecen un marco normativo y regulatorio enfocado en los principios de la educación inclusiva han sido objeto de estudio en el contexto chileno. A continuación, revisaremos algunas investigaciones que dan cuenta de la implementación de las políticas educativas en diferentes escuelas del país.

Una primera investigación que damos a conocer es la del Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile (Marfán, Castillo, González, y Ferreira, 2013), que realizó un Estudio de Casos en 14 escuelas, cuyo propósito era dar a conocer la implementación del PIE y otros aspectos específicos del Decreto 170 en estos centros. Los resultados de la investigación mostraron, por un lado, que las escuelas veían de manera positiva que existiera una base que garantizara el desarrollo del PIE, es decir, claridad sobre los procesos que determinaban el ingreso de un estudiante con NEE a la escuela, las subvenciones correspondientes y el contar con más profesionales especialistas para mejorar los procesos educativos de los estudiantes con NEE. No obstante, los profesores especialistas se quejaban del escaso tiempo que tenían para cumplir con la documentación que exigía el decreto, por lo que en ocasiones debían reducir el tiempo de trabajo con los estudiantes con NEE para cumplir con la documentación. Además, los mismos profesionales expresaban que este decreto “no lograr institucionalizar prácticas docentes y directivas que permitan alinear a la escuela hacia objetivos de inclusión y el mejoramiento de todos los alumnos” (p. 26).

Por otro lado, los resultados evidenciaron que la figura de un coordinador tanto de escuela como comunal del PIE generaba un trabajo aislado entre estas dos figuras con respecto al tema de inclusión, promoviendo con esto que otros agentes educativos (directores, profesores de aula) se desligaran de la responsabilidad de la implementación del PIE. También, el estudio dio cuenta de debilidades en el trabajo colaborativo entre los profesores de aula y profesores especialistas en aspectos como: la planificación, escasas reuniones de trabajo entre ellos (en espacios informales y a veces no respetadas), generando una falta de coordinación en la práctica educativa. Por último, la reticencia o la falta de compromiso de los profesores de aula con respecto a implementar el Decreto 170 se debería según el estudio, a una formación inicial y continua que no entrega o profundiza en técnicas y conocimientos para trabajar lo que solicitan las normativas.

Otro estudio realizado por Molina (2015), con finalidad de entregar propuestas de mejora a una comunidad educativa, para la ejecución y desarrollo de la inclusión educativa, dio cuenta de resultados similares al estudio anterior. Por ejemplo, en este estudio, tanto los profesores de aula como los profesores especialistas concuerdan que no existen

orientaciones, ajustes o coordinación para responder pedagógicamente a los estudiantes con NEE, lo que impide generar prácticas inclusivas. También, los profesores de aula manifestaron falta de formación en competencias para trabajar con estudiantes con NEE. Asimismo, el estudio hace referencia a la escasa comunicación entre los profesores de aula y especialistas para el trabajo pedagógico en el aula, haciendo que los profesionales del PIE realicen el apoyo de manera individual y aislada.

Este estudio también evidenció que la exigencia de resultados académicos generaba una presión tanto para los estudiantes como para los profesores de aula, afectando con ello la preparación y mejora de los contenidos para que todos los estudiantes, sobre todo aquellos con NEE, puedan tener un mejor aprendizaje. Por último, los resultados también dieron cuenta de una gran desconexión entre la escuela, la familia y el Estado, generando que cada una de estas figuras funcione por separado y cumpla la labor que le es otorgada o que le corresponde. En el caso de los padres, indicaba que existe un escaso apoyo y motivación por parte de ellos.

La investigación llevada a cabo por Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoáin-Saldaña y Rebolledo (2018), de característica longitudinal, muestra las brechas y desafíos que tienen las escuelas chilenas para implementar el programa de educación inclusiva. Tal investigación se realizó a través de un cuestionario, que tomó en cuenta la percepción de los coordinadores del programa PIE de 1.742 establecimientos educativos. En cuanto a los resultados obtenidos destacamos algunas áreas que se asemejan a ámbitos que se han indagado en nuestra investigación.

Una primera área toma en cuenta aspectos tanto de accesibilidad, como de ajustes curriculares del PIE. En cuanto a la accesibilidad, el 41% de las escuelas manifestó contar con adaptaciones del mobiliario para los estudiantes con discapacidad y, el 55% señaló contar con un plan de accesibilidad que garantiza el ingreso y uso de todos los espacios de la escuela para las estudiantes con NEE. Con respecto a lo curricular, el 84% dice fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes con y sin NEE, para desarrollar las actividades pedagógicas, el 86% dice reunirse para trabajar colaborativamente en la planificación de la enseñanza y, el 79% dice trabajar de manera colaborativa al interior del aula.

Por otro lado, pero siguiendo con el tema curricular, el 84% señaló que adapta los instrumentos para que los estudiantes con NEE puedan alcanzar sus aprendizajes mínimos, el 83% realiza modificaciones a las evaluaciones para los estudiantes en situación de discapacidad y el 77% realiza talleres o actividades individuales que refuerzan el aprendizaje.

Otra de las áreas a destacar es la de participación de la comunidad educativa, el estudio demostró que el 55% de las escuelas toma en cuenta el contexto comunitario en la planificación de las actividades, un 62% toma en cuenta la opinión de las familias en la planificación de los procesos educativos y el 45% realiza capacitaciones periódicas en el tema de inclusión a todos los agentes educativos.

Finalmente, el estudio señala una baja participación de las familias, una escasa vinculación de los agentes externos de la escuela, expone la necesidad de un mayor desarrollo y formación profesional docente para fortalecer el PIE y, apuesta porque la incorporación del DUA, podría favorecer el trabajo interdisciplinar y pedagógico al interior del aula.

Los tres estudios mencionados señalan una escasa vinculación y participación por parte de las familias. También destacan la formación y desarrollo profesional de los agentes educativos como un aspecto clave para mejorar los procesos de transformación hacia una escuela más inclusiva. Por último, las tres investigaciones hacen referencia al tema de la educación inclusiva focalizada en las personas con discapacidad o con NEE diagnosticadas.

Por otra parte, las dos primeras investigaciones señaladas dan cuenta de la falta de colaboración y organización por parte de los agentes educativos para planificar y desarrollar el trabajo pedagógico previo y al interior del aula, lo que es opuesto a los resultados del tercer estudio que evidencian que este aspecto se da en un alto porcentaje. Adicionalmente, Tamayo, *et al.* (2018), señalan la necesidad de considerar la percepción de otros agentes, para corroborar los datos de la encuesta, como también, observar en terreno lo que sucede en las escuelas y de esta manera contrastar la información obtenida.

En cuanto a investigaciones referidas al Decreto 83, tomamos en cuenta algunos estudios que dan cuenta sobre la percepción e implementación de este decreto en las escuelas

chilenas. Un primer estudio al que hacemos referencia, es el realizado por la CEDLE¹⁷ (2017), en el que participaron 47 profesionales, entre profesores y directivos. Con los resultados de la investigación se logró identificar las barreras existentes para diversificar la enseñanza, por ejemplo: escasos de tiempo, falta de asistentes de aula, pruebas estandarizadas, falta de formación, cantidad de estudiantes por curso, etc. Así como también se identificaron facilitadores para diversificar la enseñanza, por ejemplo: equipos multidisciplinarios, el compromiso al cambio, interés en la formación, equipos de aula consolidados, las redes de apoyo, etc.

Otra investigación, realizada por Hernández y Rojas (2017) nos muestra la percepción de 6 profesionales de la educación (docentes, educadores diferenciales, psicopedagogos y psicólogos) de una misma escuela con respecto al Decreto 83. Los resultados obtenidos de este estudio, evidenciaron que la gran mayoría de los profesores de la escuela estaban en conocimiento de esta normativa pero, que no la conocían de manera profunda, incluso algunos docentes la confundieron con la Ley de Inclusión Escolar.

Por otro lado, este estudio dio cuenta de que la gran mayoría de los profesores de aula no hacen adaptaciones curriculares en su planificación, como tampoco, saben de qué trata el DUA. Solo lo han escuchado o tienen una idea vaga. Por último, el estudio también demuestra que son los especialistas del PIE, quienes se encargan de la inclusión en el centro. En cuanto a otros aspectos como el trabajo colaborativo, el estudio demuestra que este no existe y, con respecto al conocimiento que tienen del Decreto 83, los profesores de aula dicen no estar capacitados para aplicarlo.

Un tercer estudio también referido a la implementación del decreto en cuestión, realizado a un grupo de estudiantes de último grado de magisterio (Alarcón, Leñam, Solís y Valenzuela, 2018), mostró entre sus resultados que el conocimiento que tienen los estudiantes de magisterio tanto de los roles de los profesores de aula como del director en relación al decreto es de carácter general, es decir, conocen los temas que se abordan (planificación diversificada y PACI) pero desconocen aspectos específicos, como por ejemplo, creen que el DUA es la actual adecuación curricular y no lo entienden en su totalidad. Asimismo, el estudio da cuenta de que la implementación del decreto es propia

¹⁷ Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales.

de los profesionales especialistas del PIE y, los PACI, son elaborados y desarrollados individualmente por los especialistas en las aulas de recurso.

Por último, esta investigación hace referencia a que las capacitaciones a los profesores de aula son pocas y de carácter general, lo que no ayuda a la implementación del decreto; que el tiempo es escaso para que los agentes educativos trabajen conjuntamente y; que la diversificación de la enseñanza corre por cuenta del profesorado especialista y se hace exclusivamente para los estudiantes que pertenecen al programa PIE.

Como podemos apreciar, en estas tres investigaciones, existen resultados que coinciden, como la falta de formación y conocimiento de los profesores de aula con respecto a la implementación y desarrollo del decreto, la falta de recursos como es el tiempo o los recursos humanos necesarios para aplicar lo que indica la normativa y, que la asunción de la responsabilidad del decreto recae en los profesores especialistas. También mencionan como barrera las pruebas estandarizadas y la dificultad para desarrollar trabajo colaborativo.

Finalmente vemos que en todas las investigaciones se da un factor en común que es que las normativas y el tema de la inclusión sigue muy ligado a los estudiantes con NEE pertenecientes al programa PIE.

4.6. Debate social

El desarrollo y surgimiento de las políticas educativas en materia de inclusión no ha estado exenta de opiniones y cuestionamientos por parte de diferentes actores del mundo educativo chileno, lo que a nuestro juicio ha dificultado aún más la comprensión del concepto de educación inclusiva por parte de la sociedad en general, y también, ha impedido un avance hacia la implementación de una educación más inclusiva en las escuelas. Es por ello que a continuación, daremos cuenta de las opiniones que aparecen expuestas tanto en la prensa como en revistas chilenas para conocer qué se dice acerca del marco que regula la educación inclusiva en las escuelas chilenas y así, hacernos un panorama de cómo se sitúan algunos agentes educativos respecto al tema de la inclusión en las escuelas chilenas, lo que nos ayudará a entender mejor el fenómeno de nuestro estudio.

4.6.1 Sostenedores¹⁸ de las escuelas.

Una de las controversias que han generado las nuevas normativas en torno a la inclusión, es la de poner fin a toda discriminación y exclusión de una persona cuando postula a una escuela. Debido a intereses privados, algunas instituciones educativas se resisten a esta política, manifestando su desagrado y discordancia sobre las orientaciones y criterios con el que hoy debe regirse el sistema educativo chileno. En este tema, La Corporación Nacional de Colegios Particulares (CONACEP) en una entrevista a un periódico declara que no entiende por qué es obligatorio cambiar algo que estaba funcionando bien. También, según su mirada, con este sistema se priva a los padres de elegir libremente el colegio de sus hijos. Además, piensan que los colegios sí deben competir por la calidad y, que el sistema para escoger escuelas es una tómbola, entre muchas cosas (A un día de su entrada en vigencia, 2016a). Sin embargo, este alegato sobre el nuevo sistema de admisión a las escuelas del país se desmonta cuando el Subsecretario de educación Raúl Figueroa en un periódico expresa que, los resultados arrojan que cerca del 82% de los estudiantes quedaron en algunos de los establecimientos de sus preferencias y de ellos, el 78% entre las tres preferencias escogidas (Ramírez, 2018), además Figueroa dice que, con el nuevo sistema las familias tienen la total libertad para elegir el proyecto educativo que desean para sus hijos e hijas, pues anteriormente eran los colegios los que elegían qué familias querían tener (Ramírez, 2018). Por último, se enfatiza que lo que se busca con la Ley de Inclusión Escolar es que se impida la discriminación arbitraria en la admisión de las escuelas. (Moreno, 2016)

Otro aspecto al que la CONACEP hace referencia, es la falta de información y los vacíos legales que, según ellos, tiene Ley de Inclusión Escolar, a su visión, esta nueva normativa deja más dudas que aclaraciones. En este aspecto, el presidente de esta entidad expresa que “no tiene lógica que un incumplimiento al reglamento no pueda ser sancionado. Los padres y apoderados deben adscribirse al proyecto educativo y los respectivos reglamentos” (A un día, 2016a, párrafo 4). En este aspecto, Acevedo jefe del departamento de Denuncias de la Superintendencia de Educación explica en una entrevista que antes de la Ley de Inclusión Escolar, los establecimientos educativos tenían la facultad de poder suspender o expulsar a un estudiante si no cumplían con el reglamento de la escuela, aunque ese reglamento fuese

¹⁸ Figura que administra una escuela ya sea subvencionada o privada.

poco criterioso, y tuviera como motivos de suspensión la presentación personal (tener pelo largo, usar zapatillas) o el no contar con ciertos útiles escolares (libros, cuadernos, etc.) (Busto, 2016).

Frente a la queja de la CONACEP, la Superintendencia de Educación Chilena en un seminario por respondió que, con esta nueva Ley, se busca que ningún estudiante tenga sanciones por faltas absolutamente superfluas que puedan afectar su desarrollo educativo (Informe revela, 2016b). También en este tema la Superintendencia de Educación Chilena informó que el año 2015 se expulsó en promedio a un 1,3 estudiante por día y que, de los 490 estudiantes expulsados, el 62% se debían a faltas disciplinarias por problemas de adaptación a las normas de la escuela, como hablar por celular, molestar a compañeros o gritar en la sala. Acciones que ahora, con la nueva legislación, no pueden ser sancionadas con suspensión o expulsión de un establecimiento educativo (Informe revela, 2016b)

Siguiendo con lo anterior, Delpiano¹⁹ ante la prensa intenta esclarecer que la Ley no se entromete en los reglamentos de convivencia que establece la comunidad educativa, pues sabemos que hay órdenes que se tienen que respetar, lo que expresa esta normativa es que, cuando se construya el reglamento, éste no establezca decisiones de expulsión poco criteriosas que puedan afectar a los estudiantes en sus aprendizajes, como, por ejemplo, suspender a un niño por tener el pelo largo, pues se deben buscar otras maneras de sanción (Núñez, 2016).

Otra controversia que ha aflorado fruto de este marco regulatorio es el debate acerca de “la calidad” en la educación, asociando este término con el de “rendimiento académico” de los estudiantes en la escuela. Por una parte, Triguero (2016) presidente de FIDE²⁰, hace alusión a que lo que pretenden y proponen estas políticas es irrelevante para terminar con la desigualdad y la exclusión del estudiante, ya que para él, los objetivos de “una reforma educacional es mejorar los aprendizajes, la adquisición de conocimientos, y el desarrollo de valores y habilidades cognitivas y sociales” (párrafo 2). Pues para Triguero (2016), el problema de la desigualdad y la mala calidad de la educación no se combate con la no selección de los estudiantes ni con el fin al lucro o el copago, sino que, se produce por la

¹⁹ Ministra de Educación de ese momento.

²⁰ Federación de Instituciones de Educación Particular.

falta de recursos económicos y de profesionales con que cuentan las escuelas y, los bajos estándares de aprendizaje que se entregan tanto en la instituciones educativas subvencionadas como públicas.

Con lo anterior Triguero pretende poner el debate en la entrega de más recursos que ayuden a mejorar los aprendizajes y a adquirir más conocimiento, y con esto disminuir la desigualdad educativa. Por último, comenta que es perjudicial para las escuelas esta ley de inclusión, porque no están preparadas para recibir a una cantidad de jóvenes muy diversos.

En contra de esta visión encontramos a Ruz (2013), quien comenta que “la educación no cambia inyectando más recursos al sistema, ni construyendo más escuelas y liceos, ni dando más bonos y subvenciones” (párrafo 4). Rechazando la idea de que la educación o la inclusión se arregla con aumentar los recursos económicos. Para él, la clave está en modificar y transformar las aulas desde adentro, que exista relación entre los agentes educativos y, en el enfoque de una nueva educación.

Por último, un estudio de Contreras, Sepúlveda y Bustos (2010) que trata sobre la selección de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico de las escuelas, concluye que la brecha que existe entre los colegios particulares, subvencionados y públicos en cuanto a los resultados de rendimiento académico, se debería en gran medida a que estos dos primeros pueden escoger a sus alumnos, descartando a los malos estudiantes, logrando así, la obtención de mejores resultados, en contraposición de lo que sucede con la gran mayoría de las escuelas públicas, que no pueden hacerlo.

Como podemos ver, la eliminación de la selección de los estudiantes en la admisión de la escuela traerá, por una parte, mayores beneficios en la calidad de la educación, ya que las escuelas subvencionadas, al no poder seleccionar a los estudiantes, se verán obligadas a mejorar sus resultados académicos a través de sus propuestas pedagógicas y de la readecuación de sus procesos internos (Santo y Elacqua, 2016). Y, por otro lado, las familias con menos recursos, tendrán más libertad para escoger el proyecto educativo y la escuela que desean para sus hijos. Con esto no solamente se verán favorecidas las familias con mayor riesgo de exclusión por su condición socio-económica, sino también, se fortalecerá el ámbito social, ya que se dará igualdad de oportunidades para todos sin

importar su condición, lo que a su vez reduciría la exclusión y marginación de las personas más vulnerables en la sociedad.

4.6.2. Maestros y Universidades

A las visiones y discusiones recientemente expuestas, deben sumarse las opiniones y críticas de universidades y maestros, ya que la mirada que tienen ellos sobre el marco que regula a las escuelas en el tema de inclusión, es más sistémica y profunda que la de los sostenedores. Basta con decir que, para estos expertos del ámbito educativo, el promover cambios en la organización de las escuelas y aulas, la no selección de los estudiantes o la entrega de mayores recursos, entre otras cosas, no son suficientes para lograr transformar las escuelas a un enfoque inclusivo. Desde sus perspectivas, ha de haber un cambio de mentalidad del profesor de aula en su actuar pedagógico, como también, un cambio en la formación de los futuros docentes.

Avanzando en la premisa recientemente expuesta, la preocupación por formar maestros que desarrollen y trabajen bajo un paradigma de escuela inclusiva, no es reciente. Antes de la puesta en marcha del Decreto 83, ya había críticas hacia la política educativa que pretendía conseguir un sistema educativo más inclusivo. Puesto que estas, promovían que las escuelas acogieran a todos los estudiantes sin importar su condición, intentando así asegurar la igualdad y equidad en el ámbito educativo.

Lo anterior, generó un gran cuestionamiento acerca de si los maestros de aula y profesores especialistas estaban preparados para dar respuesta a la diversidad de estudiantes en la práctica educativa. En este tema Zúñiga (Muñoz, 2014), Presidenta de la “Fundación mis talentos”, comentó que el problema se daba por la formación y capacitación que recibían los docentes.

El problema es que la preparación de quienes deben velar por la educación de alumnos con NEE es deficitaria y para mejorarla se requiere que la política pública apueste por ella. El grueso de los docentes que hoy está en ejercicio no recibió formación de pregrado en inclusión educativa y hoy el sistema cuenta con

profesionales con pocas herramientas para atender a niños y jóvenes con NEE en ambientes inclusivos”. (párrafo 9)

Esta misma línea de críticas hacia la formación de los docentes, es la que hace Triguero (2016) quien comenta que, las universidades siguen preparando profesores para desempeñarse en aulas homogéneas. Así mismo, acusa que esta carencia de competencias en la formación inicial, la deberán asumir los directores, por lo que las tareas propias de la educación superior las asumirán las escuelas.

El cuestionamiento que hace tanto Triguero como Zúñiga, no ha dejado indiferente a nadie, pues son diversos los expertos que se han pronunciado con respecto a estos temas.

Por un lado, Valladares²¹ (2015), comenta en una entrevista que, para responder a la educación inclusiva en Chile, tanto el sistema educativo como los profesionales de la educación en general, deben modificarse. Según la académica, la intención en la formación de los futuros docentes de educación especial debe estar orientada hacia los tratados, normativas y tendencias nacionales e internacionales de la inclusión. Es decir, hacía una educación de calidad y equitativa para todos, dando énfasis en las prácticas pedagógicas.

En cuanto al sistema educativo, particularmente refiriéndose a las escuelas, Valladares (2015) comenta que éstas deben tener una intención clara hacia currículos flexibles, pertinentes, relevantes y enfocados a las particularidades y necesidades de sus estudiantes. Además expresa que:

no es posible seguir sosteniendo que los colegios no están preparados para ciertos “estudiantes” o que, esto puede poner en riesgo la excelencia académica de la institución, como tampoco, se puede seguir con la idea de que, para responder a la inclusión se necesita estrategias y recursos “súper especializados”. (párrafo 5)

Así mismo, Valladares (2015) deja de manifiesto que el ingreso de alumnos con discapacidad a las escuelas no puede depender de la buena voluntad de las mismas, como tampoco se puede atribuir que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se deben a

²¹ Directora de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile.

las deficiencias o rarezas de ellos, sin responsabilizar a la escuela y al sistema educativo en este tema.

Por otro lado, Rojas²² (Núñez, 2014b), comenta algunos elementos que deben darse para lograr implementar las políticas educativas inclusivas en las escuelas. Una de ellas es que tiene que darse una formación pertinente para la diversidad. Es decir, hay que renovar las competencias que manejan los docentes que se encuentran en ejercicio. Otra, es eliminar todo tipo de barreras que puedan dificultar la inclusión. Por ejemplo, implementar estrategias de concientización para lograr construir una cultura de respeto a la diversidad.

En cuanto a las opiniones de docentes en servicio en las escuelas, tenemos a Hernández²³ (Muñoz, 2016), quien comenta en una entrevista que, cuando empezó todo esto, había bastante desconocimiento con respecto a la educación inclusiva. También expresa que las normativas dictadas no eran del todo claras, cosa que hizo cometer muchos errores. Así mismo, aclara que tuvieron que hacer un trabajo de sensibilización para transmitir que la inclusión no era un privilegio sino un derecho y también para mostrar la diversidad como una riqueza por descubrir y valorar.

En cuanto a la formación inicial de los docentes, Hernández (Muñoz, 2016) también comenta que es un tema que preocupa, ya que, lamentablemente, las universidades preparan a los docentes para trabajar con estudiantes homogéneos y, cuando salen al mundo laboral se encuentran con otra realidad. Por último, comenta que para conseguir que las escuelas operen de mejor manera en el tema de inclusión, es importante que: se desarrollen procesos en la sociedad que ayuden a no ver la diferencia como algo raro o malo; sino que se debe aprender a aceptar la diversidad y valorarla y; la formación del profesorado debe ser con un enfoque inclusivo.

Frente a estas opiniones sobre la formación del profesorado en el tema de inclusión y la de generar procesos educativos en las escuelas que ayuden a sensibilizar y aceptar la diversidad, el movimiento YoincluYO (2014), conformado por un grupo de universidades,

²² Jefe del Departamento de Educación del Servicio Nacional de Discapacidad (SENADI)

²³ Profesora y encargada del PIE de un colegio

colegios y fundaciones, propone una serie de tópicos y materias que se deben trabajar para generar un sistema educativo más inclusivo. Algunos de ellos son:

- Sensibilización nacional acerca de la inclusión educativa y social.
- Incluir competencias y herramientas de apoyo en los programas de postgrado, los cuales deben estar orientados a la inclusión escolar y a mejorar el currículum de la formación inicial de los especialistas en inclusión.
- Incluir y desarrollar competencias y herramientas en la formación inicial del docente y creación de programas de formación, para que estos tengan competencias que les ayude a abordar la diversidad en el aula y, liderar y coordinar los equipos de docentes y especialistas.
- La creación y fortalecimiento de redes efectivas de derivación y acompañamiento.
- Difundir y compartir conocimiento, buenas prácticas y experiencias nacionales.

Resumiendo, son diversas las opiniones que existen acerca de las normativas que regulan la inclusión en las escuelas, por un lado, los colegios subvencionados y particulares están por la labor de no modificar nada en lo que respecta al sistema de selección y de financiación de las escuelas, pretendiendo dejar la educación en un status quo como ha sido hasta ahora.

Por otro lado, existe controversia sobre la relación entre la entrega de recursos y el mejoramiento académico de las escuelas, para algunos el rendimiento académico pasa por inyectar mayores recursos y no por establecer la Ley de inclusión escolar, en cambio, para otros, el hecho que las escuelas tengan mejor o peor rendimiento, es producto de varios factores, entre los que destacan, la elección que algunas escuelas hacen de sus estudiantes o, el apoyo que reciben los alumnos por parte de las familias (González, 2016).

En lo que sí existe unanimidad, es en lo referido a la importancia de realizar un cambio profundo en la formación de los docentes en ejercicio y de los futuros docentes en el tema de la educación inclusiva, puesto que son estos, los que deberán llevar a cabo la transformación en el aula para que los procesos pedagógicos sean realmente inclusivos. En esta última afirmación, tomamos en cuenta a la EADSNE (2012) quienes manifiestan lo siguiente:

Podemos debatir acerca de la inclusión en múltiples aspectos: conceptual, político, normativo o de investigación, pero, al final, el docente es quien ha de vérselas con la diversidad del alumnado en el aula. Es el docente el que aplica los principios de la educación inclusiva. Si no es capaz de educar en la diversidad en un centro ordinario, las buenas intenciones de la educación inclusiva son estériles. Por ello, el reto para el futuro es desarrollar planes de estudio y formar a los docentes para hacer frente a tal diversidad. (p. 5)

Finalmente, el enfoque de la educación inclusiva es una tarea prioritaria para el Estado de Chile, que pretende que toda persona se considere parte de la comunidad educativa, con ello procura promover la diversidad de la comunidad, y además, busca que toda persona sea respetada y considerada en la toma de decisiones. Solo así, se logrará una transformación de nuestro sistema educacional y de nuestra sociedad.

PARTE III. BASES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos generales de la investigación.

- Analizar los factores educativos que inciden en la aplicación del Decreto 83 en tres centros públicos chilenos.
- Proponer acciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83.

Objetivos específicos de la investigación

- Describir los elementos que facilitan la aplicación del Decreto 83 desde la mirada de los diferentes actores (equipos directivos, Profesores de aula, equipo PIE y familias) de los centros educativos participantes.
- Describir los elementos que dificultan la aplicación del Decreto 83 desde la mirada de los diferentes actores (equipos directivos, Profesores de aula, equipo PIE y familias) de los centros educativos participantes.
- Conocer e indagar las necesidades formativas que tienen los agentes educativos de las escuelas para aplicar el Decreto 83.

Preguntas de la investigación

- ¿Qué elementos de la escuela favorecen el desarrollo del Decreto 83?
- ¿Qué elementos de la escuela limitan o dificultan la aplicación del Decreto 83?
- ¿Qué han hecho las escuelas para mejorar la inclusión educativa y la atención a la diversidad que postula el Decreto 83?
- ¿Qué tipo de acciones contribuyen a la aplicación del Decreto 83?
- ¿Qué otras mejoras se pueden incorporar en las escuelas para desarrollar la inclusión educativa y la atención a la diversidad con base al Decreto 83?

Capítulo 5: Diseño y desarrollo metodológico.

En este capítulo se expone y explica la metodología que hemos utilizado para estudiar el fenómeno que nos convoca. También se dan a conocer las consideraciones que hacen referencia a los procesos empíricos para conseguir los objetivos que nos hemos planteado en este estudio. En otras palabras, todo aquello relativo con el desarrollo del estudio empírico. El estudio constó de cuatro fases: documentación; exploración previa; trabajo de campo y análisis de la información. Estas fases explican y fundamentan una serie de aspectos que se consideraron para el desarrollo de la investigación, como son: la información recogida, las técnicas e instrumentos utilizados, la elección de los participantes, el escenario de campo, el acceso a las escuelas y la manera de cómo se analizó la información recolectada, además fundamentan cómo se determinó el sistema categorial de la investigación. Por último, se exponen aquellos elementos que se corresponden con las consideraciones éticas y de rigor científico que toda investigación debe, de forma imperativa, contener en su desarrollo empírico.

5.1 Enfoque metodológico de la investigación.

5.1.1. Metodología la investigación: Cualitativa.

En este trabajo, se ha optado por un enfoque cualitativo debido a que la realidad educativa es compleja producto de la diversidad de variables que interaccionan entre sí, lo que no permite un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). La meta de este estudio es interpretar y comprender situaciones y procesos a través de la opinión de diferentes actores de las escuelas participantes sobre cómo está experimentando y adaptándose a la aplicación del Decreto 83, además de centrarnos en buscar significados y sentido a los hechos que podemos observar. En este sentido, Sandín (2003) señala que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el

descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

Asimismo, este enfoque nos permite saber desde dónde nos situamos para abordar el conocimiento, conocer cómo interactúan diversos sujetos acerca de un fenómeno determinado y sobre un contexto fijo, nos posibilita acceder a una investigación sistemática y rigurosa hacia los aspectos que nos interesa conocer (Pérez Serrano, 1994). Además, nos da la posibilidad de estudiar la realidad en su contexto natural, interpretar los fenómenos tomando en cuenta los significados que tienen estos para las personas implicadas y utilizar y recolectar a través de diferentes instrumentos una gran variedad de información, la cual nos ayuda a conocer las problemáticas y significados en la vida de las personas (Rodríguez, Gil y García, 1999). Concretamente, la comprensión de los hechos viene dada por la interpretación de las acciones de los agentes educativos cuando son observados en su práctica educativa que, a su vez, se complementa con la opinión de autores referentes en el tema, con el discurso narrativo que nos ofrecen los mismos agentes, con el análisis de los documentos que competen a la investigación y con el conocimiento que el investigador tiene con respecto a la labor del profesor de aula y especialista. Desde nuestra perspectiva,

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo *visible*, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos para comprender porque sucede el fenómeno. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.9).

Particularmente en nuestro trabajo, las representaciones son observaciones sobre los agentes educativos y acerca del fenómeno, que conocemos a través de los datos e información recogida en el trabajo de campo. No obstante, lo interpretativo pone en juego dos narrativas que pueden solaparse, confundirse o mezclarse. Por una parte, están las narraciones en las que los sujetos dan cuenta sobre lo que hacen en su práctica o de su propia realidad y, por otra parte, como el investigador a partir de esas narraciones interpreta y comprende esa realidad (Vain, 2012). Por ello, es recomendable utilizar al menos dos técnicas distintas de recogida de información, para que los datos se puedan triangular y de esta manera tener una aproximación mayor a la problemática que suscita al fenómeno que se estudia.

5.1.2 Método de la investigación: Estudio de Casos desde una perspectiva descriptiva, combinada e instrumental.

Para la consecución de los objetivos, optamos por el Estudio de Casos debido a las ventajas que este presenta. Concretamente, se adapta a cada realidad, adquiere singularidades específicas en función de su contexto y finalidad, busca adentrarse en la construcción de significados y percepciones a partir de la indagación sobre un fenómeno específico, contemporáneo y poco explorado y, se da en contexto real. Además, “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1998, p. 20).

Desde las perspectivas de Simons (2009) y Yin (1984), la utilización del Estudio de Casos, nos da la posibilidad de emplear variadas acciones y formas de cómo indagar el objeto de estudio, dándonos la posibilidad de profundizar en los temas que creemos son relevantes para responder a las preguntas de investigación. Asimismo, otorga la flexibilidad necesaria frente a cualquier cambio que pueda suceder en el transcurso de la investigación. Por otro lado, otorga la posibilidad de lograr un entendimiento comprensivo de una situación específica, en un contexto real como también, desarrollarla a través de la descripción y análisis de la situación (Perines y Murillo, 2017). Además, posibilita analizar la realidad socio educativa, el contexto de los docentes de aula y especialistas, comprender, sistematizar y profundizar sus opiniones y creencias con respecto al Decreto 83.

Pérez Serrano (1994) señala que el Estudio de Casos puede ser particularistas, descriptivos, heurísticos o inductivos. Desde este prisma, nuestra investigación cumple con las características de tipo descriptiva debido a que buscamos, a través del diálogo brindado por los agentes implicados, como también, de las acciones observadas en el aula, describir y comprender la realidad que sucede con respecto a la aplicación del Decreto 83 en las escuelas. Así, podemos identificar elementos que interfieren o promueven el desarrollo de la normativa que se estudia. Al mismo tiempo, la descripción que hagamos de los casos observados y las relaciones que podamos obtener de cada uno de estos, permite construir supuestos sobre los factores que dificultan y favorecen a los diferentes agentes de la

comunidad educativa en sus respectivos roles y responsabilidades. En consecuencia, permite un panorama global sobre la situación que viven las escuelas.

Al mismo tiempo, tanto Yin (1984) como Perines y Murillo (2017) plantean que según los objetivos de una investigación el Estudio de Caso se puede dar en tres tipos: a) explicativo, b) descriptivo o c) combinado. Este estudio se acerca más a las características de un Estudio de Casos combinado, puesto que al reunir información acerca de lo que sucede en cada escuela con respecto al objeto que estamos investigando, y evidenciar los factores que inciden en la aplicación por parte de los sujetos sobre esta normativa educativa, se accede a un análisis global de la situación real. Esto a su vez permite realizar críticas y recomendaciones aseveradas sobre la situación que experimentan y viven los implicados con respecto a lo que establece el Decreto 83. En este sentido, el narrar lo que sucede en las escuelas permite la posibilidad de conocer, indagar e identificar conceptos o variables promisorias o, sugerir afirmaciones y postulados sobre cómo dar respuesta a la diversidad en el aula en el contexto chileno (Hernández Sampieri, *et al.*, 2014).

Respecto a la modalidad de este Estudio de Casos, este se acerca al de tipo instrumental (Stake, 1998) debido a que se desarrolla en tres escuelas situadas en un mismo sector y con las mismas características. Según esta clasificación, cada una de estas entidades educativas es un instrumento que permite comprender la gestión y organización de cada escuela y los actores a lo propuesto por el Decreto 83; aportando patrones de acción con respecto a la aplicación de la normativa en la práctica educativa. Así mismo, proporciona información sobre acciones que han realizado las escuelas para una mejor comprensión del tema en cuestión y si estos han tenido efecto. Además, entrega información sobre la experiencia de cada escuela con la inclusión y atención a la diversidad, permitiendo contrastarlas entre ellas. Desde nuestra perspectiva, esta modalidad no solamente permite obtener mejores conclusiones y discusiones sobre lo que está pasando en cada escuela, sino también, ayuda tanto a los implicados en este estudio como a otras escuelas a mejorar la aplicación del decreto.

Por último, este Estudio de Casos puede clasificarse como múltiple (Yin, 1984), ya que se opta por realizarlo en tres escuelas que son sometidas a los mismos instrumentos. Esta

elección nos permite explorar más de una unidad de análisis, entregándonos la base para la divulgación (Rule y John, 2015).

5.2. Desarrollo del estudio empírico.

Para la realización de un Estudio de Casos normalmente se sugiere tener en cuenta varios pasos a seguir de manera secuencial, que ayudan al investigador a definir el esquema que se va a utilizar. La organización de estos pasos, que llamaremos fases, debe planearse de manera coherente y sincronizada para que aborde todos los elementos que permitan responder a los objetivos planteados. A continuación, y tal como se muestra en la figura 1, exponemos cada una de estas fases.

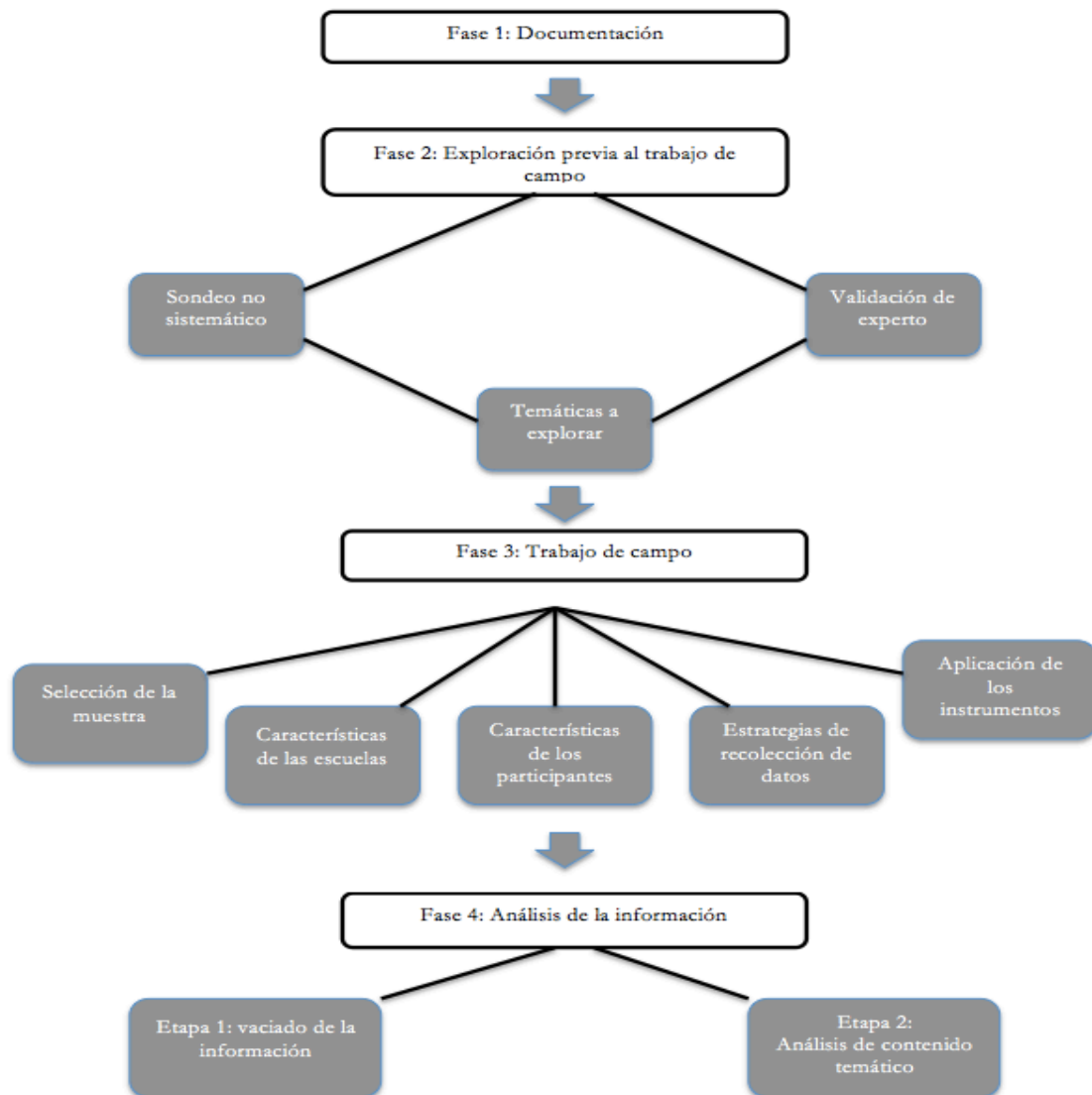


Figura 1. Diseño del estudio.

5.2.1. Fase 1: Revisión de documentación

Morán y Alvarado (2010) señala que el análisis de documentos es una estrategia en la que se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades teóricas y empíricas a través de diferentes tipos de documentos. El investigador busca indagar, interpretar, presentar datos e información sobre un tema determinado de cualquier ciencia con la finalidad de obtener resultados que pueden ser base para el desarrollo de la creación científica. Además, la indagación de documentos resulta relevante pues se complementa con la información que se recoja. Por su parte, Sabariego, Dorio y Massot (2014) señalan que el análisis de documentos radica en explorar documentos que ayuden a complementar la información.

En nuestro Estudio de Casos, se realizaron revisiones de una serie de documentos relacionados con la educación inclusiva. Por un lado, se analizaron documentos de carácter político y normativo desde una perspectiva internacional y local, como por ejemplo: Directrices políticas sobre la inclusión en la educación (UNESCO, 2009); Conferencia internacional educación inclusiva: El camino hacia el futuro (UNESCO, 2008); Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva (EADSNE, 2009); Declaración Mundial sobre educación para todos; Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO 2016); Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2015); El Decreto 83 (MINEDUC, 2015a); La LGE (MINEDUC, 2010a); Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83 (MINEDUC, 2017c), entre otros.

Por otro lado, se hizo una revisión de artículos académicos realizados por autores y entidades referentes en educación inclusiva como, por ejemplo: Desarrollo de Escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares (Ainscow, 2001); Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto” (Echeita, 2013); Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa (EADSNE, 2011); Programación de aula y adecuación curricular (Puigdemívol, 2003); La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva (Slee, 2012); La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela (Blanco,

2006), Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo (Alba, *et al.*, 2014), entre otros.

Así mismo, se revisaron investigaciones que dan cuenta sobre la implementación de normativas inclusivas tanto internacionales como locales, como por ejemplo: Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas (Toboso *et al.*, 2012); Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión (Peña, 2013); Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas. (Alarcón, *et al.*, 2016); Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile. (Alfaro-Urrutia, 2017), La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje (Molina, 2015), entre otros.

Por último, se realizó una revisión de la prensa escrita y de revistas educativas (recogidas en el Marco Teórico) para saber la opinión del medio local sobre las nuevas políticas de carácter inclusivo promulgadas en Chile.

Toda la documentación expuesta recientemente, nos entregó luces acerca de temáticas en los que debíamos indagar en el trabajo de campo. Para una mejor clarificación, a continuación se exponen las temáticas emergentes recogidas del análisis de documentos:

- La conceptualización que se tiene sobre la educación inclusiva.
- La escuela como promotora de la inclusión social.
- El respaldo de las políticas educativas a la implementación de la inclusión.
- La formación docente inicial y continua, enmarcada en el enfoque inclusivo.
- Las metodologías y estrategias centradas en atender a la diversidad de los estudiantes.
- La autonomía a los equipos directivos para generar los cambios necesarios en su comunidad.
- La responsabilidad de las escuelas en los procesos de inclusión.
- Fortalecimiento de las redes externas a la escuela.
- La utilización y acceso a las TICs.
- Objetivos educativos en el que se centran las escuelas chilenas.

- La falta de tiempo y recursos para la implementación de normativas inclusivas.
- El trabajo con las familias.

5.2.2 Fase 2: Exploración previa al trabajo de campo.

5.2.2.1 Sondeo no sistemático. (Intuitivo)

En esta fase se realizaron conversaciones informales con distintos agentes educativos, sobre aspectos relacionados con el Decreto 83. El objeto de esta fase fue hacernos una idea más real de lo que estaba sucediendo en las escuelas con respecto al tema de estudio y con ellos concretizar tanto los objetivos de la investigación, como también escoger los tipos de instrumentos a utilizar. Un primer sondeo se realizó en noviembre del 2016 de manera presencial e informal, con profesores de aula y especialistas educativos de diferentes colegios, con el propósito de conocer la opinión que tenían estos antes de la puesta en marcha por normativa del Decreto 83. Posteriormente, en noviembre del 2017, se realizó otro sondeo de manera telefónica a profesores de aula y especialistas de posibles colegios participantes. En estas llamadas se indagó su opinión sobre la aplicación del decreto en la escuela. En cuanto al criterio de selección de los participantes para el sondeo no sistemático, este se basó en la facilidad de acceso que tenía el investigador con los equipos directivos de algunas escuelas. Por último, los participantes del primer sondeo son diferentes a los del segundo sondeo, esto se debe a que hubo cambios en los equipos directivos en los colegios del primer sondeo, por lo que se perdió la facilidad de acceso a esas escuelas.

Estos sondeos aportaron información sobre las temáticas que preocupaban a los agentes educativos sobre la aplicación y desarrollo tanto del Decreto 83, como de la inclusión en la escuela. Como una manera de clarificar las temáticas que emergieron del sondeo sistemático, a continuación expondremos los temas que surgieron del discurso de los agentes educativos:

- Falta de formación y capacitación del profesorado en cuanto a estrategias para dar respuesta a la diversidad.
- Falta de concientización a la comunidad educativa sobre la educación inclusiva.

- La definición de los roles de cada agente educativo.
- Los apoyos y colaboración entre los docentes.
- Tipos de evaluaciones y su flexibilidad.
- Falta de tiempo y carga académica muy extensa.
- El trabajo con las familias y el entorno de la escuela.

5.2.2.2. Validación de experto.

Las temáticas señaladas como prioritarias en el trabajo previo fueron expuestas al juicio de dos expertos. Para la elección de los expertos consideramos algunos criterios como el pertenecer a instituciones de reconocido prestigio, la trayectoria profesional en temas relacionados con la educación inclusiva y haber realizado investigaciones en la línea de la educación inclusiva. Estos validaron y mejoraron el trabajo hecho de los análisis de documentos y del sondeo no sistemático. Además, eliminaron algunos aspectos que a sus juicios eran irrelevantes para el estudio. Por último, incorporaron otras temáticas que vieron que eran imprescindibles para lograr que los sistemas y las escuelas mejoraran los procesos de inclusión, estas fueron: la gestión educativa en cuanto al funcionamiento de la escuela para desarrollar el decreto y, la gestión al interior del aula, referido al clima en la práctica educativa. Cabe destacar, que estas temáticas no se contemplan en el Decreto 83. Así, de las fases 1 y 2 resultaron 5 temáticas en las que se indagó, las que a su vez, se utilizaron como meta categorías apriorísticas en el análisis de los datos recogidos. La Tabla 10 muestra las temáticas consideradas para la recogida de la información.

Tabla 10. *Temáticas a indagar en el trabajo de campo.*

| Temáticas | Descripción |
|---------------------------|--|
| Formación del profesorado | Aborda todo aquello referente a la formación que tienen que tener los profesores de aula y el equipo de especialistas para diversificar la enseñanza en el aula y así dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes en la práctica educativa (aspectos considerados en el Decreto 83) |

Tabla 10. *Temáticas a indagar en el trabajo de campo.*

| Temáticas | Descripción |
|------------------------------|---|
| Gestión educativa | Aborda todos aquellos elementos fundamentales que facilitan o dificultan a los diferentes agentes educativos en sus respectivos cargos para crear un ambiente propicio para diversificar la enseñanza en el aula y mejorar la educación inclusiva en la escuela. |
| Metodología | Aborda todas aquellas acciones que se utilizan para gestionar la actividad pedagógica y así atender a la diversidad en el aula. Esta temática se relaciona principalmente con las estrategias que propone el DUA, en cuanto a la diversificación de la enseñanza. |
| Recursos | Aborda por una parte todos los apoyos y medios que necesitan los diferentes agentes educativos para desarrollar su trabajo en las escuelas. Y por otro, como utiliza y gestionan los diferentes agentes educativos los recursos con que cuenta para mejorar la enseñanza. |
| Familia y redes comunitarias | Aborda por una parte la vinculación de las familias a las actividades educativas en el aula y por otra, las redes externas de apoyo y colaboración al profesor de aula. |

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3. Fase 3: Trabajo de Campo.

5.2.3.1. Selección del escenario.

El primer paso de esta fase está enfocado en especificar y estandarizar el o los casos y definirlos. Particularmente, se centra en los antecedentes, el escenario y el contexto en el que se desarrolló la investigación. Para el caso de esta tesis, se trabajó con tres escuelas públicas chilenas; dos ubicadas en la comuna²⁴ de Las Condes y una en la comuna de Ñuñoa, en la ciudad de Santiago, Chile. La elección de los centros fue de carácter intencional pues de esta manera nos aseguramos de que los participantes fueran claves según nuestros objetivos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). No obstante, la intencionalidad no fue el único determinante en la selección, además se establecieron las siguientes consideraciones: a) los colegios debían ser públicos; b) tener un Programa de

²⁴ Comuna es equivalente a Ayuntamiento.

Integración Escolar (PIE); c) al menos un 10% de los estudiantes que se encuentran dentro del aula debían pertenecer al PIE; d) las escuelas debían estar dispuestas a aceptarnos como investigador y facilitarnos la información, representando esto cómo un beneficio mutuo; y d) las escuelas debían estar situadas dentro de un mismo sector geográfico.

En general, las escuelas participantes están compuestas por una diversidad de estudiantes con respecto a clases sociales. Esto debido a que el sistema educativo chileno permite que un estudiante pueda postular a una escuela pública independientemente del lugar o localidad en que la viva, generando con esto una gran movilidad de los estudiantes a las diferentes escuelas. Las comunas a las cuales pertenecen los colegios son colindantes y se ubican en el sector oriente de la ciudad de Santiago (ver Figura 2), ambas comunas reconocidas como lugares con alto índice de calidad de vida urbana y se ubican entre las 10 comunas con mayor presupuesto económico de un total de 52 (INE)²⁵

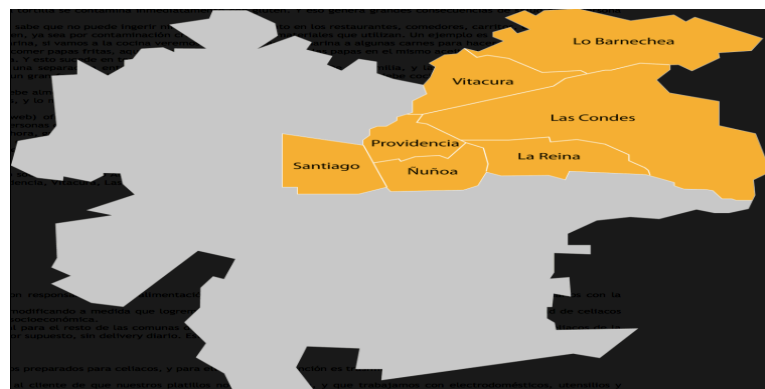


Figura 2. Sector oriente de la ciudad de Santiago.

5.2.3.2 Características de las escuelas.

Colegio 1: Es un establecimiento municipal mixto, cuyo sostenedor es la Corporación de Educación y Salud de Las Condes. El colegio imparte enseñanza educativa desde pre-kínder a cuarto de enseñanza media. Actualmente tiene Jornada Escolar Completa (JEC) y su población total es de 536 estudiantes.

²⁵ Instituto Nacional de Estadísticas

El cuerpo educativo está conformado por un director, un sub director, un orientador, un inspector general, una jefa de UTP, una coordinadora por ciclo, 64 profesores y 26 asistentes. Dentro del número de profesores se contemplan los profesionales que trabajan en el PIE como son: profesor de educación especial, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo.

El colegio no selecciona a sus alumnos. Las familias, en su mayoría se encuentran en el grupo socioeconómico medio, el nivel de escolaridad de los padres es entre 14 y 15 años y el índice de vulnerabilidad social del ciclo básico es de un 54% lo que significa que más de la mitad de las familias viven en riesgo social, salud, psicológico, emocional, cultural y/o económico, entre otros. En lo que respecta a la cantidad de alumnos extranjeros es de 36 estudiantes y la cantidad de alumnos que pertenecen a programas de mejoramiento educativo (PIE, SEP²⁶ y CDA) es de 192 lo que corresponde al 30% de los estudiantes de la escuela. El programa PIE atiende a 70 estudiantes, lo que corresponde al 13% de los estudiantes de la escuela (Corporación de Educación y Salud Las Condes, 2019).

Colegio 2: Es un establecimiento municipal mixto, cuyo sostenedor es la Corporación de Educación y Salud de Las Condes. El colegio imparte enseñanza educativa desde pre-kínder a cuarto de enseñanza media. Actualmente tiene Jornada Escolar Completa (JEC) y su población total es de 820 estudiantes.

El cuerpo educativo está conformado por un director, un sub director, un orientador, un inspector general, una jefa de UTP, una coordinadora por ciclo y 82 profesores. Dentro del número de profesores se contemplan los profesionales que trabajan en el PIE como son: profesor de educación especial, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo.

En cuanto a las características del colegio este no selecciona a sus alumnos, las familias en su mayoría se encuentran en el grupo socioeconómico medio, el nivel de escolaridad de los padres es entre 12 y 13 años y, el índice de vulnerabilidad social del ciclo básico es de un 79%. Lo que significa que un gran porcentaje de familias viven en riesgo social, salud,

²⁶ Subvención Escolar Preferencial para el mejoramiento de la equidad y calidad de la educación mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno prioritario.

psicológico, emocional, cultural y/o económico, entre otros. En lo que respecta a la cantidad de alumnos extranjeros es de 65 estudiantes y, la cantidad de alumnos que pertenecen a programas de mejoramiento educativo (PIE, SEP y CDA) es de 392 lo que corresponde al 47% de los estudiantes de la escuela. El programa PIE atiende a 148 estudiantes que corresponde al 18% de los estudiantes de la escuela. (Corporación de Educación y Salud Las Condes, 2019).

Colegio 3: Es un establecimiento municipal mixto, cuyo sostenedor es la Corporación de Educación y Salud de Ñuñoa. El colegio imparte enseñanza educativa desde primero básico a cuarto de enseñanza media. Actualmente tiene Jornada Escolar Completa (JEC) y su población total es de 868 estudiantes.

El cuerpo educativo está conformado por un director, un sub director, un orientador, un inspector general, una jefa de UTP por ciclo y 47 profesores. Dentro del número de profesores se contemplan los profesionales que trabajan en el PIE que son: profesor de educación especial, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo.

En cuanto a las características del colegio este no selecciona a sus alumnos, las familias en su mayoría se encuentran en el grupo socioeconómico vulnerable, el nivel de escolaridad de los padres es entre 10 y 12 años y, el índice de vulnerabilidad social del ciclo básico es de un 56%. Lo que significa que más de la mitad de las familias viven en riesgo social, salud, psicológico, emocional, cultural, económico, entre otros. Con lo que respecta a la cantidad de alumnos que pertenecen a programas de mejoramiento educativo (PIE y SEP) es de 292 lo que corresponde al 33% de los estudiantes de la escuela. (Corporación Municipal Ñuñoa, 2018)

5.2.3.3 Característica y justificación de los participantes.

Al igual que la selección de las escuelas, la de los participantes también es de carácter intencional. Entendemos que estos son claves en la información que se desea por sus roles y facultades dentro de la escuela. Concretamente, Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) señalan que “un buen participante o informante es una persona que tiene el conocimiento y

experiencia que el investigador precisa, tiene habilidades de comunicación, dispone de tiempo y está dispuesto a participar en el estudio” (p. 211).

Director/Jefe de UTP de ciclo: Se escoge una de estas dos figuras debido a que, al pertenecer al equipo directivo, tienen las funciones de gestionar, organizar y coordinar el funcionamiento de un centro educativo (o del ciclo) en base a las normas establecidas por la legislación educativa. Por tanto, aporta información sobre cómo se está gestionando y organizando el Decreto 83 dentro de la comunidad educativa, como también, de elementos de la cotidianidad de la escuela.

Profesor de aula: Se escoge esta figura porque es el que lleva a la práctica del aula las orientaciones y directrices que entrega el decreto. Por tanto, nos permite acceder a los elementos que dificultan y facilitan la aplicación del decreto en la práctica educativa y también a los aspectos que se deben mejorar para dar respuesta en su labor como docente, lo que es fundamental para nuestro estudio. En cuanto a la selección de los profesores de aula, las escuelas escogieron a los participantes, el único criterio que se solicitó a las escuelas es que fueran profesores de aula que desarrollaran su labor entre los cursos 1° a 4° básico, ya que en el año de recogida de la información, el Decreto 83 se aplicaba hasta cuarto básico.

Equipo PIE: Se escoge esta figura porque son los principales encargados de desarrollar y apoyar el programa de integración escolar al interior de las escuelas, tal como lo señala la legislación educativa chilena. Por tanto, conocer su opinión sobre qué factores educativos inciden en la aplicación del decreto y las necesidades que ellos ven para mejorar la inclusión en la escuela en base al Decreto 83, es primordial para esta investigación. Este equipo se conforma según las necesidades educativas de cada escuela, por lo que pueden existir variaciones en la conformación del equipo, sin embargo, habitualmente este está conformado por profesor de educación especial, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional y psicopedagogo.

Familia: Se escoge esta figura debido a que la educación inclusiva se concibe como una responsabilidad colectiva de todos los miembros perteneciente a la comunidad educativa. Por consiguiente, es relevante conocer su opinión acerca de la educación inclusiva en las

escuelas y, saber cómo se involucran en las actividades pedagógicas de sus hijos. En cuanto a la selección de las familias participantes, estas fueron sugeridas por el colegio. El único criterio que se solicitó a las escuelas es que fueran familias de estudiantes que pertenezcan a los cursos involucrados en el estudio.

La siguiente Tabla (11) muestra el número de participantes que hemos establecido por área y criterio de la selección.

Tabla 11. *Resumen de los participantes y criterios.*

| Área | Número de persona | Criterios de selección |
|---|----------------------------------|--|
| Equipo Directivo | 3 (un representante por colegio) | Director o Jefe UTP del 1° ciclo básico. |
| Programa de Integración Educativa (PIE) | 3 equipos PIE (uno por colegio) | Profesores de educación especial y profesionales de apoyo (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional) que pertenezcan al PIE y que trabajen en cursos del primer ciclo básico. |
| Profesores de aula | 6 (dos profesores por colegio) | Profesor/a de aula de los cursos 1°, 2°, 3, 4°. |
| Familias | 3 grupos (uno por colegio) | Padres de estudiantes que pertenezcan a los cursos involucrados en el estudio. |

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.4. Estrategias de recogida de información e instrumentos.

El trabajo de campo debe ser suficiente, confiable, valido y sistémico, de tal manera que permita al investigador analizar la evidencia y contrastarla con las diferentes fuentes de información. Por lo que elegir y elaborar muy bien las técnicas e instrumentos que se van a utilizar, permitirá contrastar perspectivas sobre un tema que posea el propio investigador con la opinión de los participantes (Latorre, *et al.*, 2005). A su vez, permite un mejor análisis de los resultados, que finalmente genera conclusiones y discusiones que respondan a los objetivos planteados. En este trabajo, recogeremos la información mediante la entrevista individual, los grupos de discusión y la observación. Entendemos que estas técnicas nos posibilitan obtener una descripción profunda y detallada de la realidad de las

escuelas. Además, permiten a través de la propia construcción lingüística que hacen los entrevistados, conocer sus opiniones y conocimientos sobre el objeto de estudio que nos ocupa, y también conocer y analizar el escenario donde los docentes deben de aplicar el Decreto 83.

Entrevista semi estructurada.

“La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, Gil y García, 1999 p. 167). Esta técnica en la que ambos actores pueden influirse mutuamente entre ellos (Ruiz Olabuenaga, 2003) y presenta una serie de características que la hacen ser apta para una investigación cualitativa.

Particularmente, se optó por aplicar una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevistas “se caracteriza porque el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción y mayor agilidad” (Acevedo Ibáñez, 1996, citado por Calderón Nogueira y Alvarado, 2011 p.14). Desde nuestra perspectiva, esta estrategia nos permite de forma espontánea indagar en temas que podríamos no tener contemplados cuando se planificó la entrevista y que han surgido en la conversación; nos posibilita volver a retomar un tema que ya haya sido abordado para profundizar en él y podemos movernos de forma flexible y no estructurada por los distintos temas que queremos indagar. Concretamente, las entrevistas (ver Anexo 3), fueron hechas al director o coordinador del primer ciclo de cada escuela, como también, a los profesores de aula por los siguientes motivos.

- Director/Coordinador: Se pretende principalmente conocer el estado de la cuestión respecto a la educación inclusiva en un ambiente “real” o del “día a día” de la escuela en general. También, para conocer qué elementos de la gestión educativa podrían mejorarse para favorecer la aplicación del Decreto 83 y, la perspectiva que tiene esta figura sobre el tema de inclusión en la escuela.
- Profesores de aula: Se pretende principalmente profundizar en las temáticas presentes en los objetivos específicos como son: la opinión sobre las nuevas políticas a implementar en el tema de inclusión, los elementos que facilitan y

dificultan la aplicación del Decreto 83 en el aula y los cambios y exigencias que son fundamentales para aplicar el decreto dentro del aula.

Respecto al proceso de construcción de las entrevistas, “guía de entrevistas a profesores” y “guía de entrevista para directores” (ver anexo 3), las preguntas se organizaron en 2 áreas. La primera denominada “área administrativa” dirigida a conocer las funciones y acciones en el ámbito de la gestión y dirección de la escuela, y la segunda, “El Decreto 83 en la práctica”, que pretendía conocer cómo se desarrollaba el Decreto 83 en la práctica.

En cada una de estas áreas se indagó en tres temas:

- Gestión educativa: Conocer las funciones y acciones propias de la gestión y organización de la escuela que dificultan o facilitan lo que establece el Decreto 83.
- Comunitario: Conocer la actitud y participación de los diferentes actores de la comunidad educativa para generar una escuela más inclusiva.
- Aula: Conocer los elementos que facilitan y dificultan la aplicación del Decreto 83 en el aula.

Algunas preguntas aplicadas en las entrevistas fueron:

Director/Jefe UTP: ¿Qué le parece a usted las nuevas normativas impulsadas para lograr mayor inclusión en el contexto escolar? ¿Qué dificultades ha tenido la escuela para responder a las exigencias que se manifiestan en la legislación educativa acerca de la educación inclusiva? ¿Qué facilitadores ha promovido la escuela para que los docentes de aula puedan aplicar el Decreto 83?, ¿Qué aspectos debería mejorar la legislación educativa para desarrollar de mejor manera la inclusión educativa en las escuelas?

Profesores de Aula: ¿Qué le parecen las nuevas normativas que se han impulsado para lograr mayor inclusión en la práctica educativa?, ¿Qué dificultades ha tenido para aplicar las orientaciones que propone el Decreto 83? ¿Qué acciones o facilitadores se han promovido en la escuela para aplicar el DUA?, ¿Qué aspecto o elementos podría mejorar la escuela para que tú puedas desarrollar de mejor manera el decreto? ¿Qué tipo de formación crees que sería relevante para mejorar la aplicación del decreto?

Grupos de discusión.

La estrategia de recogida de información denominada grupo de discusión es definida por Krueger (1991) como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ámbito permisivo y no directivo. Así mismo, la discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que expone sus ideas y comentarios en común y los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas que surgen en la discusión. En cuanto a los grupos de discusión (ver anexos 4) que se realizaron, estos fueron con el equipo PIE y el grupo de padres de cada escuela por los siguientes motivos:

- Equipo PIE: Este equipo se conforma por profesores de educación especial y profesionales de apoyo como son psicólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales y psicopedagogos. Se consideró al equipo PIE debido a que su rol dentro de la escuela puede darnos una mirada general de los factores positivos y negativos que inciden en la implementación de una educación más inclusiva. También, informa acerca de si han existido cambios dentro del aula por parte de los docentes de aula en cuanto a los lineamientos que establece el decreto y entregan información sobre los elementos a mejorar tanto a nivel de aula como escuela en general en la aplicación del decreto.
- Familias: Se considera a los padres porque nos interesa conocer su opinión sobre la inclusión educativa, saber si ellos conocen qué beneficios les otorga la legislación educativa chilena en el tema de inclusión para sus hijos y, conocer cómo la escuela involucra a las familias en la formación de sus hijos.

Respecto al diseño de la “guía de grupo de discusión”, que fue utilizada para los equipos PIE, se utilizaron las mismas áreas y temas de las entrevistas a directores y profesores de aula

En cuanto al diseño de la “guía de grupo de discusión”, utilizada con las familias, esta se organizó en tres temas de carácter general:

- Inclusión educativa en escuela: Conocer que saben de este tema y sus opiniones

con respecto a éste.

- Normativa y legislación: Saber qué conocen de las normativas en materia de inclusión por las que se rigen las escuelas.
- Actividad comunitaria: Cómo la escuela vincula a los padres en la formación de sus hijos y qué acciones proponen para mejorar en este tema.

Algunas preguntas planteadas en los grupos de discusión fueron:

Equipo PIE: ¿Cómo ven la disposición de los diferentes actores para aplicar el decreto? ¿Qué elementos creen que hacen falta a los docentes de aula para dar respuesta a la diversidad como lo propone el decreto?, ¿Qué dificultad han tenido ustedes para poner en práctica lo que dictamina la legislación en el tema de inclusión educativa?

Familias: ¿Qué saben de la inclusión educativa? ¿Qué les parece que todos los niños, independientemente de su condición, puedan aprender juntos dentro del aula?, ¿Qué cosas les gustaría que la escuela hiciera para que puedan participar más de la educación de sus hijos?

Observación no participante.

La observación es un tipo de técnica que permite percibir de manera directa y sistemática un determinado contexto (Bernal, 2006), además, nos da la posibilidad de analizar la actuación del profesor y de los estudiantes en un contexto real, logrando con esto evitar inferencias de lo que sucede en el aula (Stronge, 1997). En cuanto a los tipos de observaciones se clasifican en dos grupos: “observación participante” y “observación no participante”, esta clasificación depende de la manera que tiene el observador de involucrarse con el objeto de estudio. A continuación, se explicará brevemente cada una de ellas para una mejor comprensión (Dorio, Massot y Sabariego 2004).

Observación participante: Es un tipo de observación en la cual el investigador mantiene un contacto directo con el objeto de estudio, es decir, interactúa en todo momento y tiempo con el objeto observado. Además, en este tipo de observación es fundamental que el investigador logre la confianza del grupo observado, para que su presencia no obstaculice la

dinámica del grupo.

Observación no participante: Es un tipo de observación en la cual el investigador mantiene distancia del objeto que se estudia, es decir, tiene un rol pasivo y no interactúa con el objeto de estudio. Existen dos tipos de observación no participante: directa o indirecta. En la directa, el contacto es directo con la realidad pero la interacción con el objeto de estudio es poca, la única función del investigador es observar. Se fundamenta principalmente en cuestionarios, entrevistas y registros de observación. Por su parte en la indirecta, el observador no estudia el objeto por sí mismo y debe recurrir a impresiones derivadas de fuentes secundarias, como lo son declaraciones, censos, archivos de prensa y otros registros recopilados.

En la presente investigación se ha realizado una observación no participante directa ya que nosotros como investigadores hemos recopilado la información en terreno, es decir, en las aulas de clase pero, no hemos intervenido en el grupo estudiado. Se ha optado por este tipo de observación ya que tiene como ventaja que nos permite tener una visión más objetiva de la realidad estudiada precisamente por estar desvinculados del objeto a estudiar.

Así mismo, es importante una planificación previa del proceso de observación, que dé cuenta de los reales objetivos que se pretenden alcanzar, de lo contrario, las evidencias que se obtengan serán estériles o poco fiables de analizar, perjudicando la investigación en las conclusiones que se hagan. Concretamente, se diseñó un pauta de observación (ver anexo 5) tomando en cuenta algunas temáticas que emergieron de la fase 1 y 2 referidas a las funciones que establece el decreto, con la estructura de la enseñanza, los objetivos específicos planteados y con el logro de una educación de calidad (Milicic, Rosas, Scharanger, García y Godoy, 2008). Los temas de la pauta de observación fueron los siguientes:

- Gestión de aula: Se observa el clima dentro del aula.
- Metodología en el aula: Se observa la práctica educativa del profesor de aula y las estrategias utilizadas para diversificar la enseñanza
- Recursos y apoyos educativos: Se observan tanto los recursos pedagógicos y humanos con lo que cuenta el profesor de aula, como también el material didáctico del aula.

- Familia y redes de apoyo: Se observa la participación de las familias y otros agentes externos de la escuela en el interior del aula.

En cuanto a los participantes a observar, principalmente fueron los docentes del aula y estudiantes. En cuando a otros actores como maestros especialistas, personal de soporte y padres, se observaron sus acciones cuando ingresaban a participar de la actividad del aula.

5.2.3.5. Recogida de datos.

En cuanto a la confiabilidad y protección de los datos entregados por las escuelas participantes, hemos llegado al acuerdo de que los nombres de los colegios y participantes del estudio no serán expuestos, por lo que designaremos un número a cada escuela para referirnos a ellas y un código para referirnos a los participantes.

Negociación y acceso.

Para la recogida de la información, primero se realizó un acercamiento a los escenarios donde se desarrollaría el trabajo de campo, durante los meses de septiembre a diciembre del 2017, esto se hizo por medio de un informante con acceso directo a diversos centros educativos de la Corporación Educativa de la Comuna de Las Condes. Éste informante, presentó un documento dónde se explicaba el proyecto de investigación, solicitando a las escuelas su colaboración. La Corporación se mostró afable a participar, dando la autorización para ponernos en contacto con los directores de sus colegios. El contacto se hizo con 6 escuelas y sólo dos manifestaron interés en participar. La tercera institución educativa que participó se ubica en la comuna de Ñuñoa. Ésta fue contactada a través de una persona intermediaria y, al igual que los colegios de Las Condes, se les presentó un documento que explicaba el proyecto investigativo, y el centro manifestó su interés en participar.

Recolección de la información.

Una vez obtenidas las autorizaciones de los establecimientos para llevar a cabo la investigación, se programó la recogida de información con los participantes, que fue realizada en un único momento y en un tiempo determinado de dos meses (20 de marzo al 21 de mayo de 2018). La fecha y hora de las entrevistas a los directores, docentes de aula y

los grupos de discusión del equipo PIE, fueron acordadas por los mismos participantes. En lo que respecta a los grupos de discusión de los padres, el establecimiento los citó un día determinado. Todas las entrevistas y grupos de discusión se realizaron en los establecimientos educativos.

En cuanto a la selección de los cursos para el ingreso a las aulas para la observación, esta fue realizada de manera intencional por parte del investigador, con el fin de poder observar a cada docente al menos tres veces, y también, con el objeto de ingresar a los cuatro niveles educativos (1°, 2°, 3° y 4° básico) dónde se aplicaba el Decreto 83. Por último, en cuanto a las asignaturas observadas, estas se designaron tomando en cuenta la disposición horaria del docente y del investigador.

Por último, señalar que no se logró obtener la muestra total de los participantes que se había establecido para la fase 3, por los siguientes motivos.

- Profesor de aula: Durante tres veces se intentó coordinar con uno de los profesores participantes, lamentablemente en dos ocasiones el profesor se excusó porque tenía una reunión con padres y no podía atendernos y la tercera vez, no asistió al establecimiento.
- Grupo de padres: No se pudo realizar un grupo de discusión de padres debido a que uno de los colegios a última hora suspendió el encuentro, sin dar motivos.

A modo de resumen, la Tabla 12, muestra los instrumentos y participantes de la recogida de datos definitiva.

Tabla 12. *Resumen de instrumentos y participantes.*

| Instrumentos | Participantes | | |
|------------------|--|-------------------------------|--|
| | Colegio 1 | Colegio 2 | Colegio 3 |
| Entrevista | 1 director | 1 Jefe UTP | 1 jefe UTP |
| semiestructurada | 1 profesor de segundo básico 1 profesor de tercero básico | 1 profesores de cuarto básico | 1 profesor de segundo básico 1 profesor de tercero básico |

| | | | | |
|--------------------------|----|--|---|--|
| Grupo de discusión | de | 1 grupo de discusión de equipo PIE 1 grupo de discusión de familia | 1 grupos de discusión de equipo PIE | 1 grupo de discusión de equipo PIE 1 grupo de discusión de familia |
| Observación participante | no | 3 observaciones en aulas de segundo básico 4 observaciones en aulas de tercero básico | 2 observaciones en aulas de primero básico 4 observaciones en aulas de cuarto básico | 4 observaciones en aulas de segundo básico 4 observaciones en aulas de tercero básico |

Fuente: Elaboración propia

5.2.4. Fase 4: Análisis de la información.

Cuando hablamos del análisis de la información de datos cualitativos, nos referimos a la acción de depurar, categorizar y recombinar la información recogida, para luego interpretar y confrontarla de manera directa y así, obtener resultados y conclusiones de los objetivos planteados. Mendizábal, (2006) señala que “el análisis de la información es *no matemático*; se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la *perspectiva* del sujeto o grupo estudiado” (p. 68).

Ahora bien, para lograr este análisis de la información, es fundamental codificar la información obtenida, ya que esto permite, posteriormente agrupar la información en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador o, los pasos por fases dentro de un proceso (Fernández Sampieri, *et al.*, 2014). Además, el proceso de descomponer los datos en sus componentes constituyentes ayuda a relevar sus temas y patrones característicos (Coffey y Atkinson, 2003). Todo lo anterior hará “que sea posible obtener unos resultados y unas conclusiones que se puedan comunicar mediante el informe de investigación” (Anguera, 2000, p.49). Por ello, se realizaron 2 etapas para realizar el análisis de la formación.

Etapas 1:

Las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión fueron realizadas de forma textual, de esta manera nos aseguramos el máximo la información para su posterior análisis. Es preciso decir que, cuando las transcripciones se etiquetaron y transformaron en

unidades de significado para ser analizados, se eliminaron aspectos onomatopéyicos y conectores que no tuvieran sentido.

En cuanto a las anotaciones observadas, el investigador una vez terminado el registro, vaciaba en el mismo día la información recogida utilizando la pauta de observación. Esto es fundamental realizarlo en el menor tiempo posible una vez terminada la observación porque de esta manera las anotaciones hechas en la hoja de registro se acercan más a lo que sucedió en el aula (Lasagabaster, 2001)

Etapas 2:

La etapa de interpretación y análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo es un proceso muy importante, porque confluyen los intereses, actitudes y expectativas del investigador, con unas reglas que no están preestablecidas para esto, lo que supone una tarea compleja.

Por ende, en esta etapa se pretendió la especificidad de las temáticas que emergieron del análisis de contenido temático realizado en la fase 1 y 2. Estas temáticas se convirtieron en meta categorías apriorísticas con las que se comenzó a realizar el análisis de la información entregada por las escuelas. Para un mejor análisis del contenido temático se utilizó el programa ATLAS. Ti. Este programa permitió reducir y simplificar la información a través de conceptualizaciones temáticas comunes en párrafos, este primer desmenuzamiento de los datos realizado con el programa informático provocó algunos cambios en las meta categorías que habíamos establecido al inicio del análisis de los datos, quedando finalmente cuatro meta categorías principales: *Gestión educativa de centro; Formación y conocimiento en educación inclusiva; Campo pedagógico en el aula y Gestión del aula.*

Posteriormente se volvió a analizar la información agrupada en las meta categorías, lo que permitió ordenar y agrupar la información en unidades más pequeñas, que finalmente se convirtieron en categorías, subcategorías y variables. Esta codificación de los datos permitió, por un lado, comparar, analizar y triangular la información y, por otro lado, profundizar en los temas abarcando, de lo más amplio a lo más concreto.

Para tener una visión general de los instrumentos utilizados en la recogida de información y el análisis utilizado en esta investigación, presentamos a continuación, un esquema a modo de resumen (ver figura 3) donde se integran los diferentes elementos que conforman el proceso de recogida de datos de este estudio.

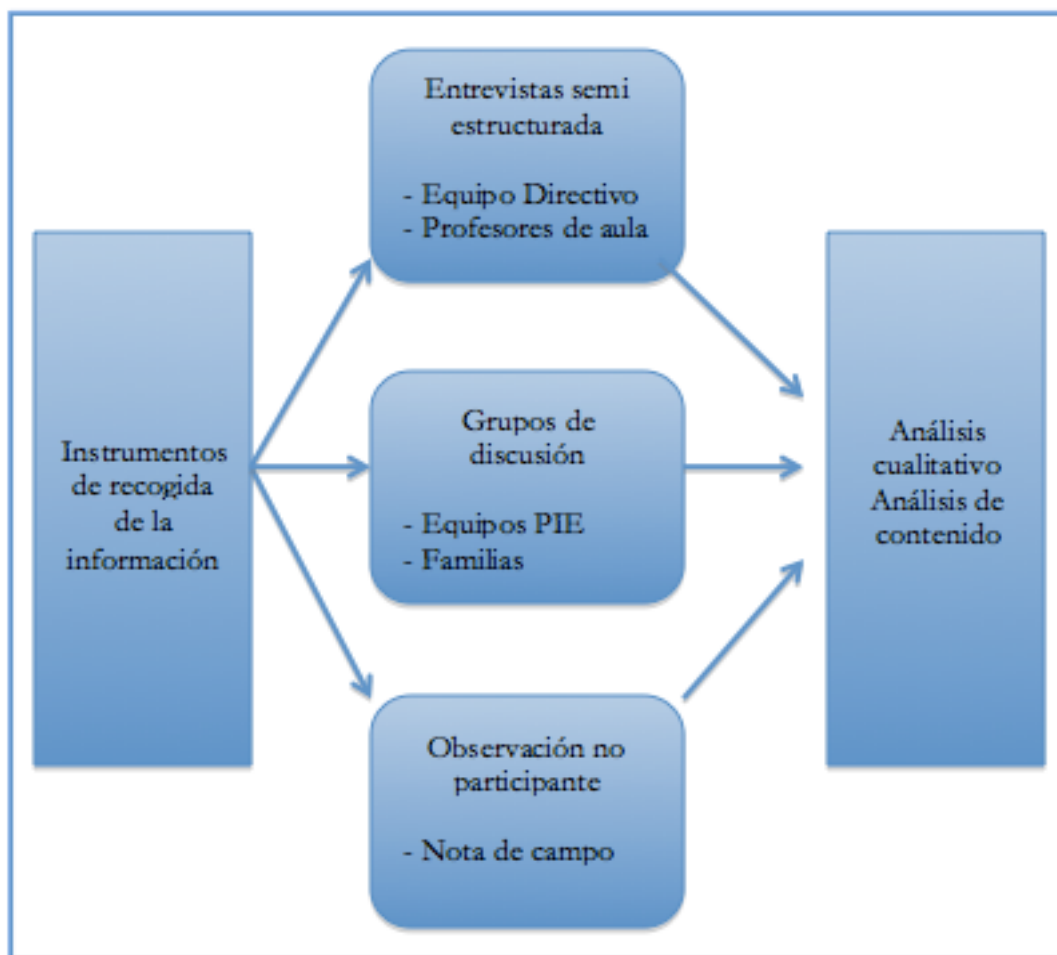


Figura 3. Instrumento de recogida de información y análisis utilizados.

5.3. Sistema categorial utilizado en la investigación

Para una mayor claridad sobre lo expuesto en la etapa 2 a continuación en la Tabla 13 se expone el sistema categorial utilizado en esta investigación, definiendo cada una de las meta categorías, categorías y subcategorías, siguiendo algunos modelos similares utilizados en diversos estudios del ámbito inclusivo (Castillo, 2014; Vieira y Puigdemívol, 2013; Molina Roldan, 2007; entre otros)

Tabla 13. *Sistema categorial del estudio.*

| Meta categoría | Categoría | Subcategoría |
|--|--|---|
| Gestión educativa del centro | Liderazgo e imagen de la escuela | Académico |
| | | Administrativo |
| | | Inclusivo |
| | Responsables de los procesos educativos inclusivos | Equipo PIE |
| | | Toda la escuela |
| | Recursos organizativo | Tiempo |
| | | Recursos humanos |
| | Organismos administrativos del Estado | Corporación Educativa Municipal |
| | | Ministerio de educación |
| | Relación familia y escuela | Responsabilidad en la educación de los hijos |
| Colaboración de las familias de los estudiantes del PIE | | |
| Participación en las actividades de la escuela | | |
| Redes externas de apoyo | Vinculación con instituciones externas | |
| Formación y conocimiento en educación inclusiva | Formación y conocimiento en normativas inclusivas | Formación en normativas |
| | | Conocimiento del Decreto 83 |
| | Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva | Formación en el enfoque de la educación inclusiva |
| | | Conocimiento que se tiene de la educación inclusiva |
| Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas | Formación en estrategias pedagógicas inclusivas | |
| | Conocimiento sobre el DUA | |
| Campo pedagógico en el aula | Formas de presentar el aprendizaje | Exposición de las actividades a realizar |
| | | Formas de presentar la información |
| | | Utilización o apoyo de las TICs |
| | Formas de comunicar el aprendizaje | Variedad de formas para ejecutar las actividades y tareas en clase |
| | | Tipos de formas de comunicar lo aprendido por el estudiante |
| | | Flexibilidad de tiempos de trabajo |
| | Formas de implicación y participación en las actividades pedagógicas | Relación del contenido de la clase con las experiencia de vida de los estudiantes |
| | | Participación de los estudiantes en las actividades |
| | | Consideración de otras culturas en las actividades pedagógicas |
| | | Formas de trabajo de los estudiantes en el aula |
| Reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido | | |
| Ejecuciones de los PACI en clase por parte del | | |

Tabla 13. *Sistema categorial del estudio.*

| Meta categoría | Categoría | Subcategoría |
|----------------------------|-----------------------------------|---|
| Gestión Educativa del aula | Clima del aula | profesor de aula. |
| | | Relación entre los estudiantes |
| | | Relación entre profesor de aula y estudiantes |
| | | Técnicas de regulación de la conducta |
| | Material pedagógico en el aula | Ambiente de aprendizaje en el aula |
| | | Material didáctico en el aula |
| | | Material multimedia en el aula |
| | | Utilización del material en la práctica de aula |
| | Colaboración educativa en el aula | Disponibilidad de los estudiantes al material |
| | | Agentes educativos en el aula |
| | | Servicios externos de la comunidad en el aula |
| | | Familia en el aula |
| | | Implicación de los agentes educativos en la actividad de aula |
| | | Apoyo de los especialistas en el PACI al interior del aula |

Fuente: Elaboración propia

5.3.1. Definición del sistema categorial de la investigación.

Meta Categoría I: Gestión educativa del centro.

En esta Meta categoría se engloba la opinión de todos los entrevistados respecto a todos aquellos elementos relacionados con la gestión y organización de los centros escolares para llevar a cabo la aplicación y desarrollo del Decreto 83 en las escuelas. En cuanto a las unidades categoriales que emergen del análisis de los relatos de los participantes del estudio surgen 6 categorías: liderazgo e imagen de la escuela, responsabilidad, recursos organizativos, organismos administrativos del Estado, familias y redes externas.

1ª Categoría: Liderazgo e imagen de la escuela.

Se refiere a la percepción que tienen los distintos agentes educativos con respecto al liderazgo que ejercen en las escuelas los equipos directivos, como también, a cómo

visualizan los distintos agentes a la escuela en relación a la inclusión. Dentro de esta categoría emergen tres subcategorías:

Académico: Hace referencia a potenciar al máximo la enseñanza del currículum para alcanzar un buen rendimiento académico y así lograr resultados óptimos en los sistemas de medición estandarizados.

Administrativo: Se enfocan en cumplir lo que exigen las normativas educativas, pero no están por la labor de liderar una escuela inclusiva.

Inclusivo: Muestra un compromiso por la educación inclusiva, como también, conoce y promueve la educación inclusiva para la transformación de la escuela.

2ª Categoría: Responsables de los procesos educativos inclusivos.

Engloba las opiniones de todos los entrevistados respecto a quién o quiénes son los responsables de hacer funcionar el Decreto 83 y la inclusión en la escuela. Dentro de esta categoría surgen dos subcategorías:

Equipo PIE: Hace referencia a que el equipo de profesionales especialistas es el responsable de desarrollar todos los procesos educativos inclusivos que se establece en las normativas educativas.

Toda la escuela: Significa que la escuela en su conjunto es responsable de todos los procesos educativos inclusivos que se establece en las normativas y políticas educativas.

3ª Categoría: Recursos organizativos

Se refiere a todos aquellos aspectos que ayudan y contribuyen a las instituciones educativas a responder al marco normativo en materia de inclusión. Dentro de esta categoría surgen dos subcategorías:

Tiempo: Da cuenta sobre la importancia que tiene para los agentes educativos el tiempo para llevar a cabo todas las orientaciones y directrices que se establecen en el Decreto 83.

Recursos humanos: Recoge información sobre la importancia de contar con una mayor dotación de profesionales especialistas para aplicar de mejor manera el Decreto 83.

4ª Categoría: Organismos administrativos del Estado.

Esta categoría da cuenta del apoyo y la relación que tienen las escuelas con los organismos gubernamentales para desarrollar las políticas educativas inclusivas. Dentro de esta categoría resultan dos subcategorías:

Corporación educativa municipal: Se pretende conocer la comunicación y apoyo que reciben las escuelas por parte de las Corporaciones educativas municipales para que puedan desarrollar de mejor manera el Decreto 83.

Ministerio de Educación.: Se pretende conocer la comunicación y apoyo que reciben las escuelas por parte del Ministerio de Educación para que puedan desarrollar de mejor manera el Decreto 83.

5ª Categoría: Relación familia y escuela.

En esta categoría se indica la responsabilidad, la colaboración y el compromiso que asumen las familias tanto en lo que solicita el Decreto 83 como en la vida comunitaria de la escuela. Dentro de esta categoría aparecen tres subcategorías:

Responsabilidad en la educación de los hijos: Esta subcategoría da a conocer la opinión que tienen los agentes educativos y las mismas familias sobre el compromiso parental en la formación de sus hijos.

Colaboración de las familias de los estudiantes del PIE: Entrega información acerca del grado de colaboración y la manera en que participan las familias de los estudiantes pertenecientes al PIE, en el contexto de lo que establece el Decreto 83.

Participación en las actividades de la escuela. Entrega información sobre la participación de las familias en las actividades, tanto académicas como extra-académicas, que propone la escuela y que permiten a las familias involucrarse en los procesos educativos de sus hijos.

6ª Categoría: Redes externas de apoyo.

Se indican las relaciones o vínculos que tienen las escuelas con instituciones externas para mejorar tanto la aplicación del Decreto 83, como también, para cualquier proceso educativo que la escuela esté desarrollando. Dentro de esta categoría emerge una subcategoría:

Vinculación con instituciones externas: Esta subcategoría da a conocer el grado de implicancia de las escuelas con instituciones externas y de cómo se benefician de estas instituciones para la aplicación del Decreto 83.

Meta Categoría II: Formación y conocimiento en educación inclusiva.

En esta meta categoría se recoge el grado de formación y conocimientos que tienen los diferentes agentes educativos con respecto a temas que ayudan a mejorar la inclusión en las escuelas. En cuanto a los elementos que emergen del análisis categorial, surgen tres categorías: formación y conocimiento en normativas inclusivas, formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva y formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas.

1ª Categoría: Formación y conocimiento en normativas inclusivas.

Aquí se ubican todas las opiniones que dan cuenta sobre el conocimiento y formación que tienen los agentes educativos sobre el Decreto 83 y sobre el marco normativo que regula la inclusión en las escuelas. Dentro de esta categoría destacan dos subcategorías:

Formación en normativas: Recoge información de los distintos agentes educativos sobre el grado de formación que han recibido con respecto a políticas y normativas educativas inclusivas

Conocimiento del Decreto 83: Expresa el nivel de conocimientos de los distintos agentes educativos sobre las orientaciones y directrices del Decreto 83.

2ª Categoría: Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva.

Aquí se recogen todas las opiniones que dan cuenta sobre el nivel de conocimiento y formación que tienen los diferentes agentes educativos sobre la conceptualización de la educación inclusiva. Dentro de esta categoría emergen tres subcategorías:

Formación en el enfoque de la educación inclusiva: Da cuenta si los agentes educativos han recibido formación, tanto inicial como permanente, en el tema de la educación inclusiva y de la importancia que tiene para ellos la formación en esta temática.

Conocimiento que se tiene de la educación inclusiva: Recoge información acerca del grado de conocimiento, que han tendido los distintos agentes educativos sobre lo que se entiende por educación inclusiva.

3ª Categoría: Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas.

Aquí se destacan las opiniones de los agentes educativos sobre el grado de conocimiento y formación que tienen los profesores de aula y especialistas, sobre estrategias pedagógicas para desarrollar lo que establece el Decreto 83. En esta categoría emergen tres subcategorías:

Formación en estrategias pedagógicas inclusivas: Da a conocer el grado de formación que han recibido tanto los profesores de aula, como los equipos PIE sobre estrategias pedagógicas inclusivas e informa sobre el nivel de formación que han recibido los agentes educativos por parte de las universidades en estrategias educativas inclusivas.

Conocimiento sobre el DUA: Da cuenta del grado de conocimiento de los distintos agentes educativos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Meta Categoría III: Campo pedagógico en el aula.

Esta meta categoría hace referencia a las observaciones que se hicieron a los profesores de aula con el fin de conocer como desarrollan en la práctica las estrategias pedagógicas basadas en los principios en que se basa el DUA (que se incluyen en el Decreto 83). Las categorías resultantes de esta meta categoría son tres: Formas de presentación, Formas de comunicación y Formas de implicación.

1ª Categoría: Formas de presentar el aprendizaje.

Pretende dar a conocer aquellos procedimientos y modalidades de carácter pedagógico que el profesor de aula utiliza para presentar los contenidos, y de esta manera, todos los estudiantes puedan percibir y comprender de mejor manera la información. Los resultados de esta categoría se dividen en 3 subcategorías:

Exposición de las actividades a realizar: Da cuenta de si los profesores de aula al iniciar la clase exponen los objetivos y actividades que se van a realizar durante la clase.

Formas de presentar la información: informa sobre las distintas modalidades de presentación de la información, que utilizan los profesores de aula, para que la comprensión de esta sea óptima para todos.

Utilización o apoyo de las TICs: Da cuenta del uso de los recursos tecnológicos como apoyo para presentar mejor la información, por parte de los profesores de aula.

2ª Categoría: Formas de comunicar el aprendizaje.

Pretende informar sobre la variedad de alternativas que el profesor de aula ofrece a los estudiantes para que éstos puedan expresar o demostrar lo que han aprendido. Los resultados de esta categoría se dividen en 4 subcategorías:

Variedad de formas para ejecutar las actividades y tareas en clase: Indica si los profesores de aula ofrecen a los estudiantes distintas maneras de realizar las tareas y actividades.

Tipos de formas de comunicar lo aprendido por el estudiante: Da cuenta de si los profesores de aula utilizan distintas formas de evaluar lo que han aprendido los estudiantes.

Flexibilidad de tiempos de trabajo: informa si los profesores de aula ofrecen tiempos de trabajo acorde a las necesidades de cada estudiante.

3ª Categoría: Formas de implicación y participación en las actividades pedagógicas.

Pretende dar cuenta de cómo en la práctica educativa se promueven múltiples formas para que el estudiante se implique y participe en el aprendizaje. Los resultados de esta categoría se dividieron en 6 subcategorías:

Relación del contenido de la clase con las experiencias de vida de los estudiantes: Da cuenta de si los profesores de aula vinculan lo que han enseñado en clase con las experiencias de vida de los estudiantes.

Participación de los estudiantes en las actividades: Informa si las actividades propuestas por el profesor de aula permiten una participación activa de los estudiantes.

Consideración de otras culturas en las actividades pedagógicas: Da cuenta de si los profesores de aula consideran, en la enseñanza del contenido, la cultura de todos los estudiantes del aula.

Formas de trabajo de los estudiantes en el aula: Da cuenta de la modalidad de trabajo (individual o cooperativa) que predomina en las actividades de aula.

Reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido: Informa si los profesores de aula, al finalizar las actividades, reflexionan con los estudiantes acerca de lo realizado en clase, como también, si han logrado los objetivos de la clase.

Ejecuciones de los PACI en clase por parte del profesor de aula: Advierte si los profesores toman en cuenta en las actividades los planes de adecuación curricular individual de los estudiantes con NEE para implicarlos más a la clase.

Meta Categoría IV: Gestión educativa del aula

En esta meta categoría se describen todos aquellos procedimientos, acciones y recursos pedagógicos que se dan o se encuentran al interior de la sala de clase y que facilitan o dificultan al profesor de aula desarrollar de mejor manera lo establecido en el Decreto 83. Los resultados de esta categoría se dividieron en 3 subcategorías:

1ª Categoría: Clima del aula.

Se destacan aquellos aspectos relacionados con la buena convivencia, la relación socio-afectiva entre los sujetos que están al interior del aula y la resolución de conflictos para conseguir un ambiente adecuado para el aprendizaje. Los resultados de esta categoría se dividen en 4 subcategorías:

Relación entre los estudiantes: Se describe la relación socio-afectiva entre los estudiantes en las actividades pedagógicas.

Relación entre profesor de aula y estudiantes: Se describe la relación socio-afectiva entre profesores de aula y estudiantes en las actividades pedagógicas.

Técnicas de regulación de la conducta: Se describen las formas que utilizan los profesores de aula para resolver las conductas disruptivas de los estudiantes.

Ambiente de aprendizaje en el aula: Se determina si el ambiente de trabajo que se da al interior del aula es adecuado o no (organización de los estudiantes, disposición del espacio, nivel de ruido, interacción entre los individuos) para la enseñanza y el aprendizaje.

2ª Categoría: Material pedagógico en el aula.

Esta categoría pretende constatar si las aulas cuentan con material o recursos pedagógicos para desarrollar lo establecido en el Decreto 83 y, si este material es utilizado por los profesores de aula y estudiantes para facilitar y dar soporte a la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Los resultados de esta categoría se dividieron en 4 subcategorías:

Material didáctico en el aula: Se constata si las aulas de clase cuentan con material didáctico que ayude o facilite a los estudiantes una mejor comprensión de la información.

Material multimedia en el aula: Se constata si los profesores tienen acceso a material multimedia para diversificar las formas de presentar la información a los estudiantes.

Utilización del material en la práctica de aula: Se da cuenta si los profesores de aula hacen uso del material que tienen disponible en sus clases.

Disponibilidad de los estudiantes al material: Se informa si el material didáctico se encuentra al alcance de los estudiantes para que ellos puedan hacer uso cuando lo necesiten.

3ª Categoría: Colaboración al interior del aula.

Pretende dar cuenta si los profesores de aula cuentan con alguna colaboración de otros agentes educativos durante las actividades de la clase y de cómo se da la colaboración entre estos agentes educativos en la práctica. Los resultados de esta categoría se dividieron en 5 subcategorías:

Agentes educativos en el aula: Se informa si además del profesor de aula existen más agentes educativos cuando se realizan las actividades del aula.

Servicios externos de la comunidad en el aula: Se da cuenta si las instituciones externas que apoyan a las escuelas colaboran en las actividades de aula.

Familias en el aula: Se informa si las familias de los estudiantes colaboran en las actividades del aula.

Implicación de los agentes educativos en las actividades de aula: Se describe el grado de implicancia que se da entre los diferentes agentes educativos en las actividades de aula. *Apoyo de los especialistas en el PACI al interior del aula:* Se describe si los especialistas apoyan el desarrollo de los planes de adecuaciones curriculares individuales cuando están al interior del aula.

5.4. Rigor científico y ética de la investigación.

La perspectiva que existe de que los estudios cualitativos deben ser rigurosos y de calidad para asegurar el máximo de rigor científico, se debe principalmente a que los análisis que el investigador hace a las fuentes de información son perspectivas interpretativas y significados que construye (tomando en cuenta sus propias experiencias, conocimientos y visión del mundo) de lo que ve, oye y comprende de la realidad (Sandelowski, 1993. Citado por Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2011).

Existen diversos criterios acerca de qué elementos han de tenerse en cuenta para que una investigación cualitativa tenga validez. Uno de los criterios se relaciona con los instrumentos utilizados para recoger información (Patton, 2001 citado por Arias y Giraldo, 2011) y las estrategias de triangulación (Denzin, 1978; Stake, 1998; Creswell, 2012; Sandín, 2003; Simons, 2009). En el caso nuestro, el uso de múltiples fuentes de información (equipos directivos, profesores de aula, especialistas y familias) y las diversas técnicas de recogida de datos empleadas (entrevista semi estructurada, grupo de discusión y la observación no participante), nos permitió por un lado tener distintas perspectivas frente al objeto de estudio y por otro, contrastar la información que entregaban los diferentes actores ante el mismo objeto de estudio (de hecho, una diversidad de triangulaciones). Asimismo, los instrumentos utilizados para acercarnos a las preguntas de nuestra investigación y nuestra capacidad de interpretar los datos recogidos mediante los instrumentos, finalmente, nos ayudó a establecer mejores interpretaciones.

A partir de lo mencionado anteriormente a continuación daremos a conocer los criterios de rigor que se han utilizado en esta investigación.

5.4.1 Credibilidad.

Este criterio está relacionado con que el investigador logre captar el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema (Hernández Sampieri *et al*, 2014). Se entiende como un cierto acuerdo entre el investigador y los datos obtenidos, es decir, los datos obtenidos de

los participantes y la interpretación de estos son válidos siempre y cuando se adecuen a la realidad. Para lograrlo es fundamental que el investigador adopte procedimientos que resguarden la situación global en su integridad. Frente a esto último, se utilizaron en este estudio los siguientes procedimientos:

- Observación persistente focalizada en ámbitos concretos que se necesitaban para los objetivos de este estudio.
- Mediante una reunión se comprobaba y contrastaba con los participantes los datos y las interpretaciones recogidas por el investigador.
- Validación mediante juicio de experto de los instrumentos utilizados.

También, para asegurar la credibilidad del estudio, es imprescindible en una investigación cualitativa valorar la estrategia de triangulación de la información ya que el uso de diferentes fuentes le aporta credibilidad, verdad y validez. (Latorre, *et al.*, 2005; Guba y Lincoh 1990; Mendizábal, 2009).

Concretamente, se realizó la triangulación metodológica (Denzin y Lincoln, 2012) la cual puede darse de dos formas. La primera es la triangulación de técnicas de recogida de información que consiste en ocupar distintas técnicas e instrumentos con el objetivo de visualizar de una manera más amplia el objeto de estudio para luego evaluarlo. En el caso de esta investigación, hemos utilizado entrevistas, grupos de discusión y observaciones. La segunda forma, llamada triangulación de métodos, consiste en combinar dos o más métodos de recolección de datos, con similares acercamientos en el mismo estudio para medir una misma variable (Arias, 2000, p. 19) Para esta investigación, se ha utilizado el método observacional y el método de encuesta, es decir, un conjunto de técnicas que tienen que ver con la interrogación de los participantes de la investigación (método encuesta) y el método que nos permite conocer o registrar las conductas o acciones de un conjunto de personas (método observacional).

5.4.2. Confirmabilidad.

Este criterio está relacionado con que los resultados que se obtienen no tengan subjetividad por la visión o ideas preconcebidas de quien investiga, es decir, demostrar que hemos

minimizado los sesgos y tendencias del investigador (Guba, 1989; Mertens, 2010). Por lo tanto, para lograr la confirmabilidad en esta investigación, tomamos en cuenta las siguientes acciones.

- Se realizó una recogida de datos extensa siempre fiel a la realidad apoyada mediante grabaciones de audio, videos y pauta de observación.
- Los relatos tanto de las entrevistas semi estructuradas, como la de los grupos de discusión fueron transcritas de manera textual (quitando las onomatopeyas).
- Los resultados fueron contrastados con otras investigaciones cercanas a nuestro tema de estudio.
- Se realizaron reflexiones durante todas las etapas de la investigación con el propósito de comprender los hechos de mejor manera e ir relacionándolos con la teoría.

5.4.3. Criterios éticos de la investigación

Llegados hasta aquí, es importante indicar los elementos éticos que hemos tenido en consideración en este estudio.

- Confidencialidad de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado, los que han sido manejados solamente por miembros del equipo de investigación y utilizados exclusivamente para los fines de este estudio
- La demanda explícita y documentada de los permisos correspondientes para realizarlas observaciones y las entrevistas a todos los agentes que han intervenido en el estudio.
- El tratamiento de la información siempre ha sido guardando el anonimato, mediante el uso de indicadores codificados tanto para la identificación de los agentes como de los lugares donde se han obtenido la información.
- El compromiso, por parte del investigador, de realizar una retroalimentación a las escuelas que han participado de forma tan valiosa al desarrollo de este estudio, una vez este se haya concluido.

PARTE IV
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo 6: Análisis de la información recogida dentro del estudio.

Esta investigación pretende analizar los factores educativos que inciden en la aplicación del Decreto 83 en tres centros públicos chilenos y a partir de ello proponer acciones para mejorar la inclusión educativa en base a este mismo decreto. Para lograr estos objetivos se realizaron por una parte, entrevistas semi-estructuradas a miembros del equipo directivo y profesores de aula, y por otra parte, se llevaron a cabo grupos de discusión con el equipo PIE (Profesores de educación especial, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, fonoaudiólogos) de cada colegio, así como también con las familias. Además, se desarrollaron observaciones no participantes de la práctica educativa diaria.

Hay que señalar que con el fin de tener una mejor comprensión sobre los distintos elementos que influyen en la aplicación del Decreto 83 se decidió agrupar la información obtenida en tres apartados, que explicaremos a continuación:

Apartado uno: El primer apartado denominado *La gestión de los centros educativos para una mejor aplicación del Decreto 83* muestra los resultados de la meta categoría *gestión educativa del centro* y revela información acerca de todos los aspectos (según la opinión de los distintos agentes educativos) que influyen en la aplicación del Decreto 83, tales como: tipo de liderazgo e imagen de la escuela, quien o quienes son los responsables de la inclusión en las escuelas y recursos organizativos que se consideran indispensables para la aplicación del Decreto 83. Además, da información acerca del grado de ayuda que tienen las escuelas por parte de los organismos administrativos del Estado para desarrollar las políticas educativas inclusivas, como también, expone la vinculación de las familias y de las redes de apoyo externas con las escuelas para desarrollar el Decreto 83.

Apartado dos: Este apartado denominado *La transformación de las escuelas pasa por una formación inclusiva* muestra los resultados de la meta categoría *Formación y conocimiento en educación inclusiva* y evidencia hallazgos que resultan interesantes para los objetivos de esta investigación, como son el conocimiento que tienen los distintos agentes educativos sobre políticas educativas inclusivas y la interpretación que hacen algunos de éstos sobre el

Decreto 83. Devela la formación y el conocimiento que tienen los agentes educativos con respecto al concepto de educación inclusiva así como las carencias que tienen los agentes educativos con respecto a estrategias educativas inclusivas para diversificar la enseñanza en el aula, esto último es contrastado con la meta categoría *Campo pedagógico en el aula* que evidencia los hallazgos encontrados en las observaciones no participantes hechas a 21 clases y que muestran cómo los profesores de aula ponen en práctica las estrategias pedagógicas propuestas en el DUA, expuestas en el Decreto 83.

Apartado tres: Este apartado denominado *“Factores y elementos que favorecen al Decreto 83 en el aula”*, muestra los resultados de la meta categoría *“Gestión del aula”* que da cuenta de los elementos que se observaron en el interior del aula y que ayudan o limitan la aplicación de la normativa en estudio, tales como: los factores que inciden en el desarrollo de un buen clima de aula. También, da a conocer los recursos pedagógicos con los que cuentan los profesores de aula y la colaboración que tienen los profesores de aula de parte de otros agentes para el desarrollo de la clase.

Finalmente cabe señalar que en este capítulo se exhiben tablas con el objetivo de presentar de forma rápida y fácil la información. Hay que señalar que algunas tablas (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) muestran la frecuencia (Nº) en que aparece cada subcategoría mencionada de forma textual por parte de los agentes educativos en el discurso global.

Por otra parte, en las tablas 25, 26, 27,28 se muestra la frecuencia (Nº) observada que se repite por variable. En estas tablas hemos utilizado tres criterios diferentes para analizar la frecuencia observada de cada variable. Con el primer criterio la frecuencia tendrá un máximo de 21, la misma cantidad de clases observadas. Con el segundo criterio la frecuencia tendrá un máximo de 14, que corresponde a las clases en que aparecieron las categorías analizadas, con el tercer criterio la frecuencia tendrá un máximo de 7, la misma cantidad de aulas a las que se ingresó.

Por último, la identificación de cada uno de los agentes participantes y de las observaciones de las clases las hemos codificado (Tabla 14) como una manera de preservar tanto el anonimato, como también, para poder hacer comparaciones y/o confrontar las diversas narrativas o discursos. Además, se exponen a modo de ejemplificación algunos textos

transcritos de las observaciones.

Tabla 14. *Sistema de notación del estudio.*

| Nombre | Código | Ejemplo de asignación de significado |
|-----------------------|---------------|--|
| Equipo directivo | EDC1 | Las letras “ED” significan equipo directivo, la letra “C” significa colegio y el número “1” se utiliza para diferenciar el colegio, los colegios pueden identificarse con “1”, “2”o “3”. |
| Profesor de aula | PA1C1 | Las letras “PA” significan profesor de aula, el número “1” se utiliza para diferenciar los profesores de aula de un mismo colegio, los números pueden ser “1” o “2”, la letra “C” significa colegio y el número “1” se utiliza para diferenciar el colegio, los colegios pueden identificarse con “1”, “2”o “3”. |
| Profesor especialista | PIEC1 | Las letras “PIE” significan Profesional Integración Educativa, la letra “C” significa colegio y el número “1” se utiliza para diferenciar el colegio, los colegios pueden identificarse con “1”, “2”o “3”. |
| Familia | FMC1 | Las letras “FM” significan familia, la letra “C” significa colegio y el número “1” se utiliza para diferenciar el colegio, los colegios pueden identificarse con “1”, “2”o “3”. |
| Observación de clases | OBC1 | Las letras “OB” significan observación, la letra “C” significa clase y el “1” es el número otorgado por el investigador para identificar la clase. Las clases se identifican desde el número “1” a la “21”. |

Fuente: Elaboración Propia.

6.1 La gestión de los centros educativos para una mejor aplicación del Decreto 83.

Como hemos expuesto anteriormente este primer apartado lo dedicaremos a analizar los resultados obtenidos de la meta categoría *Gestión educativa del Centro*, la cual entrega información sobre la existencia de varios componentes claves relacionados con la gestión y organización de centros escolares (liderazgo e imagen de las escuelas, responsabilidad, recursos organizativos, organismos administrativos del Estado, relación familia-escuela y redes externas de apoyo), que dificultarían y/o favorecerían aplicar y desarrollar de mejor manera el Decreto 83 en las escuelas.

6.1.1 Liderazgo e imagen de las escuelas.

En este apartado presentamos las distintas visiones que tienen los agentes educativos sobre el foco principal en el que se centra el liderazgo por parte de los equipos directivos, así como la imagen que proyectan las escuelas. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 15, en la que podemos ver que al analizar el liderazgo e imagen de la escuela, el liderazgo “académico” se menciona 25 veces por parte de los agentes educativos en el discurso global, en cuanto al liderazgo “administrativo” e “inclusivo” se mencionan 7 veces cada uno.

Tabla 15. *Liderazgo e imagen de las escuelas.*

| Categoría | Subcategoría | Nº |
|----------------------------------|----------------|----|
| Liderazgo e Imagen de la escuela | Académico | 25 |
| | Administrativo | 7 |
| | Inclusivo | 7 |

Fuente: Elaboración propia

A continuación presentamos las distintas visiones que tienen los agentes educativos sobre el foco principal en el que se centra el liderazgo por parte de los equipos directivos, así como la imagen que proyecta la escuela. Con los relatos de los participantes del estudio vemos que en general hay coincidencia en que el liderazgo en las escuelas se centra en priorizar la enseñanza y aprendizaje de contenidos para rendir de buena manera en las

pruebas de medición del aprendizaje. El lograr resultados académicos óptimos refuerza la idea de un buen líder, como también, consolida la imagen de una buena escuela.

“para consolidarnos nosotros como colegio y consolidar de alguna manera el liderazgo del director fue necesario, como dices tú, mostrar resultados, buenos resultados de aprendizaje”

Jefa de UTP (EDC1)

“siento que abí se le está dando mucha importancia al puntaje, al resultado, a mostrarse que son un buen colegio”

Profesor especialista (PIEC1)

“tratando de entender el aspecto de liderazgo, la dirección trata de cumplir, no sé, con los puntajes, con subir cierto, no sé, el SIMCE o la PSU, u otra cosa”

Profesor de aula (PA1C2)

Es importante señalar que los miembros de los equipos PIE rechazan esta forma de liderar, porque, consideran que focalizarse en los rendimientos académicos hace que los profesores de aula le den poca importancia a la inclusión, afectando al aprendizaje de los estudiantes más vulnerables. Esta afirmación la podemos ver en los siguientes relatos.

“Los equipos están siendo siempre presionados por los resultados académicos a través del SIMCE y todos pierden el foco de la diversidad”

Profesor especialista (PIEC1)

“Aquí también está la presión que le exigen el puntaje porque este colegio tiene supuestamente un rendimiento académico bueno de la prueba SIMCE y PSU. Entonces a los profesores se les está exigiendo siempre, tienen que estar en un puntaje X, entonces trabajan en pro de tener ese puntaje”

Profesor especialista (PIEC3)

Por otra parte, también apreciamos que algunos profesores de aula aportan otra visión sobre el liderazgo que ejercen los equipos directivos. Para algunos agentes educativos, el

liderazgo se centra en lo administrativo, es decir, se enfocan en cumplir lo que exigen las normativas educativas, pero no están por la labor de liderar una escuela inclusiva.

“Los liderazgos de los equipos directivos están muy abocados a lo administrativo”

Profesor de aula (PA2C3)

Por último, algunos profesores de aula y equipos PIE dan cuenta de que para lograr que en las escuelas se promuevan más procesos educativos que favorezcan la inclusión y la aceptación a la diversidad, es fundamental que los equipos directivos ejerzan un liderazgo distinto, en el que se observe un compromiso por la educación inclusiva, que conozcan y promuevan la inclusión para la transformación de la escuela, que tengan un bagaje en programas de inclusión, que acojan todas las propuestas que favorezcan a la inclusión y que impliquen a todos los agentes educativos para que todos se sientan partícipes de este proceso.

“Necesitamos profesionales como que tengan más perfeccionamiento, más preparación y partiendo de la UTP, porque son ellos los que bajan todo, si el jefe de UTP tiene una visión desfavorable frente a esto, ya tampoco hay nada que hacer”

Profesor de aula (PA2C3)

“Tienen que ser líderes súper casados, que crean que es factible cambiar esto, cambiar la educación, cambiar el mundo y cuando tú estás convencido, todo lo demás viene así, porque a mí me ha pasado”

Profesor de aula (PA2C3)

“Si aquí no intervienen los agentes directivos, que los UTP, etc. Y todos se ponen la camiseta por luchar por este nuevo Decreto, por el DUA, por la inclusión, por la integración. Al final tú estás luchando sola en un río, en un mar gigante”

Profesor especialista (PIEC3)

El tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo tiene como consecuencia que, para algunos profesores de aula y equipos PIE, las escuelas proyecten una imagen más academicista que inclusiva, esto lo podemos constatar en los siguientes relatos.

“el colegio en sí, este colegio está más dedicado al rendimiento, es más academicista en ese sentido”

Profesor de aula. (PA1C3)

“las exigencias acá son tan altas que de repente nos enfocamos en la nota y no en el proceso y siento que en el proceso nos quedan muchos ... Si es importante el rendimiento, es importante la evaluación, pero y ¿qué pasa con el que es más lento?”

Profesor de aula (PA2C1)

“Por lo menos en este colegio, el foco está en lo académico y en los resultados, entonces es como difícil trabajar en las dificultades de los niños y tener buenos puntajes. Entonces ponen el foco en los niños con buenos resultados y a los demás los evitan”

Profesora especialista (PIEC3)

Llama la atención que para algunos equipos directivos y algunas familias, las escuelas proyectan una imagen inclusiva debido a que cumplen con lo que establece el marco normativo educativo en materia de inclusión, es decir, porque aceptan y no rechazan a estudiantes con NEE.

“A mí en lo particular en este colegio me gusta eso, porque siento que aquí en el curso tenemos un compañero que tiene capacidades diferentes, porque al principio no jugaba con nadie, y los mismos apoderados conversamos con nuestros hijos para que lo integren, jueguen con él, y los mismos niños se han acercado y para ellos ya es uno más, entonces el día de mañana los niños van a crecer con él y ya no van hacer la diferencia que hacemos nosotros los adultos”

Familia (FMC1)

“Nosotros lo primero que declaramos es que somos un colegio inclusivo... cumplimos con lo que dice el decreto y estamos al pie de lo que dice la ley”

Jefa UTP (EDC1)

Sin embargo, esta postura no la comparten todos los agentes educativos, ya que, tanto profesores de aula como también equipos PIE, comentan que no basta con aceptar a todo

tipo de estudiantes en las escuelas para considerarse una escuela inclusiva, si resulta que finalmente en las aulas de clase no hay una real inclusión.

“Siento que a veces el tema de incluir por incluir, y vamos aceptando vamos aceptando, como que siento que por ese lado lo ven los directivos. La inclusión no la consideran como incluir en el aprendizaje un niño con diferentes capacidades o con distintos ritmos de aprendizaje”

Profesor de aula (PA1C2)

“De la palabra inclusión al hecho o acción creo que hay una distancia, se intentan hacer muchas acciones y siempre apuntan a mejorar el aprendizaje, que los alumnos superen ciertas dificultades, pero aún falta, yo creo que esa es la autocrítica que debemos hacer”

Profesor especialista. (PIEC2)

Resumen:

Tomando en cuenta los resultados expuestos, podemos decir que hay un alto grado de coincidencia entre los agentes educativos de que las escuelas están preocupadas de que los estudiantes adquieran conocimientos y contenidos para rendir en las pruebas externas de medición educativa a nivel nacional y de esta manera asegurar la imagen de una buena escuela, con lo cual el equipo directivo demuestra su liderazgo. Estos dos aspectos a nuestro entender obstaculizan la aplicación del Decreto 83 porque envían un mensaje a los agentes educativos, principalmente a los profesores de aula, de que el objetivo principal de las escuelas es rendir de buena manera en las pruebas estandarizadas de medición del aprendizaje, dejando en un segundo plano la atención a la diversidad y a los ritmos y estilos de aprendizaje en las prácticas educativas de aula. Este hecho, en base a los resultados expuestos, muestra que los directores tienen dificultades en compatibilizar la atención a la diversidad de la escuela junto con lograr adecuados resultados en las pruebas estandarizadas. También resulta preocupante que durante las entrevistas algunos equipos directivos consideren su escuela como inclusiva porque cumplen con la normativa y no reflexionen que la educación inclusiva va mucho más allá que cumplir con lo que dictaminan las leyes.

6.1.2. Responsabilidad.

Este apartado busca indagar, según la visión de los propios agentes educativos, acerca de a quién o a quienes se considera los responsables de aplicar y desarrollar tanto el Decreto 83 como los procesos de inclusión educativa en las escuelas. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 16, en la que podemos ver que al analizar en quien recae la responsabilidad de aplicar el Decreto 83, el “equipo PIE” se menciona 26 veces por parte de los agentes educativos en el discurso global, y “toda la escuela” se menciona solo 6 veces.

Tabla 16. *Responsabilidad.*

| Categoría | Subcategoría | Nº |
|-----------------|-----------------|----|
| Responsabilidad | Equipo PIE | 26 |
| | Toda la escuela | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de la información, nos damos cuenta que existe una cierta unanimidad por parte de los equipos directivos y profesores de aula, en que la responsabilidad recae en los equipos PIE, los cuales son contratados para desarrollar el programa de integración en las escuelas. Esto lo podemos ver en algunos relatos.

“La coordinadora PIE es la encargada de mover todo el proyecto de integración, también con el Decreto 83 y también con todos los alumnos que queden fuera de este proyecto”

Jefa de UTP (EDC3)

“No, de eso sí que no tengo idea, yo no he visto nada, eso creo que es del PIE, lo de las chicas que manejan”

Profesor de aula (PA1C2)

Además de lo anterior, los equipos directivos expresan que su responsabilidad en el tema de la inclusión es darle todas las facilidades al equipo PIE para que puedan implementar de buena manera lo que dictan las normativas educativas en esta materia, pero no se consideran responsables directos de su implementación.

“Hay un equipo de profesionales de la integración que maneja el Decreto, pero en eso quizás aún falta que le demos más tribuna, y en eso también tenemos una responsabilidad enorme los directores en términos de poder establecer espacios para que las colegas y los colegas de esa área puedan transmitir y liderar de alguna manera también estos procesos con las colegas”

Director (EDC2)

Por su parte, los equipos PIE también hacen alusión a que a ellos se les otorga prácticamente la responsabilidad de todo lo relacionado a la inclusión, y que los demás agentes educativos de la comunidad no lo abordan como una responsabilidad de todos.

“Sigue siendo como un tema acotado al PIE, a los profesionales del PIE, sigue siendo la responsabilidad de los profesionales del PIE, no como de la comunidad completa”

Profesor especialista (PIEC1)

“Porque estos niños no son vistos como niños del colegio, son vistos como “los niños de ustedes” como que nosotros hubiéramos venido desde el extranjero o que los recogimos de la calle y los trajimos. No son nuestros, son de ustedes, pero no los asumen, porque no los asume la directora, no lo asume la UTP, no los asume”

Profesor especialista (PIEC1)

En cuanto a la causa de que la responsabilidad de la inclusión recaiga casi exclusivamente en el equipo PIE, los resultados dan cuenta de que esto se debe al poco conocimiento y formación que tienen en general los agentes educativos en materia de inclusión.

“Obviamente creo que las educadoras diferenciales, por ejemplo, tienen potencial un poco más sobre esos niños, o sea, tienen una mirada mucho más pulida de lo que se tiene que hacer con los niños que necesitan focalización en el aprendizaje”

Profesor de aula (PA2C1)

“Igual yo no manejo mucho las adecuaciones que necesita un niño con ciertas características”

Profesor de aula (PA1C3)

“yo creo que en el discurso desde arriba está la disposición, pero yo creo que hay una falta de conocimiento de aspectos teóricos, prácticos, normativos, ministeriales importante”

Profesor especialista (PIEC2)

Finalmente, los equipos PIE son conscientes de que en el decreto queda establecido que la responsabilidad de llevar a cabo las normativas en materia de inclusión es de todos, por lo que consideran que es fundamental que la escuela asuma esta responsabilidad para que así el equipo PIE no siga siendo visto como el principal responsable de la inclusión en los centros educativos.

“si bien en el discurso dice que todos debemos participar de esto, pero las principales actoras son las educadoras PIE”

Profesor especialista. (PIEC2)

“siento que es una labor titánica, bien compleja, que como equipo uno siente mucha responsabilidad, de que sientes de que esta pega de que funcione el DUA, el aprendizaje diversificado, el trabajo colaborativo, la inclusión, está como súper encima nuestro”

Profesor especialista. (PIEC1)

Resumen:

Tomando en cuenta los resultados expuestos debemos decir que casi la totalidad de los agentes educativos señalan a los equipos PIE como los responsables directos de la aplicación del Decreto 83, lo cual se contrapone a lo que expresa el Ministerio de Educación de Chile (2017), el cual dice que solo es posible lograr una escuela inclusiva si aportan y participan todos los actores de la escuela y que es la escuela en su conjunto responsable de todos los procesos de inclusión. A nuestro entender, de acuerdo a la información que recogimos, la visión que tienen los agentes educativos se debe a dos razones, la primera de ellas hace referencia a la falta de formación y conocimiento que tienen sobre la educación inclusiva, lo que genera que no asuman mayor protagonismo y rol en las acciones de carácter inclusivo. En cuanto a la segunda razón, interpretamos que la responsabilidad que se le otorga al equipo PIE se debe a que el tema de la inclusión en las escuelas se trabaja a través de un programa de integración, generando con ello que la

educación inclusiva se vea como una parcela aparte dentro de funcionamiento y organización de la escuela, como también, que el equipo directivo no asuma el tema de la inclusión como un enfoque holístico de escuela. Por tanto, interpretamos que lo anteriormente expuesto dificulta aún más la aplicación de la normativa porque para la correcta aplicación del Decreto 83 es necesario que la inclusión sea vista como una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa y no de un grupo específico de profesionales.

6.1.3. Recursos organizativos.

Esta categoría hace referencia a cuáles recursos organizativos, según la visión de los entrevistados, favorecen a las escuelas para responder al marco normativo en materia de inclusión. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 17, en la que podemos ver que para los participantes del estudio, los recursos organizativos necesarios para aplicar el Decreto 83, son el “tiempo” y los “recursos humanos” los cuales se mencionan 15 veces cada uno en el discurso global.

Tabla 17. *Recursos organizativos.*

| Categoría | Subcategoría | Nº |
|------------------------|---------------------|-----------|
| Recursos organizativos | Tiempo | 15 |
| | Recursos humanos | 15 |

Fuente: Elaboración propia

Al tomar en cuenta las diferentes entrevistas podemos señalar que existen ciertos recursos que todos consideran necesarios para aplicar el Decreto 83, como son el recurso tiempo y el recurso humano.

En relación al recurso tiempo vemos que todos los agentes educativos expresan que tienen la disposición para trabajar por la inclusión, pero debido al escaso tiempo que tienen, es difícil cumplir con el Decreto 83.

Por un lado, tanto los equipos directivos como los equipos PIE abogan por más tiempo para tener espacios y así realizar actividades que permitan interiorizarse y trabajar como escuela tanto con el Decreto 83 como con otras normativas inclusivas.

“siento que no todo el mundo tiene tiempo para leer como para... pero no llega, así como juntémonos para hablar de inclusión, juntémonos a revisar cómo está por ejemplo nuestro proyecto educativo, nuestro manual de convivencia si se ajusta a esta política de inclusión”

Jefa de UTP (EDC1)

“No hay instancia para poder compartir, entonces nada resulta o se comparte a medias, todo se apela a la buena voluntad de cada uno”

Profesor especialista (PIEC3)

Por otra parte, en general los agentes educativos coinciden en que las largas jornadas de trabajo y la carga académica que tienen tanto los profesores de aula como el equipo PIE, dejan poco tiempo para preparar y cumplir con las directrices y orientaciones que entrega el Decreto 83, así como también, dificulta el trabajo colaborativo entre los equipos PIE y los profesores de aula, perjudicando aún más los procesos de inclusión que se quieren implementar.

“si bien uno queda después del colegio, después de que los niños salen, se quedan hasta las seis, por ejemplo, ese tiempo se reduce a revisar pruebas, a confeccionar material... y uno no alcanza a hacer nada aquí, o sea yo, yo no alcanzo, yo tengo que llegar a mi casa a trabajar”.

Profesor de aula (PA1C3)

“y si nosotros no tenemos tiempo, el profesor tiene mucho menos tiempo, porque tienen que hacer las pruebas, porque tienen que corregirlas y todo en la casa, tienen que planificar, entonces el tiempo es muy escaso y se les exige demasiado”

Profesor especialista (PIEC3)

“la carga académica que existe, que es muy larga la jornada de trabajo en el aula, entonces los profesores están hasta la tarde, por ejemplo, los niños salen a las 17:15 y hay clases hasta tarde, si eso fuera distinto, los profesores tendrían más tiempo”.

Profesor especialista (PIEC1)

“principalmente son las horas, son muy pocas horas, por ejemplo, los docentes diferenciales tienen horas asignadas para trabajar con los cursos, los mismo que la fonoaudióloga o el psicólogo, son muy escasas las horas”

Jefa de UTP (EDC3)

El segundo recurso que se considera fundamental para desarrollar el Decreto 83 es el recurso humano. Según vemos en los discursos, tanto los equipos directivos, los profesores de aula y las familias consideran que se deben aumentar la cantidad de especialistas para apoyar los procesos de inclusión en las escuelas.

“pero igual siento que se necesitan, por lo menos en este colegio, más profesionales para, más profesionales como profesoras diferenciales, etcétera, para que apoyen porque igual son hartos niños en sala”

Profesor de aula (PA1C3)

“yo creo que sí, los niños con capacidades diferentes deberían tener un co-docente que eso no lo tiene el colegio, así el co-docente puede trabajar con estos niños y la profesora puede dedicarse a los otros niños y así los alumnos no se atrasan. Para una sola profesora se le puede hacer complicado si hay muchos niños con capacidades diferentes”

Familia (FMC2)

“las necesidades de un recurso humano o profesional, en que en eso se suele ser un poco más complejo. Abí hay que obviamente gestionar y pedir lo que se necesita para que sea apoyado el proceso en los colegios”

Jefa de UTP (EDC2)

“Si queremos tener una mirada inclusiva de la educación, en donde los docentes estén al tanto de cuáles son las nuevas formas, debemos tener: uno, más personal del área psicopedagógica, o del PIE preparado e instalado en los colegios”

Director (EDC2)

Resumen:

Como podemos observar, los resultados muestran que todos los agentes educativos están de acuerdo sobre la falta de tiempo que tienen para realizar lo que solicita el Decreto 83 en las escuelas. Esta falta de tiempo, según los mismos agentes educativos, se debe a la gran carga académica y administrativa que se les asigna. Lo anteriormente expuesto puede deberse a que el MINEDUC a la hora de poner en marcha el decreto no consideró la realidad a la que se ven enfrentados los profesores en su quehacer docente. Por ende, para nosotros, la responsabilidad de tener más tiempo para desarrollar lo que dictamina la normativa recae en gran medida en los organismos administrativos del Estado.

En relación al recurso humano, vemos coincidencia entre los profesores de aula y equipos directivos con respecto a la necesidad de contar con más especialistas para responder a las orientaciones y directrices que promueve el Decreto 83. Interpretamos que esto se debe por una parte, a que los agentes educativos participantes del estudio tienen poca formación y conocimiento en materia de inclusión, por lo que desean más especialistas que los apoyen en el aula. Por otra parte, sienten que la inclusión no es una tarea propia de ellos, por lo que delegan la responsabilidad de la aplicación del Decreto en los profesores especialistas.

6.1.4 Organismos administrativos del Estado.

Esta categoría hace referencia a la comunicación y apoyo que reciben las escuelas desde entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación y las Corporaciones Educativas Municipales, para que puedan implementar de mejor manera el Decreto 83. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 18, en la que podemos ver que al analizar el apoyo que reciben las escuelas por parte de los Organismos administrativos del Estado, la

“Corporación Educativa Municipal” se menciona 11 veces, por otra parte el “Ministerio de Educación” se menciona 9 veces en el discurso global.

Tabla 18. *Organismos administrativos del estado.*

| Categoría | Subcategoría | N° |
|---------------------------------------|---------------------------------|-----------|
| Organismos administrativos del Estado | Corporación Educativa Municipal | 11 |
| | Ministerio de Educación | 9 |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de esta categoría, hay opiniones opuestas entre los equipos directivos con respecto al apoyo que tienen por parte del MINEDUC. Por un lado, los equipos directivos de dos centros participantes, tienen una opinión crítica acerca del apoyo por parte de esta entidad, específicamente, uno de los equipos directivos critica el material de apoyo entregado por esta entidad, ya que lo considera como un recurso insuficiente para poder trabajarlo con el resto de miembros de la escuela en lo que respecta al Decreto 83. Esta apreciación concuerda con la de los equipos PIE, ya que estos consideran que existe escaso o nulo apoyo por parte del MINEDUC en materia de inclusión, específicamente, piensan que existe poca o nula capacitación a la comunidad educativa.

“no tenemos las herramientas necesarias y el gobierno tampoco apoya mucho”

Jefa de UTP (EDC3)

“requieren de más instancias, de más recursos, no tan solo que llegue un par de afiches y un par de librillos del ministerio, sino que se considere también ahí una capacitación más sistemática de los docentes en jornadas más serias, en que convoquen a más personas”

Director (EDC2)

“Aquí no hay una inversión a nivel de Ministerio de que yo yo quiero que integren a estos cabros los voy a sensibilizar, los voy a capacitar y no solo a los profes, sino a la comunidad educativa en general, porque todo lo de inclusión tiene un proceso dual, ósea yo integro al niño, pero también trabajo con la persona, con el resto, con la comunidad educativa que va a integrar”

Profesor especialista (PIEC1)

Sin embargo, para el otro equipo directivo, el material educativo que entrega el MINEDUC ha sido un buen apoyo para trabajar con los profesores de la escuela en lo que respecta a la inclusión.

“Nosotros trabajamos harto con la agencia de la calidad, la agencia obtiene harto cosas como y mandan harto información a los colegios que es como, como interesante de compartir. Yo a veces ocupo harto, y hemos compartido videos de visitas de aprendizaje, para las reuniones técnicas; estuvimos trabajando el año pasado”

Jefa de UTP (EDC1)

“Por eso te digo y en general, cuando llegan las políticas de gobierno llego un tema de inclusión, ha llegado harto material”

Jefa UTP (EDC1)

En cuanto al apoyo que reciben por parte de las Corporaciones Educativas Municipales existen opiniones contrapuestas entre los equipos directivos y los equipos PIE. Los primeros valoran que estas entidades generen constantemente instancias para dialogar sobre cómo trabajar las normativas en materia de inclusión, como también, para escuchar las necesidades que requiere cada escuela.

“la coordinación que da la corporación, porque la coordinadora va todos los días miércoles a reunión y ahí es donde se dan las directrices comunales para el trabajo del proyecto de integración y una que otra vamos a la provincial y ahí va la coordinadora del proyecto de integración”

Jefa de UTP (EDC3)

“yo diría que igual la comuna cuenta con una administración central que de alguna u otra manera permite que los colegios generemos ideas o instancias de capacitación, que ellos nos van a apoyar desde los recursos. Abí depende mucho que uno genere esos espacios, así como esta jornada que yo te comentaba que se gestionó desde acá para poder hablar del tema de la inclusión”

Director (EDC2)

En cambio, los equipos PIE tienen una visión más negativa acerca del apoyo que reciben de las Corporaciones Educativas Municipales en el tema de educación inclusiva y del

Decreto 83 mismo. Algunos expresan que no ven un real interés de mejorar la inclusión en la escuela, así como también señalan que estas entidades no los han tomado demasiado en cuenta cuando se han realizado capacitaciones para mejorar la aplicación del Decreto 83.

“yo creo que a nivel administración de cómo se está pensando esto, es picoteemos un poco, demos un poco de cosas para que vean lo que estamos haciendo, demos inmobiliarios para que se junten en círculos, mandemos a 4 gatos para que no digan que no estamos capacitando a la gente”

Profesor especialista (PIEC1)

“soy profesional de apoyo, yo siento que desde la corporación, desde ahí no está la claridad, desde el minuto que se capacita en el DUA y nosotros por ejemplo los profesionales de apoyo que llevamos mucho tiempo en el PIE, fonoaudióloga y terapeutas ocupacionales no se nos capacita, siendo que estamos inmersos en esto, que somos parte activa del programa PIE y siento que la corporación no está entendiendo que significa el Decreto 83, para donde está caminando, que implica, cual es la participación de nosotros también dentro de estos”

Terapeuta ocupacional (PIEC2)

Resumen:

A partir de lo expuesto podemos decir que en general existe concordancia entre los equipos PIE y equipos directivos acerca de que los recursos entregados por el MINEDUC son insuficientes para aplicar y desarrollar de buena manera el Decreto 83. Lo anterior hipotetizamos sucede porque los recursos entregados por el MINEDUC son de carácter general, es decir, no consideran la realidad de cada centro educativo. Otro factor que contribuye a que los recursos sean considerados insuficientes se debe a que el MINEDUC entrega recursos monetarios a los sostenedores de las escuelas para que inviertan en las necesidades educativas propias de cada escuela en tema de inclusión, pero lamentablemente la mayoría de estos centros invierte los recursos en otros ítem que no están vinculados al desarrollo de la inclusión en las escuelas.

En cuanto al apoyo que reciben de las corporaciones educativas municipales, vemos que existe discrepancia, puesto que algunos equipos directivos consideran que los recursos entregados por esta entidad son suficientes para implementar el Decreto 83, en cambio, los

equipos PIE piensan que son insuficientes. Esta diferencia de opinión interpretamos se debe porque los equipos directivos por lo general están un poco alejados de la realidad de aula, por tanto, no ven de manera directa si los recursos entregados son realmente efectivos para diversificar la enseñanza en la práctica. Además, como expusimos anteriormente, los equipos directivos no se sienten responsables directos de la implementación del Decreto 83, por lo que no se preocupan si los recursos son realmente efectivos o, son utilizados de manera efectiva para este fin.

6.1.5 Relación familia y escuela.

En esta categoría se señala la responsabilidad, la colaboración y el compromiso que asumen las familias, según la visión de los entrevistados, tanto en lo que solicita el Decreto 83 como en la vida comunitaria de la escuela. El análisis de los discursos de los distintos participantes del estudio se muestran en la Tabla 19, en la que podemos ver que los tópicos que más se repiten y preocupan a las familias y agentes educativos son la “Responsabilidad en la educación de los hijos”, la “Colaboración de las familias de los estudiantes del PIE” y la “Participación en las actividades de la escuela” de las familias, los cuáles se mencionan 13, 10 y 13 veces, respectivamente, en el discurso global.

Tabla 19. *Relación familia y escuela*

| Categoría | Subcategoría | N° |
|----------------------------|---|----|
| Relación familia y escuela | Responsabilidad en la educación de los hijos | 13 |
| | Colaboración de las familias de los estudiantes del PIE | 10 |
| | Participación en las actividades de la escuela | 13 |

Fuente: Elaboración propia

La vinculación de las familias en el ámbito escolar es un tema que tiene diferentes opiniones entre los agentes educativos. Podemos apreciar en los siguientes relatos que, tanto un equipo directivo como algunos equipos PIE dan cuenta de que las familias delegan la responsabilidad de la educación de sus hijos a las escuelas.

“Las familias nuestras son familias que en general delegan harta responsabilidad en nosotros, diría que un alto porcentaje son mamás que vienen a trabajar acá a la comuna”

Jefe de UTP (EDC1)

“Yo siento que los papás tienen esta actitud de que arréglenselas ustedes porque mi hijo tiene que estar aquí, porque el Decreto o el ministerio a mí me avala que él esté aquí, y no se hacen cargo ellos”

Profesor especialista (PIEC1)

La misma opinión que tienen los equipos PIE y los equipos directivos la tienen un grupo de familias, quienes reconocen que en general los padres traspasan la responsabilidad de la educación a la escuela.

“sí, vienen y se van y que el colegio se preocupe del niño”

Familia (FMC1)

Por el contrario, una mirada distinta tienen algunos profesores de aula, quienes dan a entender que en general, las familias sí se responsabilizan por la educación de sus niños.

“sí bien sí he trabajado harto con ellos, de hecho, estoy trabajando harto con los niños que en mi curso lo necesitan más en este momento, los papás han sido bien... están presente, hasta ahora”

Profesor de aula (P1C3)

“padres súper comprometidos, obviamente hay de todo un poco, pero en general son padres súper comprometidos, informados que eso es muy bueno y como apoyando este proceso del colegio”

Profesor de aula (P2C1)

Con respecto a la colaboración de las familias de los estudiantes del PIE, el Decreto 83 señala que las familias deben trabajar en conjunto con los profesores en las adecuaciones curriculares, sin embargo, podemos ver en los relatos de algunos equipos PIE y profesores de aula, que esta colaboración es escasa. Por lo general, la colaboración se enfoca principalmente a entregar la documentación solicitada y firmar documentos (PACI) y autorizaciones. Esto último, cómo una manera de dejar establecido que la familia aprueba

todo aquello que hace referencia a la educación de su hijo, pero no tienen mucha injerencia con respecto al diseño y ejecución del plan que se establece en el documento.

“solo vienen a firma el PACI, se les explica y listo”

Profesor especialista (PIEC3)

“recién este año apareció un documento ministerial sobre ese asunto, ese documento es para ver todo eso, para evaluar a las familias a los niños, pero eso recién apareció ahora, pero ahora que llegue este programa al colegio, nada”

Profesor especialista (PIEC1)

“Eso es. La intención algunos, algunos, muy pocos, hay otro que ya, así como que firmo para que no me hinchen”

Profesor de aula (P1C2)

En cuanto a la participación de las familias en las actividades de la escuela, los resultados arrojan que estos participan poco en las actividades de escuela, generando que familias no se involucren mucho en los procesos educativos de sus hijos. En cuanto a las actividades en las que participan las familias, estas por lo general son propuestas por las escuelas y no tanto por los padres, y se enfocan mayoritariamente en lo informativo-pedagógico, es decir, actividades en las que se entrega información del ámbito académico y disciplinar de los estudiantes (reuniones de padres una vez al mes y tutorías). Debemos comentar que existen algunas actividades de carácter lúdicas en las que las familias participan un poco más, pero estas actividades son esporádicas. Esta situación la podemos constatar en los relatos de algunos equipos directivos, profesores de aula y familias.

“pero no, no, o sea sinceramente no tenemos un trabajo con los papás, no con los papás no. Además de reuniones, de ir como capacitando en reuniones de apoderados, como te decía yo, capacitando un poco en algunos aspectos, pero no, no planificamos con los papás”

Jefa de UTP (EDC1)

“con suerte existe las tutorías en las cuales te mandan a llamar porque no viniste a la reunión de apoderado, pero tampoco vienen mucho a las tutorías. La profe insiste que venga esa familia para que se entere de lo que pasa con su hijo”

Familia (FMC1)

“en las reuniones de apoderados somos los mismos doce que venimos a reunión, entonces veo que las familias no se interesan por sus hijos, no participan en las reuniones”

Familia (FMC2)

“lo que pasa es que la familia se involucra poco, y son muy pocas las instancias, son muy pocas, aquí por ejemplo hay una kermés una vez al año y nada más”.

Profesor de aula (PA2C3)

Por último, vemos que varios agentes educativos acusan la necesidad de generar más actividades para las familias. Algunos profesores de aula proponen actividades vinculadas al ámbito pedagógico o al proyecto educativo de la escuela, para lograr que tanto las familias como la escuela estén en la misma sintonía con respecto a la formación que se pretende entregar a los estudiantes, y también, como una manera de motivar más a los estudiantes.

“yo creo que quizás hacer encuentros con los padres, para que ellos también se vayan informando cómo se va trabajando día a día con sus hijos y también, ellos continúen en la casa un poco reforzando esto, porque yo siempre he dicho, la educación es de dos, es tanto en el colegio como en el hogar”

Profesor de aula (PA2C1)

“no hay, así como puertas abiertas, talleres, no está eso, yo creo que a los padres igual les falta sensibilización”

Profesor de aula (PA2C3)

Llama la atención que aunque algunos agentes educativos señalan que hay un escaso interés y participación de las familias en la educación de los estudiantes, las familias entrevistadas expresan que les gustaría participar de manera directa en la formación de sus hijos, también realizar actividades que les ayude a saber cómo apoyar a sus hijos en la formación educativa

y además piden actividades que apoyen y fomenten en las familias la inclusión y la diversidad con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa.

“me gustaría involucrarme más en las actividades dentro del aula, aunque la profesora sí hace acciones de que los padres vayan a las salas a ver el trabajo de los niños”

Familias (FMC1)

“podrían hacer talleres de padres con hijo para hablar en conjunto de estos temas, para que haya un entendimiento de ambos. Anteriormente con mi hijo más grande en otro colegio que estaba, nos hacían cursos de orientación para padres y ahí nos enseñaban o nos daban consejos de cómo educar a nuestros hijos, la importancia de fomentar valores en la casa, y esto ayudaba a afianzar la educación del hijo en todos los sentidos”

Familias (FMC2)

Resumen:

Nuestro estudio nos permite evidenciar que existe discrepancia entre profesores de aula y el resto de agentes educativos (profesores especialistas y equipos directivos) con respecto a la responsabilidad que asumen las familias sobre la educación de sus hijos, inferimos que estas dos perspectivas se generan por el tipo de vinculación que existe entre los distintos agentes educativos y las familias. En el caso de los profesores de aula, estos consideran que las familias sí se responsabilizan de la educación de sus hijos, interpretamos que esta visión se debe a que tienen una vinculación más directa y periódica que los otros agentes educativos, lo que les hace tener una mirada distinta sobre este tema.

En cuanto a la participación de las familias en las actividades escolares constatamos que existen pocas actividades e instancias en que las familias pueden participar, y que la participación de estas en las actividades es baja. Interpretamos que lo anterior se debe por un lado, a que las escuelas no tienen una línea de trabajo formal y constante con las familias, y por otro lado, a que la gran mayoría de los agentes educativos no ven las escuelas con un enfoque inclusivo, por ende trabajan de forma aislada de las familias sin considerar que deben trabajar conjuntamente para mejorar los procesos educativos de los estudiantes.

Lo anterior perjudica de manera directa la aplicación del Decreto 83, ya que el mismo decreto expresa que para planificar y desarrollar los PACI, es fundamental un trabajo en conjunto con las familias.

Por último, en cuanto a la diferencia de opinión entre algunos agentes educativos y las familias con respecto al tema de la participación en actividades educativas, esta diferencia podría deberse a que las familias que acudieron a la entrevista son justamente las que están más interesadas en la educación de sus hijos, por lo que no son una muestra representativa de la realidad de las escuelas.

6.1.6. Redes externas de apoyo.

En esta categoría se señalan las relaciones o vínculos que tienen las escuelas con instituciones externas para mejorar tanto la aplicación del Decreto 83, como también, para cualquier proceso educativo que la escuela esté desarrollando. Dentro de esta categoría emerge la subcategoría “Vinculación con instituciones externas” ya que es un tópico que los agentes educativos mencionaron 22 veces en el discurso global.

Tabla 20. *Redes externas de apoyo.*

| Categoría | Subcategoría | Nº |
|-------------------------|--|----|
| Redes externas de apoyo | Vinculación con instituciones externas | 22 |

Fuente: Elaboración propia.

Existen opiniones diversas respecto al grado de comunicación que existe con las redes externas de apoyo como son los centros de aprendizaje (CDA)²⁷, los centros de salud (CESFAM)²⁸, etc. Algunos equipos directivos y profesores de aula consideran que existe una buena comunicación con estas instituciones y las consideran un apoyo.

“hay una plataforma que permite que tanto los profesionales del colegio como los del CDA (como se denomina ese Centro de Aprendizaje) se mantengan en comunicación constante. Siempre es

²⁷ Centro De Aprendizaje perteneciente a la Corporación Educativa Las Condes que entrega apoyo multidisciplinar a los estudiantes de la comuna.

²⁸ Centros Comunitarios de Salud Familiar, de carácter público.

mejorable estas instituciones, siempre todos tenemos oportunidades para ir mejorando aún más nuestros procesos, pero sí, creo que al nivel en que se trabaja acá, es un nivel muy positivo, muy por sobre esas comunas que no cuentan con esas redes de apoyo comunal”

Director (EDC2)

“yo diría que sí. Por lo menos en esta comuna sí, siento que hay presencia. Yo tengo por ejemplo dos niños que sí tienen un seguimiento”

Profesor de aula (PA2C3)

Por el contrario, otro equipo directivo y profesores de aula expresan que no existe un trabajo cohesionado con las instituciones externas y que la comunicación que existe es unidireccional, es decir, desde la escuela a la institución y no viceversa, no reciben mucha información sobre el trabajo que realizan con los estudiantes, no hay un *feedback*. Además, dicen no recibir ningún apoyo para mejorar sus prácticas educativas.

“Nosotros hacemos derivaciones a este centro y nada, se envía la derivación, Diana que es otra coordinadora hace de puente, ella a través de una plataforma envía la información, se cuenta un poco, se relata un poco el caso y ellos reciben un formato de derivación y ellos después llaman a los apoderados para entrevista”

Jefa de UTP (EDC3)

“No. No es que me diga, Claudia sabes que, mira, tú tienes que trabajar con no sé, por darte un nombre, Gustavo es un Asperger, que tiene un alto funcionamiento y cuando le dan sus crisis tienes que darle, esto, esto y esto; lo habrán dicho una vez y de ahí yo tengo que tratar de ver como hago mi llegada con Gustavo, como controlo su ataque de ira, su desesperación o su forma”.

Profesor de aula (PA1C2)

Una opinión similar a esta última y mucho más crítica tienen los equipos PIE. Para éstos, estas instituciones no son un aporte a las escuelas, ya que consideran que no están por la labor de realizar un trabajo sistémico y colaborativo que de soporte a las necesidades de las escuelas. Además, expresan que en muchas ocasiones entorpecen el trabajo que realiza el programa de integración.

“no aporta, nos hacen la vida imposible, es como un volador de luces que no aporta, es mas a veces dificulta o entorpece muchas veces el programa más que ayudar o ser un soporte para la escuela o el programa PIE”

Profesor especialista (PIEC1)

“aquí no se realiza, la gente no comparte mucho sus cosas sus experiencias, no hay tiempo para hacerlo, la misma dirección tampoco lo hace, entidades existen, pero no estamos implicados para funcionar todos juntos”

Profesor especialista (PIEC3)

Finalmente, algunos agentes educativos expresan la necesidad de generar mayor red de apoyo entre los colegios y comunidades educativas, como también solicitan mayor formación con respecto a cómo generar y gestionar de mejor manera las redes de apoyo con las que cuentan las comunidades educativas.

“sería positivo, sería, a pesar que es un programa de integración comunal, que sea, que tenga más aspecto que lo comunal, porque también de acuerdo a la realidad de cada colegio, se ha ido perdiendo el trabajo PIE de todos los equipos de los colegios, que en el fondo logre incluir a todos los PIES, como una red PIE real”

Profesor especialista (PIE)

“Creo que desde la gestión falta mayor red, mayor comunidad de aprendizaje y un liderazgo más sistémico. Creo que ahí adolecemos aún de mayor orientación en esas materias”

Director (EDC2)

Resumen:

Podemos señalar que el tema de las redes de apoyo a las escuelas aún es muy incipiente, aunque todos los equipos directivos expresan tener algún vínculo con instituciones externas que dan soporte a las escuelas, evidenciamos que existe discrepancia de opiniones entre agentes educativos acerca de ese soporte, Inferimos que esta discrepancia se debe a que algunos agentes educativos tienen una mirada más crítica que otros respecto a lo que significa educación inclusiva, por lo que un apoyo aislado lo consideran insuficiente. Estos

agentes consideran que es necesario un trabajo conjunto y constante con las redes externas para mejorar los procesos educativos inclusivos en las escuelas.

Por otro lado, vemos que existe concordancia de opiniones entre agentes educativos con respecto a la importancia de mejorar el trabajo con las entidades externas vinculadas a las escuelas, como también con otras escuelas. En el caso de las instituciones externas interpretamos que los agentes educativos ven que estas entidades tienen suficientes herramientas y conocimientos que al ponerlas al servicio de las necesidades de la escuela, esta se verá beneficiada. En cuanto a mejorar la comunicación con otras escuelas, hipotetizamos que lo consideran importante porque pueden intercambiar experiencias y aprender nuevas estrategias educativas.

6.2. La transformación de las escuelas hacia la inclusión pasa por la formación.

Este segundo ámbito entrega información acerca de algunos componentes relacionados con la meta-categoría *formación y conocimiento en educación inclusiva*, y también relacionados con la meta-categoría *campo pedagógico en el aula*, que dificultarían y/o favorecerían aplicar el Decreto 83 en las escuelas.

6.2.1. Formación y conocimiento en normativas inclusivas.

Esta categoría hace referencia sobre el grado de formación que han recibido los agentes educativos participantes del estudio con respecto a políticas y normativas educativas inclusivas. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 21, en la que podemos ver que el tema sobre “Formación en normativas inclusivas” aparece mencionado 16 veces durante los discursos de los agentes educativos, en cuanto al tema “Conocimiento del Decreto 83”, este se menciona 15 veces en el discurso global de los agentes educativos.

Tabla 21. *Formación y conocimiento en normativas inclusivas.*

| Categoría | Subcategoría | Nº |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------|
| Formación y conocimiento en | Formación en normativas inclusivas | 16 |

Fuente: Elaboración propia

Para comenzar es importante señalar que varios de los agentes participantes del estudio acusan el poco conocimiento y la baja formación recibida con respecto a normativas educativas inclusivas y particularmente del Decreto 83. Una primera impresión sobre este tema lo constatamos en las palabras de uno de los equipos directivos que comenta el poco conocimiento y la poca formación que se ha recibido.

“Yo por eso te digo porque del equipo directivo nosotros somos siete personas, y yo te digo que las jefas técnicas somos las que sabemos un poco más del Decreto 83 pero Alfonso, que es el orientador, yo creo que no; los inspectores generales tampoco; puede ser que Jessica, la inspectora general sepa un poco más porque haya leído por su cuenta”

Jefa de UTP (EDC1)

“Yo creo que hay poca capacitación en términos por ejemplo de instalación de lo mismo del Decreto 83, de lo que ha sido la instalación del DUA, creo que no ha habido, te lo digo sinceramente, creo que no ha habido como una política de Estado.”

Jefa de UTP (EDC1)

En lo que respecta a la formación de los profesores de aula, según la opinión de los equipos PIE, estos tienen una baja formación con respecto al Decreto 83 y de normativas inclusivas. En este sentido, para los equipos PIE la carencia de formación genera que los profesores de aula no realicen del todo las orientaciones y directrices que esta normativa propone, como también, que no se hagan responsables de cualquier proceso de transformación que se quiera realizar para que la escuela sea más inclusiva.

“El equipo está más o menos al tanto de la actualidad, de lo que se viene en términos del DUA, del Decreto 83, pero los que vivimos acá el día a día, en esta tensión constante, coexiste todavía el paradigma antiguo, tradicional, aquí esto nuevo que te empiezan a exigir, que ya debería estar funcionando, que ya se debería estar implementando, donde no se ha entregado sensibilización, formación, trabajo en conjunto, no ha existido,”

Profesor especialista (PIEC1)

“A ellos les cuesta mucho entender lo qué es el equipo de integración, no saben lo que es, no tienen idea lo que hacemos nosotros, entonces tenemos que estar siempre viendo o explicando cuál es la función nuestra. Y eso a la vez juega en contra de nosotros”

Profesor especialista (PIEC3)

La poca formación conlleva a que el conocimiento de los profesores de aula sobre el Decreto 83 sea escaso y confuso. Algunos señalan que no tienen mucho conocimiento al respecto, otros indican que esta normativa pretende que los agentes trabajen colaborativamente, para otros, mejora las estrategias de aprendizaje de los estudiantes que pertenecen al PIE, y otros, señalan que pretende cambiar la planificación y la enseñanza de la clase.

“Considero que el sistema DUA es un aporte para la enseñanza ¿Por qué? porque ahí hay muchos ojos que miran, hay profesoras que se dedican a ciertos niños otras personas a otros y así se forma un aprendizaje efectivo, yo creo que el pro es eso que hay muchas miradas al mismo tiempo.”

Profesor de aula (PA2C1)

“Lo que nos ha explicado la, solamente la Karina que es del PIE, que tiene como tres ámbitos específicos la planificación, y que tiene que ir una parte visual, una parte auditiva, tiene que ir como todo lo que el niño diferencial necesita. Eso como a grande rasgo de lo que nos han explicado a nosotros.”

Profesor de aula (PA1C1)

“Porque ahora está muy mal entendido que ahí viene a apoyar el niño autista, no en realidad viene a colaborar, a facilitar que ese niño pueda trabajar de la mejor forma, dentro de un contexto de niño por lo tanto el apoyo también va a los otros niños también, porque no son todos aislados, porque si el Vicente necesita hacer un trabajo grupal, los demás niños tienen que también ser parte de esa inclusión.”

Profesor de aula (PA2C2)

Con respecto al conocimiento y la formación de los equipos PIE, uno de ellos expresa que lo que saben es porque se han autocapacitado, y que la formación que hicieron sobre el Decreto 83 no concuerda con lo que plantea la Corporación Educativa Municipal.

“Yo siento que, por ambos lados, tanto por el lado nuestro como por el lado de los profesores de aula, de que si no te auto capacitas, inviertes tú en capacitarte, siento que nadie lo va hacer de alguna manera. Y pasa lo mismo con esto, con el DUA, aquí el equipo PIE por voluntad propia fue un día sábado a capacitarse”

Profesor especialista (PIEC1)

“Desde la Corporación a los profesores les han planteado en sus reuniones de coordinación ciertas cosas del DUA y no coinciden con lo que nosotros vimos en el curso”

Profesor especialista (PIEC1)

Por último, uno de los equipos PIE hace referencia a la escasa formación a los futuros docentes en materia de políticas inclusivas.

“¿Se les enseña el Decreto? Partimos por ahí. La malla curricular que tienen, con que mentalidad salen los profesores para enfrentar este nuevo Decreto. Es súper fácil decir, ya implementemos esto y no hay una capacitación, una malla curricular para esto, no hay un curso que les diga a los profesores que tienen que estudiar las nuevas políticas.”

Profesor especialista (PIEC3)

“Una formación recibida de la universidad, porque no conocen las leyes, porque no conocen del DUA, de metodologías diversas. Ocupan las mismas metodologías de siempre.”

Profesor especialista (PIEC3)

Resumen:

Algunos agentes educativos nombran elementos propios del Decreto 83, por ejemplo, el trabajo colaborativo o el DUA. Sin embargo, nos damos cuenta que el conocimiento que tienen la gran mayoría de profesores de aula es escaso y a veces confuso. El Decreto 83 lo sigue ligando a las personas con NEE o en su defecto al modelo integracionista.

Lo anterior genera dificultad para implementar de mejor manera el Decreto 83 ya que, el poco y confuso conocimiento que tienen los profesores de aula, generado por la carencia

de formación en materia de políticas y normativas inclusivas, hace que muchos profesores de aula no profundicen en técnicas y conocimientos para desarrollar la normativa, por lo que no asumen la responsabilidad que les compete por normativa, delegando como siempre todo lo relacionado al tema de inclusión en la escuela al equipo PIE. Esto último a su vez genera una constante tensión del equipo PIE, ya que, al no asumir los profesores de aula el rol que le es asignado en el Decreto 83, es el equipo PIE quien tiene que asumirlo para que en la escuela se pueda desarrollar lo que dictamina la normativa en cuestión.

6.2.2. Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva.

La siguiente categoría hace referencia a las opiniones que dan cuenta los distintos agentes educativos sobre el nivel de conocimiento y formación que se tiene sobre la conceptualización de la educación inclusiva. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 22, en la que podemos ver que el tema sobre “Formación en el enfoque de la educación inclusiva” aparece mencionado 25 veces durante los discursos de los agentes educativos, en cuanto al tema “Conocimiento que se tiene de la educación inclusiva”, este se menciona 12 veces en el discurso global de los agentes educativos.

Tabla 22. *Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva.*

| Categoría | Subcategoría | N° |
|---|---|-----------|
| Formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva | Formación en el enfoque de la educación inclusiva | 25 |
| | Conocimiento que se tiene de la educación inclusiva | 12 |

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación y conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva podemos comentar a partir de los resultados que, tanto para los equipos directivos como para el equipo PIE la formación que ha recibido la comunidad educativa, y especialmente los profesores de aula, sobre educación inclusiva es escasa. Hacen referencia a que cuando se promueve o se habla de inclusión algunos agentes educativos aún lo asocian al programa PIE o a los niños con NEE y no como un enfoque de escuela. Para algunos equipos directivos la falta de formación sobre el concepto de inclusión es un problema a nivel país y no se trata de casos aislados. En este sentido, los equipos PIE señalan que existe un problema a nivel de la formación inicial del profesorado.

“Abí se han observado resistencias que yo creo que no son solo propias de este colegio, sino que son resistencias más bien transversales a colegios públicos, yo diría a nivel nacional, a nivel país. Tiene que ver con resistencia asociada fundamentalmente al desconocimiento, al temor de cambiarlo todo”

Director (EDC2)

“Los profesores no se sienten preparados para ciertas necesidades, porque cuando uno va a la universidad te preparan para ciertas cosas que te vas a encontrar, pero ahora que hablamos de inclusión donde efectivamente puede entrar cualquier persona al colegio independientemente de las necesidades educativas que presente, los profesores no tienen perfeccionamiento ni nada que los ayude para enfrentar al niño en la sala.”

Jefa UTP (EDC3)

“Porque el profesor sale con lo que tiene y conoce lo que es medianamente la integración, pero no saben lo que es la palabra inclusión, no saben que inclusión es darle a todos lo que necesita cada uno, no es igualdad por igualdad”

Profesor especialista. (PIEC3)

“El profesor si tiene la intención, la voluntad, pero, la preparación como formal en esto, no la tienen, porque en su malla curricular nunca lo tuvieron y es que quizás ahora por iniciativa propia ellos han adquirido ciertos conocimientos.”

Profesor especialista. (PIEC2)

Así mismo, los equipos PIE señalan que han tenido que ir formando a los profesores de aula en el tema de inclusión, ya que es la única manera de que las escuelas sean más inclusivas, y que, si ellos no hicieran esta labor, se dificultaría aún más promover procesos de transformación en las escuelas.

“Entonces yo siento que ese rol nosotros lo tomamos como educadoras diferenciales con las profesoras de aula. Y lo estamos trabajando, nos reunimos con ellas toda la semana, las tres horas PIEs que hay, y también hemos tratado de capacitarlas entre comillas, como de explicarle en que consiste, en darle estrategias diversificadas, en el fondo hemos estado en eso, trabajando codo a codo con los profesores”

Profesor especialista (PIEC1)

Los profesores de aula concuerdan con lo expresado por los equipos directivos y especialistas, pues varios de ellos dicen que carecen de formación con respecto al enfoque inclusivo.

“En la universidad, donde uno estudia, no te enseñan específicamente como abordar situaciones, entonces cuando tú llegas al colegio, te enfrentas como a lo desconocido en ese sentido, y tienes que buscar tú tus propias técnicas de trabajo”.

Profesor de aula (PA1C3)

“La verdad es que siempre en la universidad tuvimos esta mirada de la diversidad, sin embargo, al yo estudiar pedagogía básica no tuvimos una formación específica para enseñar la diversidad que podría existir en una sala de clase.”

Profesor de aula (PA2C1)

Ahora bien, cabe señalar que el nivel de formación se encuentra relacionado con el nivel de conocimiento que tienen los agentes educativos sobre educación inclusiva, temática que desarrollaremos a continuación.

En el caso de los equipos directivos, el nivel de conocimiento que tienen depende del interés individual de cada miembro del equipo, aunque consideramos que en general es escaso. Durante las entrevistas sólo notamos que un Director de escuela tiene un conocimiento acorde a lo que hoy se promueve por educación inclusiva y se debe a que se ha autoformado.

“Ya hemos ido aprendiendo en los colegios que ya no hay una sola forma de enseñar, y tampoco hay una sola forma de aprender. Hay una diversidad y en eso hemos transitado los últimos años, en primero hacer conciencia de aquello, y ya hoy por hoy estamos en una etapa de ya asimilar que existe una diversidad enorme de formas de aprender, una diversidad enorme de estudiantes con historias, con familias, con miradas diferentes de la vida.”

Director (EDC2)

En cuanto al conocimiento de los profesores de aula, a través de las entrevistas podemos inferir que éstos tienen un conocimiento escaso y confuso del concepto de educación inclusiva y que está lejos de los principios de este enfoque, para unos la inclusión es que todos los niños puedan ingresar al colegio sin ser discriminados, para otros un modelo que pretende integrar a los estudiantes con discapacidad y NEE. Son pocos los docentes que tienen un conocimiento más acertado sobre la educación inclusiva.

“O sea, a mí me parece súper bien porque, en realidad más que una inclusión hacia las personas que tienen discapacidad o etcétera; todos somos distintos y en realidad todos aprendemos distinto. Todos tenemos nuestras propias discapacidades en ese sentido”

Profesor de aula (PA1C3)

“Pero que facilita un montón a este niño PIE que necesita más ayuda y yo creo que eso ha hecho que los niños también se motiven por aprender, porque ellos se dan cuenta que pueden hacer el trabajo al igual que sus compañeros, con mínimos arreglos en las evaluaciones. Yo creo que eso los motiva para salir adelante”

Profesor de aula (PA1C2)

“Entonces todos están pendientes en los recreos de los niños que tienen ciertas dificultades”

Profesor de aula (PA1C1)

En este sentido tanto equipos directivos como equipos PIE concuerdan con nuestra opinión y consideran que los profesores de aula tienen poco conocimiento del enfoque inclusivo. La única excepción a esta opinión la encontramos en un miembro de un equipo directivo que considera que con el paso del tiempo los profesores de aula tienen más y mejor conocimiento sobre el enfoque inclusivo.

“Si tú le preguntas a algunos profesores no tienen idea.”

Profesor especialista (PIEC3)

“Pero para ellos esto es una incertidumbre sobre qué hago con este niño, como lo hacemos, como lo abordamos, cuando sale un poco de los esquemas tradicionales, es el temor un poco a lo desconocido también.”

Profesor especialista (PIEC2)

“Hace cinco años atrás creo que había una mirada mucho más sesgada y el PIE era solo sinónimo de niños con necesidades educativas permanente o necesidades especiales. Ahora hay una mirada más amplia.”

Director (EDC2)

Finalmente en cuanto a las familias, éstas no han recibido formación y en consecuencia tienen poco conocimiento acerca de la inclusión o bien tienen un concepto errado, ya que relacionan la inclusión con la aceptación a los estudiantes con mayor vulnerabilidad y marginados.

“No sé mucho sobre este tema de inclusión, pero me parece que es bueno que se incluya.”

Familia (FMC2)

“No he escuchado mucho sobre este tema, pero creo que es bueno que a los niños se les hable sobre este tema.”

Familias (FMC1)

“También que estén todos juntos en el aula, los niños entre comillas normales aprenden a trabajar y relacionarse con los niños con N.E.E”.

Familia (FMC1)

Resumen:

Tomando en cuenta los resultados, podemos ver que varios agentes educativos han incluido en sus discursos conceptos vinculados a la educación inclusiva (como por ejemplo diversidad, igualdad, etc.) incluso, muchos de ellos, dicen apoyar la inclusión o que les parece bueno que se hable sobre este tema. Sin embargo, evidenciamos que, a pesar de lo anterior, todavía muchos agentes educativos asocian la educación inclusiva con las NEE o en su defecto al modelo integracionista. Esta falta de constructo sobre lo que se entiende por educación inclusiva viene dada por la inadecuada o insuficiente formación recibida tanto inicial como permanente, lo que obstaculiza la mejora y fortalecimiento de los

procesos educativos de carácter inclusivo que se quieren impulsar. Lo que a su vez, dificulta desarrollar el Decreto 83, en cuanto a implementar uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva que es, diversificar la enseñanza en el aula tomando en cuenta las particularidades de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto reflejaría el bajo conocimiento que, una gran mayoría de agentes educativos, tiene con respecto a las normativas y a la conceptualización de educación inclusiva ya que, al recibir poca formación tanto inicial o permanente, ya sea por las casas de estudio superior o por los organismos gubernamentales, el conocimiento adquirido por la gran mayoría de los agentes educativos se da de manera informal o a través de comentarios que a veces confunden más que aclaran, generando mayor confusión sobre lo que se entiende por educación inclusiva, afectando directamente a la aplicación del Decreto 83.

6.2.3. Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas.

En esta categoría se exponen las opiniones de los agentes educativos sobre el grado de conocimiento y formación que tienen los profesores de aula y especialistas, sobre estrategias pedagógicas para desarrollar lo que establece el Decreto 83. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 23, en la que podemos ver que el tema sobre “Formación en estrategias pedagógicas inclusivas” aparece mencionado 24 veces durante los diálogos de los agentes educativos, en cuanto al tema “Conocimiento sobre el DUA”, este se menciona 10 veces en el discurso global de los agentes educativos.

Tabla 23. *Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas.*

| Categoría | Subcategoría | Nº |
|--|---|-----------|
| Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas | Formación en estrategias pedagógicas inclusivas | 24 |
| | Conocimiento sobre el DUA | 10 |

Fuente: Elaboración propia.

En el tema de formación y conocimiento en estrategias pedagógicas inclusivas, existe consenso entre los equipos directivos y los equipos PIE en que los profesores de aula carecen de formación en estrategias pedagógicas inclusivas para dar respuesta a la

diversidad en el aula. Como consecuencia de lo anterior, señalan que los profesores de aula no cuentan con las herramientas y competencias para diversificar el aprendizaje y con esto, dar una educación de calidad para todos los estudiantes teniendo en cuenta sus características y necesidades. En este sentido, los profesores especialistas son más críticos y añaden que los profesores de aula no tienen conocimientos sobre el DUA, aspecto que destaca el Decreto 83 como estrategia para diversificar el aprendizaje.

“Fundamentalmente las estrategias de los docentes. Yo creo que ahí hay una tremenda oportunidad de que el profesor maneje cuáles son las estrategias de evaluación, diversificar que finalmente el profesor puede utilizar. Hay desconocimiento, falta de apoyo desde metodológico, desde la estrategia de evaluación”

Director (EDC2)

“Punto uno por el desconocimiento y punto dos porque es más trabajo, porque ellos planifican para la generalidad, no para la individualidad, por lo tanto, los procesos evaluativos se generalizan no individualizan las necesidades de los estudiantes, a menos que sea algo muy notorio, pero no se individualizan, aquí las evaluaciones se generalizan para todos para medir a todos los conocimientos que deben aprender”.

Jefa UTP (EDC3)

“Los profesores no han recibido formación del DUA, a nosotros nos ha servido, pero a los profesores les falta formación en estrategias metodológicas, en cómo trabajar las TICs, les falta el didáctica, como integrar todo lo que se les enseña en el currículo”

Profesor especialista (PIEC1)

“Para poder implementar el diseño no se puede olvidar el tema de mayor perfeccionamiento en capacitación del profesor, que es el que está más en el aula, metodología más activa”

Profesor especialista (PA2C3)

Los profesores de aula concuerdan con las opiniones de los otros agentes educativos previamente expuestas, y refieren que la mayoría de ellos no han recibido una formación pertinente y por ende tienen escasos conocimientos respecto a estrategias pedagógicas.

“En la universidad, donde uno estudia, no te enseñan específicamente como abordar situaciones, entonces cuando tú llegas al colegio, te enfrentas como a lo desconocido en ese sentido, y tienes que buscar tú tus propias técnicas de trabajo”

Profesor de aula (PA1C3)

“Mmm no. No hemos tenido ninguna formación respecto al DUA. Como vamos ir incorporando esto, queremos saber, pero formación no hemos tenido”

Profesor de aula (PA1C2)

Lo anteriormente descrito concuerda con las observaciones realizadas en 21 clases, que dan cuenta que los profesores de aula tienen dificultades para poner en práctica las estrategias pedagógicas propuestas en el DUA, expuestas en el Decreto 83. En la Tabla 24, se puede observar que la información recopilada a partir de las observaciones se ha agrupado en 3 categorías: Formas de presentar el aprendizaje; Formas de comunicar el aprendizaje; y Formas de implicancia y participación en las actividades pedagógicas. A su vez estas categorías se dividen en subcategorías y sus respectivas variables. En la última columna de la tabla se muestra el número de clases en que se observó cada variable. Por ejemplo, si analizamos la primera subcategoría de la tabla, veremos que en 13 clases de las 21 clases observadas existió exposición de las actividades a realizar.

Tabla 24. *Campo pedagógico en el aula.*

| Meta categoría | Categoría | Subcategoría | Variable | Nº |
|----------------------------|------------------------------------|--|---|----|
| Campo | Formas de Presentar el aprendizaje | Exposición de las actividades a realizar | Sí | 13 |
| | | | No | 8 |
| | | Formas de presentar la información | Kinestésica (movimiento/juego) | 1 |
| | | | Visual (video e imagen) | 6 |
| | | | Auditivo (exposición oral del profesor) | 2 |
| | | | Escrita (textos y guía de contenido) | 6 |
| | | Múltiples | 6 | |
| Utilización o apoyo de las | Sí | 12 | | |

| | | | |
|--|---|-------------------|----|
| pedagógico en el aula | TICs | No | 9 |
| | Variedad de Formas para ejecutar las actividades y tareas en clase. | Sí | 5 |
| Formas de comunicar el aprendizaje el estudiante | Tipos de formas de comunicar lo aprendido por el estudiante | No | 16 |
| | | Oral | 2 |
| | | Escrito | 16 |
| | | Ilustraciones | 2 |
| | | Material concreto | 1 |
| Flexibilidad de tiempos de trabajo | | Sí | 14 |
| | | No | 7 |
| Relación del contenido de la clase con las experiencias de vida de los estudiantes | | Sí | 6 |
| | | No | 15 |
| Formas de implicancia y participación en las actividades pedagógicas | Participación de los estudiantes en las actividades | Activa | 12 |
| | | Pasiva | 9 |
| Consideración de otras culturas en las actividades pedagógicas | | Sí | 0 |
| | | No | 21 |
| Formas de trabajo de los estudiantes en el aula | | Cooperativo | 7 |
| | | Individual | 14 |
| Reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido | | Sí | 7 |
| | | No | 14 |
| Ejecuciones de los PACI en clase por parte del profesor de aula. | | Sí | 0 |
| | | No | 21 |

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en la Tabla 24 por lo general la mayoría de los profesores de aula ocupan una sola forma de presentar la información, y no varias, como promueve el DUA. También vemos que es menos frecuente la utilización de las TICs como una herramienta para presentar la información, elemento complementario para ayuda a acceder, percibir y comprender de mejor manera el aprendizaje. Además, son menos los profesores de aula que presentan las actividades al inicio de la clase respecto a quienes no lo hacen, lo que a nuestro parecer podría dificultar la comprensión, la atención y la motivación de la clase, como también podría aumentar la ansiedad de los estudiantes al no saber a qué se van a enfrentar.

De la Tabla 24 también se desprende que el medio de expresión de los aprendizajes más

utilizado es el escrito, por ejemplo a través de pruebas, guías de trabajo. Además, casi todas las tareas y actividades que se realizan en el aula son homogéneas, por ejemplo, guías de trabajo. Estos aspectos no permiten tomar en cuenta las características y particularidades de cada estudiante a la hora de evaluar el aprendizaje como señala el DUA.

Por último, queremos destacar cuatro factores esenciales que nos dan una idea acerca de las formas de implicancia y participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Un factor es la ejecución de los programas individuales para los estudiantes con NEE, que por lo general los profesores de aula no los llevan a cabo en sus clases. El segundo factor es considerar las culturas y etnias de todos los estudiantes en las actividades de aula, sin embargo, como se evidencia en la Tabla 23, no se promueve en la práctica. El tercer factor es relacionar el contenido de la clase con las experiencias de vida de los estudiantes, lo que es realizado por la minoría de los profesores. Por último, el cuarto factor es la forma de trabajo de los estudiantes en el aula, aun cuando la organización espacial de los estudiantes en el aula es grupal, las actividades que los profesores de aula realizan son de carácter individual. Estos cuatro factores nos indican que los profesores de aula en general no utilizan muchas estrategias para motivar e implicar más a los estudiantes en las actividades, como también para mejorar el procesamiento de la información.

Finalmente cabe destacar que dada la falta de formación en estrategias pedagógicas, evidenciada tanto en las observaciones dentro del aula como también señalada en las entrevistas, algunos equipos directivos así como también algunos especialistas de los equipos PIES, consideran que es importante entregar formación a los profesores de aula en estrategias pedagógicas y particularmente en el DUA, ya sea en la formación inicial o bien dentro de las mismas escuelas, para así responder a lo que plantea el Decreto 83.

“Se requiere una capacitación digamos que tenga como dos matices: una primera parte que sea efectivamente teórica, que se le entienda de donde proviene esto, cual es el enfoque, cual es el modelo curricular que responde a un DUA, porque diversificar estos estilos de aprendizajes”

Director (EDC2)

“Una formación recibida de la universidad, porque no conocen las leyes, porque no conocen del DUA, de metodologías diversas. Ocupan las mismas metodologías de siempre”

Resumen:

Los datos expuestos nos muestran que este tema es una preocupación para todos los agentes educativos, ya que la falta de formación y de conocimiento en estrategias pedagógicas para diversificar la enseñanza en el aula, dificulta aún más a los profesores de aula desarrollar las orientaciones y directrices que establece el Decreto 83. En este sentido, los datos muestran que esta carencia de formación genera, que en las actividades que los profesores de aula realizan al interior de la clase, se sigan utilizando metodologías homogéneas y poco flexibles, aun cuando saben que deben utilizar distintas estrategias para que todos los estudiantes se beneficien de la enseñanza. Por tanto, esta carencia de formación y conocimiento en estrategias pedagógicas, provoca que en la práctica se siga segregando a los estudiantes que tienen ritmos, intereses, capacidades, y motivaciones distintas al común de los estudiantes.

Ahora bien, también los diálogos nos muestran que existe una preocupación por parte de los diferentes agentes educativos sobre este tema, ya que vemos en algunos discursos que éstos tienen la intención de mejorar para que todos los estudiantes sean beneficiados de una enseñanza de calidad, no obstante, vemos que lograr desarrollar las estrategias del DUA en el aula no sería tan fácil aun cuando se les pueda formar, puesto que, implicaría más trabajo para los profesores de aula, por lo que requerirían de más tiempo y recursos que, como ya expusimos, no tienen.

6.3 Factores y elementos que influyen en la aplicación del Decreto 83 en el aula.

El tercer apartado busca entregar información sobre los distintos factores relacionados con la meta categoría Gestión educativa del aula, que dificultarían y/o favorecerían aplicar y desarrollar de mejor manera el Decreto 83. Para ello el análisis se ha efectuado sobre los datos obtenidos de las observaciones no participantes del investigador.

6.3.1 Clima del aula.

Sabemos que un buen Clima del aula influye en la creación de un ambiente propicio para diversificar la enseñanza en el aula y favorecer la educación inclusiva en la escuela. Dado lo anterior, se decidió evidenciar los aspectos del clima del aula que favorecen o dificultan la aplicación del Decreto 83. Específicamente en la categoría clima del aula acordamos observar 4 aspectos que a nuestro entender podrían incidir en la aplicación del Decreto 83 y que se muestran en la Tabla 25. Como se observa en la tabla cada subcategoría consta a su vez con variables. La última columna de la tabla (Nº) muestra el número de clases, dentro de un total de 21 clases observadas, en que se observó cada variable. Por ejemplo, si analizamos la primera subcategoría de la tabla, veremos que en las 21 clases observadas existió una relación cordial entre los estudiantes.

Tabla 25. *Clima del aula.*

| Categoría | Subcategoría | Variable | Nº |
|------------------|---------------------------------------|--|-----------|
| Clima del aula | Relación entre los estudiantes | Cordial | 21 |
| | | Relación entre profesor de aula y estudiantes. | Cordial |
| | Técnicas de regulación de la conducta | Fomento de la reflexión | 5 |
| | | Refuerzo positivo. | 5 |
| | | Premio y castigo | 11 |
| | Ambiente de aprendizaje en el aula | Adecuado | 12 |
| | | No adecuado | 9 |

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la relación entre los estudiantes observamos en los resultados que en todas las clases existió una actitud cordial y de respeto entre los estudiantes, pues no se apreciaron conductas agresivas o apáticas entre ellos. Además, observamos que los estudiantes colaboran entre ellos, por ejemplo, prestándose los útiles escolares. Con respecto a esto último, hay que decir que los profesores de aula en general fomentan este tipo de colaboración.

“debemos prestarnos las cosas y ayudarnos entre todos”.

(OBC10)

En cuanto a la relación entre el profesor de aula y los estudiantes, la variable indica que en todas las clases la relación fue de carácter cordial, pues se ve una relación afectiva y de respeto entre ambas figuras.

En lo que se refiere a las técnicas de regulación de la conducta por parte del profesor de aula hacia los estudiantes, los resultados muestran una tendencia a utilizar el premio y el castigo para conseguir un adecuado comportamiento del estudiante durante la clase. En este aspecto, la amenaza, la sanción y la recompensa son métodos recurrentes de los profesores de aula para corregir acciones inadecuadas o reforzar conductas de disciplina. Por ejemplo, observamos algunos profesores decir lo siguiente:

“Si no cumplen las reglas los mandaré donde el director”

(OBC5)

“Que bien este grupo, le daremos más tiempo de recreo”

(OBC6)

Siguiendo con lo anterior, también constatamos en algunas clases la utilización de un sistema de asignación de puntos para reforzar o inhibir conductas disciplinarias de los estudiantes. Por ejemplo, a un buen comportamiento se asigna una cantidad de puntos y, por el contrario, si se tiene un mal comportamiento se le restan puntos, quienes acumulen más puntos tendrán una recompensa, como por ejemplo, tener más tiempo de recreo.

Por contraparte, observamos que se utilizan con menos frecuencia la reflexión y el refuerzo positivo para regular la conducta del estudiante. En este sentido observamos que, los profesores de aula buscaban que los estudiantes se dieran cuenta de que las acciones que realizan no favorecen a un buen clima de aula, y que éstas a su vez, son perjudiciales para el resto de la comunidad.

“¿Se puede trabajar si hay mucho ruido en el aula?”

(OBC12)

“¿Cómo crees que debemos solucionar esto?”

(OBC9)

“Debes aprender a solucionar tus propios problemas, debes reflexionar y encontrarás la solución”

(OBC14)

En el caso de los refuerzos positivos, estos se realizan de manera verbal y se hacen para reforzar acciones o conductas adecuadas para el desarrollo de un buen clima de trabajo, por ejemplo:

“Muy bien este grupo”, “Excelente la respuesta”, “Que bien se porta la Javiera”,

(OBC8)

“Muy bien, sigan con esa actitud de trabajo”, “Ustedes son un muy buen curso”

(OBC3)

En el aspecto ambiente de aprendizaje en el aula, hay una tendencia hacia un ambiente adecuado, ya que, en más de la mitad de las clases se observó que los estudiantes se mantenían en sus lugares de trabajo, utilizaban un tono de voz suave para comunicarse, se desplazaban por el aula caminando y mantenían el silencio cuando la profesora o profesor hablaba. En cambio, la variable “ambiente no adecuado” se dio en menos clases, en estas se observó que el ambiente era ruidoso en todo momento debido a que los estudiantes constantemente conversaban, se paraban de sus sillas y en ocasiones corrían dentro del aula mientras el/la profesor/a realizaba la clase.

Resumen:

De los resultados expuestos destacamos los siguientes aspectos del clima del aula que favorecerían la aplicación del Decreto 83. Consideramos aspectos favorecedores, aunque en las observaciones son poco frecuentes, la utilización de la reflexión y refuerzo positivo frente a las conductas de los estudiantes. En cuanto al refuerzo positivo, a nuestro entender, no solamente motiva a los estudiantes a seguir en un ambiente positivo de aprendizaje, sino también, a mantener la atención y motivación en el trabajo. En cuanto a la reflexión que el profesor de aula realiza ante las conductas de los estudiantes, esta ayuda a los estudiantes a mejorar la autorregulación de su conducta.

Otros aspectos favorecedores que se dan en todas las aulas observadas, son las relaciones entre los estudiantes, como también, entre profesor y estudiante, a nuestro entender, una buena relación entre las distintas figuras que están al interior del aula ayuda a un mejor aprendizaje, puesto que mantiene un buen ambiente de trabajo, mejora la gestión de los conflictos y los estudiantes se sienten motivados para seguir aprendiendo. Por otro lado, permite al profesor de aula conocer los intereses y necesidades de cada estudiante y grupo de curso en general, aspecto clave que favorecería la diversificación de la enseñanza en el aula. Por último, mejora la cooperación y el respeto frente a distintas formas y ritmos de trabajo y la aceptación a las diferencias entre los actores.

En cuanto a los aspectos del clima de aula que desfavorecen la aplicación del Decreto 83, destacamos la utilización del premio y castigo. Incentivar a los estudiantes a una buena conducta por medio de un estímulo externo y no por una comprensión sobre la importancia que tiene para todos una buena conducta, genera que todo esfuerzo que se haga sea por un objetivo y no por un bien en sí mismo. Además, el fomentar los premios y castigos para lograr una buena conducta, genera rivalidad, competencia, envidia y frustración, aspectos que a nuestro parecer no favorecen a mejorar la inclusión en las escuelas.

En cuanto al ambiente de aprendizaje para aplicar de mejor manera el Decreto 83, interpretamos que en las clases en donde se generó un ambiente adecuado, esto se dio por las estrategias de regulación de la conducta que se utilizó con los estudiantes, o también, por las actividades interactivas y motivantes que se realizaron en clase. Por lo que el desarrollo de las actividades no comportó distracciones. Con respecto a las clases en las que el ambiente no era adecuado, este hecho se dio posiblemente porque los estudiantes no entendieron la actividad propuesta, o también, porque las actividades eran poco motivantes.

6.3.2. Material pedagógico en el aula.

El material didáctico en el aula es un elemento clave que podría favorecer o dificultar la aplicación de manera óptima las orientaciones y directrices que establece la normativa en estudio, como también, cualquier proceso educativo que pretenda diversificar la enseñanza al interior el aula y con ello maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Los resultados de nuestra observación se muestran en la Tabla 26, en la que existen 4 subcategorías, cada una de ellas con sus respectivas variables. La última columna de la tabla (Nº) muestra el número de clases, dentro de un total de 21 clases observadas, en que se observó cada variable. En cuanto a la cuantificación de algunas variables (las señaladas con *) el análisis se realizó en base a 7 aulas a las cuales se ingresó y no al número de clases observadas (Nº21). Por ejemplo, si analizamos la primera subcategoría de la tabla, veremos que en 5 aulas, de un total de 7 observadas, existía material didáctico en el aula.

Tabla 26. *Material pedagógico en el aula.*

| Categoría | Subcategoría | Variable | Nº | |
|---------------------------------------|---|---|----|---|
| Material pedagógico en el aula | Material didáctico en el aula (*) | SI | 5 | |
| | | NO | 2 | |
| | Material multimedia en el aula (*) | SI | 7 | |
| | | NO | 0 | |
| | Utilización del material en la práctica de aula | SI | 9 | |
| | | NO | 12 | |
| | | Disponibilidad de los estudiantes al material (*) | SI | 1 |
| | | | NO | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al material didáctico en el aula, las observaciones constataron que varias aulas sí cuentan con material didáctico al interior de ellas, es decir, material pedagógico elaborado con fines didácticos. Por ejemplo, libros, textos (soporte impreso visual), mapas, bloques lógicos, juegos de mesa, etc. En cambio, son pocas las aulas que no cuentan con suficiente material didáctico. También observamos que todas las aulas están equipadas o tienen acceso a material multimedia, como, por ejemplo, TV, proyector, ordenadores y altavoces.

Con respecto a la disponibilidad del material didáctico de aula para los estudiantes, observamos que en una gran mayoría de aulas, el material didáctico no está al alcance de los estudiantes, ya sea porque se encuentran guardados en armarios, porque deben compartirlos con otras clases o, algunos se encuentran fuera del alcance físico de los estudiantes. Por ejemplo, en un par de aulas observamos que las letras del abecedario estaban puestas a una altura no adecuada para estudiantes de primero básico, en otra, el profesor de aula debía buscar el material con el que se va a trabajar a otra aula.

Por el contrario, fueron pocas las aulas en las cuales observamos que el material didáctico estaba al alcance de cualquier estudiante. En cuanto al material multimedia, este solo es utilizado por los profesores de aula.

En cuanto a la utilización del material en el aula, observamos que el multimedia se utiliza con mayor frecuencia, concretamente el proyector. Y en menor frecuencia se utilizan simultáneamente los recursos multimedia y material didáctico, por último, a pesar de que una gran cantidad de aulas cuentan con material estructurado, son pocas las clases en las que observamos que los estudiantes manipularon este tipo de material.

Resumen:

De acuerdo a los resultados expuestos podemos decir que, en la mayoría de las escuelas los profesores de aula tienen disponibilidad y diversidad de recursos pedagógicos que les permitiría variar en las estrategias y actividades pedagógicas según lo establecido por el Decreto 83, sin embargo, también observamos que ese material no se utiliza, o bien, se hace un abuso constante de un mismo material educativo, como es el caso el proyector, el cual se utiliza como material de apoyo con diapositivas power point, para todas las clases de tipo expositivas. Interpretamos que la poca utilización o la poca variación por parte del profesor de aula de los recursos pedagógicos con los que cuenta, se debe a la carencia de formación con respecto a cómo utilizar el material didáctico desfavorecen la aplicación de lo que plantea el Decreto 83.

6.3.3. La colaboración al interior del aula.

El trabajo colaborativo al interior del aula es un aspecto que consideramos fundamental para mejorar la aplicación del Decreto 83 ya que, permite desarrollar mejor las actividades planificadas, abordar de mejor manera los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y controlar como van aprendiendo cada uno de los estudiantes, entre otras cosas. En este sentido se observaron 5 aspectos, que se muestran en la Tabla 27, acerca de cómo se desarrolla la dinámica en el aula cuando hay otros agentes educativos al interior de ésta y ver si esto favorece o dificulta la aplicación del Decreto 83. Cada subcategoría analizada cuenta con sus respectivas variables. La última columna de la tabla (Nº) muestra el número de clases, dentro de un total de 21 clases observadas, en que se observó cada variable. En cuanto a la cuantificación de algunas variables (las señaladas con *), el análisis se realizó en base a la observación de 14 clases, ya que solo se tomó en cuenta las clases donde existían apoyos de otros agentes educativos al interior del aula.

Tabla 27. *La colaboración al interior del aula.*

| Categoría | Subcategoría | Variable | Nº |
|-----------------------------------|--|-----------------|-----------|
| Colaboración educativa en el aula | Agentes educativos en el aula. | SI | 14 |
| | | NO | 7 |
| | Servicios externos de la comunidad en el aula. | SI | 0 |
| | | NO | 21 |
| | Familia en el aula | SI | 0 |
| | | NO | 21 |
| | Implicación de los agentes educativos en la actividad de aula. (*) | Pasiva | 4 |
| | | Activa | 10 |
| | Apoyo de los especialistas en el PACI al interior del aula. (*) | SI | 14 |
| | | NO | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

En la gran mayoría de las clases observadas se vio algún agente educativo al interior del aula (ya sea psicopedagogo, profesor de educación especial, asistentes de aula o estudiantes en práctica), que acompañaba al profesor de aula. Incluso, en ocasiones se llegó a observar 4 agentes educativos simultáneamente en una misma clase. En el caso de las clases que no

contaban con agentes educativos de apoyo al interior del aula, se observó en algunas de éstas el ingreso de profesores especialistas para retirar a estudiantes pertenecientes al PIE.

En cuanto a la colaboración de agentes externos de la comunidad en el aula, podemos decir que no se observaron agentes externos, y en relación a la colaboración de las familias en el aula, podemos decir que no se observó ninguna familia al interior de la clase.

Con respecto a la implicación de los agentes educativos (sin considerar al profesor que dirigía la sesión) en la actividad de aula, esta es mayoritariamente activa, ya que iban moviéndose por el aula, reforzando indicaciones entregadas por el profesor y ayudando a los estudiantes a realizar las actividades. Por ejemplo, observamos que los técnicos en educación básica ayudaban a mantener la disciplina del aula y a desarrollar las guías de trabajo a los estudiantes. En el caso de los profesores especialistas, cuando ingresaban al aula apoyaban a los estudiantes con y sin NEE en las actividades dadas por la profesora de aula.

“Los agentes educativos del aula van paseándose y apoyando a los alumnos en las actividades que explicó la profesora”

(OBC16)

En ocasiones observamos intervenciones pedagógicas de forma espontánea (actividad no consensuada con antelación) del profesor especialista cuando la profesora de aula enseñaba un contenido.

“Una vez terminada la actividad de repaso, la profesora dice los objetivos de la clase, en eso la profesora especialista se integra a la clase y propone una actividad para explicar el contenido (descomponer), realiza filas de alumnos y pone ejemplos de la vida cotidiana para que ellos con los ejemplos compongan y descompongan las filas”.

(OBC16)

Por contraparte, en menor frecuencia se vio agentes pasivos, es decir, agentes educativos que realizan acciones o actitudes de poca injerencia en el desarrollo de la clase. Por ejemplo, observamos asistentes de educación básica dedicadas a corregir cuadernos o,

profesores especialistas caminando entre las mesas solo observando como la profesora de aula realizaba la clase, en ningún caso se observó por parte de estos los agentes educativos, un apoyo al profesor de aula en las actividades pedagógicas, como tampoco observamos que ayudaran a los estudiantes en sus actividades.

En cuanto al apoyo del especialista para trabajar un PACI en el aula, observamos que todos los profesores especialistas, cuando estaban al interior del aula, apoyaban constantemente a los estudiantes del PIE, por lo que se deduce que pueden haber estado trabajando el PACI de estos estudiantes.

Resumen:

De los resultados expuestos destacamos los siguientes aspectos que favorecerían la aplicación del Decreto 83. Uno de ellos es la cantidad de agentes educativos en el aula, ya que, al existir más de un adulto al interior permite una mejor gestión del aula, como por ejemplo el trabajar con grupos reducidos en las actividades, lo que permite brindar un mayor apoyo a los estudiantes que lo necesitan, disminuye la carga de trabajo al profesor de aula y permite compartir experiencias entre los agentes. Por último, el hecho de que los especialistas estén más tiempo en el aula permite trabajar más los PACI.

Si bien la implicancia de los agentes en el aula en general es activa, y lo destacamos como positivo, debemos comentar que la dinámica que en general se daba durante la clase era la de un profesor de aula desarrollando la totalidad de las actividades y el profesor especialista realizando acciones solicitadas por la profesora de aula. En pocas clases percibimos coordinación del trabajo en el aula entre los agentes, como por ejemplo, tareas y funciones dentro de la clase claramente definidas, discurso coherente y cohesionado entre ambos o distribución de la responsabilidad y apoyo de los grupos de trabajo.

PARTE V
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo 7: Conclusiones de la investigación.

Se ha decidido que la mejor forma de explicar las evidencias cualitativas recogidas desde las entrevistas semi estructuradas, grupos de discusión y observaciones, es respondiendo a los objetivos específicos que trazamos al inicio del proceso investigativo. Para una mejor comprensión de las conclusiones, éstas se presentan en tres apartados: 1) Aplicación del Decreto 83 en las escuelas 2) Formación y conocimiento de los agentes educativos 3) Orientaciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83.

7.1. Aplicación del Decreto 83 en las escuelas.

En este apartado se pretende responder a los objetivos específicos:

- *Describir los elementos que facilitan la aplicación del Decreto 83 desde los diferentes actores de los centros educativos.*
- *Describir los elementos que dificultan la aplicación del Decreto 83 desde los diferentes actores de los centros educativos.*

Las conclusiones se presentan analizando tres ámbitos: Gestión educativa del centro, práctica en el aula y funciones que les corresponden a los organismos administrativos del Estado.

7.1.1. Gestión educativa del centro.

La escasa implicación del equipo directivo en el tema de la inclusión.

Al igual que la literatura, que señala que las personas a cargo de los centros educativos juegan un papel relevante en los cambios y mejoras de las escuelas (Gómez-Hurtado, 2012; Hallinguer y Heck, 2011; Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Seashore, Dretzke y Wahlstrom, 2010), nuestro estudio también dio cuenta de que, para lograr cambios y mejoras en las escuelas en el tema de inclusión, los equipos directivos deben tener un rol más protagónico en la ejecución de las políticas de carácter inclusivas. Por lo

que se infiere que, la gestión de estos agentes, sería clave para el impulso de acciones que mejoren la aplicación del Decreto 83.

En este sentido, los resultados del estudio nos indicaron que los equipos directivos se implicaban poco en todo lo relacionado con las normativas de carácter inclusiva, lo que dificultaba, según algunos participantes de la investigación, realizar cualquier cambio o mejora en la escuela con base al Decreto 83. En este aspecto, la mayoría de los agentes educativos señalaban que en sus escuelas existe una deficiente gestión en materia de inclusión, así como también evidenciaban falta de actitud y compromiso con la inclusión, por ejemplo, podemos destacar que los equipos directivos en general, no se implican en la inclusión y traspasan toda la responsabilidad en este tema al equipo PIE, por otra parte, conocen el Decreto 83 pero de manera general y no en profundidad. Estos resultados concuerdan con lo expuesto en la investigación realizada por el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile (Marfán *et al.*, 2013) sobre el Decreto 170, la cual da cuenta de que los equipos directivos no se implican en esta normativa y traspasan toda la responsabilidad a los especialistas, lo cual está más asociado al modelo integracionista (Blanco, 2015). Por tanto se concluye que, aun cuando se sigan promoviendo normativas que ayuden a mejorar los procesos de inclusión en las escuelas, la falta de implicancia de los equipos directivos en el tema de inclusión será una barrera para ejecutar nuevas directrices en este tema.

Siguiendo con lo anterior, se hace evidente y prioritario que los equipos directivos tengan una buena actitud, compromiso y ejerzan una buena gestión educativa, sin embargo, llama la atención que hasta la fecha no se hayan tomado las medidas necesarias para que la gestión de los equipos directivos se enfoquen más hacia el ámbito de la inclusión. Interpretamos por los resultados obtenidos, que lo anterior puede deberse a distintos factores, uno de ellos es que el gobierno centra su objetivo de calidad de enseñanza principalmente en el rendimiento académico, esto está relacionado con el modelo academicista que existe en Chile, con el que se asocia calidad a rendimiento académico. Por ende, los equipos directivos centran su liderazgo en el aprendizaje de contenidos para lograr resultados óptimos en las pruebas de medición exigidas por el gobierno. Este hecho deja en segundo plano otras finalidades como son, conocer en profundidad las normativas sobre educación inclusiva, el intercambio de experiencias que favorecen a la atención a la

diversidad, generar clima y trabajos en equipos, conocer las problemáticas existentes en la comunidad educativa, etc.

En este aspecto, Molina (2015) y CEDLE (2017) expresan que la exigencia de resultados académicos en Chile limita la diversificación de las actividades pedagógicas para que todos los estudiantes puedan tener un mejor aprendizaje. Lo anteriormente expuesto, se corrobora en los resultados de nuestro estudio, que señalan que el liderazgo que más se ejerce en las escuelas es el liderazgo de aprendizaje, en el cual la enseñanza del currículo y evaluaciones para alcanzar un buen rendimiento académico y logro de resultados es lo prioritario, esto genera dificultades a los profesores de aula para mantener el equilibrio entre lograr buenos rendimientos académicos y lograr procesos educativos y pedagógicos que favorezcan a la diversidad de todos los estudiantes.

Precisamente Booth y Ainscow (2000) señalan que, para lograr que las escuelas funcionen bajo un enfoque inclusivo, estas deben direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, por lo que el liderazgo que se ejerza ha de centrarse en cumplir de manera sistémica y equilibrada tanto las finalidades y objetivos que se quieren lograr con el enfoque de la educación inclusiva, como también, deben conjugarse con las demandas del sistema. Por ende, concluimos que, en la medida que los equipos directivos centren sus objetivos educativos en dar respuesta a la diversidad de los estudiantes desde el marco normativo educativo, el liderazgo, la gestión y organización de la escuela se orientarán hacia acciones que favorezcan a la aplicación del Decreto 83.

Otro factor que aparece en los resultados es que la inclusión no es asumida como una responsabilidad de todos. En este aspecto, los datos son contundentes con respecto a que son los equipos PIE los responsables principales del tema de la inclusión en los centros educativos. La falta de responsabilidad por parte de los equipos directivos se debería, a nuestro parecer, a la existencia dentro de las escuelas de un programa específico de integración (PIE), lo que hace que la inclusión sea vista como un aspecto aparte dentro del funcionamiento y organización de las escuelas, generando que el enfoque inclusivo no sea asumido de forma directa y global por toda la escuela, sino que, principalmente por el equipo PIE. Desde nuestra perspectiva esto dificulta la aplicación del Decreto 83 debido a que, los equipos directivos al no asumir la total responsabilidad de las normativas, generan que la gestión educativa del centro no se desarrolle desde el enfoque inclusivo. Es decir, la

inclusión no es vista como un enfoque holístico de escuela, no está en la línea del paradigma colaborativo en que se basa la inclusión (PuigdellívoL, *et al.*, 2017) y por tanto, provoca que otros agentes educativos, como por ejemplo, los profesores de aula, tampoco se responsabilicen de manera directa por la inclusión.

El hecho de que los equipos directivos y profesores de aula no asuman la educación inclusiva como responsabilidad de todos, hace que el Decreto 83 se trabaje de forma aislada al proyecto educativo de la escuela. Por tanto, también concluimos que, las dificultades que tienen las escuelas para la aplicación del Decreto 83 y del enfoque de educación inclusiva en general, se deben a que la comunidad escolar no es consciente de que son todos y no solo un grupo de personas los responsables de la aplicación de las normativas inclusivas. Por ende, para mejorar la aplicación del Decreto 83, se hace evidente y necesario que todos los actores de una comunidad educativa han de hacerse responsables de este proceso de transformación educativa llamada inclusión, solo así se avanza hacia la transformación de sistemas educativos y escuelas con un enfoque inclusivo. (Blanco, 2008; Slee, 2012; Soriano de Gracia, 2011 y UNESCO, 2005)

Siguiendo con lo anterior, inferimos que un aspecto que mejoraría la implementación del Decreto 83 en las escuelas es la incorporación del encargado del PIE al equipo directivo. En cierta medida esta acción ayudaría a enfocar más la gestión y el funcionamiento del centro educativo hacia las políticas educativas inclusivas, ya que habría un experto en inclusión orientando al equipo directivo. Además, hipotetizamos que el hecho de que el encargado del PIE sea parte del equipo directivo generaría que la comunidad educativa vea la inclusión como escuela y no como un programa aislado. Esta idea responde a la visión de Muntaner (2014) quien expresa que el aporte y apoyo que realizan los agentes especialistas en las escuelas es fundamental para implementar mejor los procesos inclusivos.

Ahora bien, debemos comentar que, aun cuando se incluyan a expertos en educación inclusiva dentro de los equipos directivos para mejorar la gestión con base al Decreto 83, sugerimos que, de igual forma es fundamental, que todos los miembros del equipo directivo tengan formación sobre educación inclusiva, sobre lo que implica el concepto en sí mismo y sobre el paradigma colaborativo en el que se fundamenta, ya que de no ser así, hipotetizamos que los equipos directivos no se responsabilizarán de generar una escuela

inclusiva y continuarán delegando la responsabilidad al especialista incluido en el equipo directivo.

Carencia de recursos organizativos.

Los resultados muestran que la carencia de recursos organizativos es un factor que dificulta a las escuelas aplicar de mejor manera el Decreto 83. El análisis de los datos da cuenta, por un lado, que la falta de tiempo para gestionar, organizarse e interiorizar las orientaciones y directrices del Decreto 83, es una barrera que limita la aplicación del decreto en las escuelas. Por otro lado, otra barrera que señalan los agentes educativos, es la escases de profesionales educativos competentes que apoyen y orienten a los procesos de transformación de carácter inclusivo para la aplicación del Decreto. Lo anteriormente expuesto podría generar que muchos agentes educativos rechacen o dificulten cualquier cambio que se quiera realizar en el ámbito pedagógico.

La falta del recurso tiempo, son factores que se repiten en otras investigaciones chilenas relacionadas con la inclusión. Los resultados tanto del Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile (Marfán, *at al.*, 2013), el cual da a conocer cómo se estaba implementando en las escuelas el PIE, como el de Molina (2015) que buscaba entregar propuestas a las escuelas para lograr que éstas fuesen más inclusivas, también concluían que el tiempo que tenían los agentes educativos no era suficiente para cumplir con la carga académica o para tener reuniones interdisciplinarias, como tampoco para preparar las actividades y el material para las clases, completar la documentación exigida o abordar problemáticas emergentes.

Respecto a los recursos humanos con los que se cuenta, especialmente los profesionales especialistas, podemos decir por un lado, que los datos de nuestro estudio muestran que, tanto equipos directivos como profesores de aula, valoran de manera positiva que exista el equipo PIE. Su percepción se basa en que consideran que los equipos PIE apoyan a las escuelas para mejorar la inclusión. Por otra parte, los resultados muestran que tanto los equipos directivos como profesores de aula expresan que la cantidad de especialistas que hay no son suficientes para aplicar de buena manera el decreto en cuestión. En este sentido, hay que destacar que el número de alumnos por especialista que existe en las escuelas participantes del estudio se encuentra dentro de lo establecido por el MINEDUC,

no obstante, no contamos con datos que nos permitan saber si el ratio alumnos por *especialista* en Chile se encuentra en la media internacional, sin embargo, sabemos que Chile tiene un ratio de 20 alumnos por *docente*, el cuál es más alto que la media de los países miembros de la OCDE, que cifra la media en 15 alumnos por docente (MINEDUC, 2019b).

El hecho de que algunos agentes educativos consideren que la cantidad de especialistas es insuficiente, a nuestro entender se debe a diversos factores, entre los que destacamos: a) los profesores de aula no poseen la formación y conocimiento suficiente con respecto al Decreto 83 como tampoco respecto a la atención a la diversidad b) la carencia de tiempo y espacio para mejorar prácticas educativas con base al Decreto 83 y c) la falta de material pedagógico al interior del aula. Estos tres factores descritos producen que los profesores de aula necesiten de apoyo constante de parte de los especialistas y por ende requieren más número de especialistas para desarrollar las directrices y orientaciones que aparecen en la normativa en estudio.

Finalmente, debemos concluir que para conseguir que una normativa pueda ser desarrollada de forma satisfactoria, previamente se debería evaluar a las escuelas para conocer cuáles son las condiciones necesarias para implementar de manera satisfactoria lo que se pretende, de lo contrario, cualquier acción o ejercicio que se quiera ejecutar, no logrará su propósito.

El incipiente apoyo y participación de redes comunitarias.

Otro factor conflictivo en la aplicación del Decreto 83, es la vinculación entre los equipos directivos y las redes comunitarias. Nuestro análisis se ha hecho desde dos perspectivas, por un lado, las relaciones con entidades y organismos externos (CESFAM y CDA), y por otro lado las relaciones con las familias. Sobre la relación de las escuelas con algún organismo externo, concluimos que, a pesar de que todas las escuelas participantes cuentan al menos con un organismo externo que presta cierto apoyo, no existe todavía un trabajo colaborativo en red (Siles, Segura, Petreñas y Puigdellívol, 2015) entre los organismos externos y las escuelas. Este hecho genera que todo el apoyo que entregan las instituciones externas no siempre vaya en beneficio de las necesidades y prioridades que tienen las escuelas. En el caso de este estudio, los resultados arrojaron que las escuelas se

beneficiaban poco de los servicios de estas instituciones, sobre todo en lo relacionado a mejorar la aplicación del Decreto 83. Incluso en ocasiones los organismos externos dificultaban las tareas del equipo PIE, como expusieron algunos participantes del estudio.

“no aporta, nos hacen la vida imposible, es como un volador de luces que no aporta, es más a veces dificulta o entorpece muchas veces el programa más que ayudar o ser un soporte para la escuela o el programa PIE”

Profesor especialista (PIEC1)

Por tanto, concluimos que, la inexistencia de un trabajo sistemático en red entre la escuela y los organismos externos, hace que la institución externa se encuentre en una lógica diferente al proyecto educativo de las escuelas y, por tanto, no es un apoyo complementario que satisface las necesidades y requerimientos de las escuelas.

Es por ello que la existencia de un trabajo colaborativo y en red entre escuelas e instituciones externas es una herramienta importante que los equipos directivos deben considerar para mejorar las propias tareas educativas del centro. Los apoyos externos permiten tener un intercambio de opiniones y trabajos entre estas dos entidades, haciendo enriquecer las tareas propias de una escuela. En este tema, Azorín (2017) comenta que la colaboración entre distintas entidades y comunidades beneficia la propia formación de los estudiantes porque promueve entre los diversos agentes el intercambio de experiencias e información y, el enriquecimiento del material que se comparte.

Con respecto a las familias, los resultados muestran que en general, participan poco en los centros educativos y que esta participación se centra principalmente en actividades relacionadas a la entrega de información sobre el rendimiento académico o el comportamiento de sus hijos. Estos resultados concuerdan con las investigaciones chilenas de Molina (2015) y Tamayo *et al* (2018) quienes también expresan que las familias tienen una baja participación en las escuelas. En cuanto a las familias de estudiantes pertenecientes al programa PIE, estas tienen poca injerencia en la planificación, elaboración y ejecución de los planes de inclusión. Este aspecto es opuesto a lo que establece el Decreto 83, que expresa la importancia de que las familias participen tanto en la definición como en la implementación de las adecuaciones curriculares.

Los datos muestran que los centros educativos no promueven acciones de manera sistemática para que las familias participen y colaboren. En este sentido, los agentes educativos señalan que el tiempo que tienen lo utilizan para realizar la carga de trabajo que le es asignada por normativa, lo que les dificulta dedicar más tiempo a trabajar en conjunto con las familias. A partir de lo anterior inferimos que en general la vinculación de las familias con las escuelas, tanto en los procesos educativos de los estudiantes como en la dinámica general de las escuelas, es una limitación en la aplicación y desarrollo del Decreto 83.

Por tanto, para lograr cambios y transformaciones en las escuelas es prioritario que todas las familias se sientan comprometidos con los procesos educativos, ya que, como expusimos más arriba, todos los actores de una comunidad educativa deben ser responsables del proceso de transformación (UNESCO, 2005; YoincluYO, 2014), Asimismo, varias entidades y expertos (Calvo, Verdugo y Amor, 2016; EADSNE, 2009, 2011, 2014; Muntaner 2010; Puigdellívol, 2014; Soriano de Gracia, 2011) señalan la importancia de que las escuelas desarrollen un trabajo colaborativo con las familias para que estas se involucren, tanto en el proceso educativo de sus hijos como en el proyecto educativo de las escuelas. Lograr que las familias se sientan importantes e implicadas en las dinámicas de las escuelas, ayudará a enfrentar de mejor manera los retos de la educación inclusiva.

7.1.2. Práctica educativa de aula.

La UNESCO (2008, 2009), señala que para lograr dar respuesta a la diversidad al interior del aula, es fundamental que las pedagogías y metodologías se centren en atender a la diversidad, la igualdad y los intereses de los estudiantes. De esta manera, se eliminarán barreras que limitan un proceso de aprendizaje para todos. Este propósito es lo que se pretende con la promulgación del Decreto 83. Sin embargo, los resultados arrojados de la información recopilada a través de las observaciones dan cuenta de que son mayores los factores que dificultan, que los que favorecen la puesta en práctica de las orientaciones del Decreto 83 al interior del aula. Las conclusiones las hemos separado en cuatro ámbitos: El

clima en el aula, la colaboración al interior del aula, estrategias pedagógicas en el aula y recursos pedagógicos en el aula para el aprendizaje.

El clima en el aula.

En cuanto al clima de aula, los resultados muestran que en general existe al interior del aula un clima cooperativo, dialogante y de ayuda mutua entre los estudiantes, como también, entre estudiantes y agentes educativos. En este sentido podemos señalar que, mantener un ambiente adecuado y buenas relaciones entre los actores que integran el aula, permite mejorar tanto actividades para diversificar la enseñanza, como también, generar mejores vínculos y convivencia. Además, un buen clima mejora el ambiente para desarrollar los procesos de aprendizaje en el aula; el rendimiento académico y aumenta las expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012). Estos factores son preponderantes para lograr una educación de calidad y aprender a vivir con el otro (Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseux, 2017). A partir de lo anterior, concluimos que el clima que se da en los colegios participantes de la investigación favorecería a corto plazo el desarrollo de las metodologías que propone el DUA y con ello la aplicación del Decreto 83.

Sin embargo, en nuestro estudio evidenciamos que este buen clima de aula muchas veces se logra mediante estrategias conductistas basadas en la utilización de refuerzos negativos o con la entrega de premios y castigos. Ante esto, creemos que a futuro podría afectar a una convivencia sana y de paso dificultar todo proceso educativo que se quiera implementar para atender a la diversidad en el aula. Esto debido a que, al utilizar estos mecanismos para regular la conducta y el bienestar de los estudiantes, la conducta adecuada se logra frente a una consecuencia y no frente a la reflexión del estudiante sobre el porqué de las cosas que se hacen (SEED, 1999). Además, las disciplinas rígidas y los refuerzos negativos de conductas generan baja autoestima e incrementan las conductas inadecuadas (Ray Bazán, 2017). Por lo tanto, es importante que los agentes educativos fomenten la reflexión y el refuerzo positivo en los estudiantes para lograr un mejor clima de convivencia escolar y con ello favorecer la aplicación del DUA y en su defecto del Decreto 83 a largo plazo.

Estrategias Pedagógicas en el aula.

Las estrategias pedagógicas utilizadas en la práctica educativa y evidenciada en el estudio, en general, dificultan más que favorecen al propósito que se quiere lograr con el Decreto 83. En este sentido, los resultados muestran que las estrategias y metodologías empleadas en clase no están acorde a lo que propone el Diseño Universal Aprendizaje. Por un lado, la forma de presentar la información sigue favoreciendo una sola vía (ya sea escrita, oral o visual, entre otras), contrario a lo propone el Decreto 83 que señala que se deben utilizar multisensoriales formas cuando se presenta la información.

En cuanto al uso de las TICs, no todas las aulas tenían acceso a ellas, aunque las que tenían las utilizaban frecuentemente. Sin embargo, no hay variación de metodología, ya que el uso de las TICs era para reforzar una clase expositiva principalmente. En este sentido se tendía a utilizar un único tipo, que por lo general consiste en material multimedia (proyector) y en pocas ocasiones se empleaban otras TICs. Este resultado es una limitación para mejorar el desarrollo del Decreto 83, ya que, por un lado, es necesario que todas las aulas cuenten con TICs, que permitan a los profesores de aula variar las formas de presentar la información, como también, les da alternativa a los estudiantes de poder expresar, como ellos prefieran, lo aprendido. Respecto a esto, la UNESCO (2014) hace hincapié a que si se quieren impulsar nuevas políticas educativas que mejoren los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, es importante contar con acceso a las tecnologías tanto para los profesores como para estudiantes. Además, si bien es positivo que en la práctica de aula se utilicen con mayor frecuencia las TICs, es importante que se varíe en su uso. Esto debido a que los estudiantes difieren en la forma de comprender y apreciar la información, por tanto, variar en su empleabilidad mejora el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Andújar y Rosolí, 2014).

Respecto a las estrategias utilizadas para comunicar lo aprendido en clase por parte de los estudiantes no pertenecientes al PIE, las tareas o evaluaciones, eran iguales para todos, es decir homogéneas, sin dar posibilidad de que éstos pudieran variar la forma de informar lo aprendido. Este hecho difiere totalmente a lo que propone tanto el Decreto 83 como también la UNESCO (2004), CAST (2008), EADSNE (2011) y Blanco (2015) que exponen que, proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y tareas permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que más les acomoden. Esta

variedad de instancias daría la posibilidad a los estudiantes de reflejar de mejor manera lo que han aprendido y a su vez, los profesores de aula, podrían seguir el proceso de aprendizaje de forma conjunta e individual con el estudiante.

En cuanto a la forma de comunicar lo aprendido por parte de los estudiantes del PIE, estas no responden completamente a las orientaciones que propone el Decreto 83. En este sentido, los resultados muestran que no se varían mucho las formas de evaluación, por lo general el instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes del PIE es el mismo que se utiliza para el resto de estudiantes, sólo existen algunas modificaciones, por ejemplo, menos preguntas o menos alternativas de respuesta a las evaluaciones. Lo anteriormente expuesto difiere totalmente con la investigación de Tamayo *et al.* (2018) quienes exponen que existe un alto porcentaje de profesores de aula que sí realizan modificaciones a las evaluaciones para los estudiantes en situaciones de discapacidad.

Siguiendo con lo anterior, hipotetizamos que esta contradicción se da, por un lado, porque la investigación de Tamayo *et al.*, (2018) se ha realizado en base a un solo instrumento de recogida de información (cuestionarios) sin utilizar otro tipo de técnica que pudiera contrastar los resultados de Tamayo *et al.*, (2018). Y, por otro lado, porque nuestra experiencia nos indica que existe una cultura por parte del profesorado en pensar que la modificación de una evaluación consiste en realizar pequeñas variaciones al mismo instrumento utilizado para evaluar al resto de los estudiantes, por ejemplo, eliminar o agregar un ítem a una prueba, por lo general no consideran la posibilidad de utilizar otro tipo de instrumento o estrategia (disertaciones, dibujos, etc.) para evaluar a los estudiantes del PIE.

En lo que se refiere a estrategias pedagógicas que el Decreto 83 propone para que los estudiantes se impliquen y participen más en situaciones de aprendizaje, los resultados obtenidos muestran que una gran mayoría de profesores de aula no consideran las experiencias previas, las culturas y la reflexión de los estudiantes en la planificación de las clases, lo que dificulta la implicancia por parte de los estudiantes en el proceso educativo.

Por otro lado, el profesor de aula tiende a realizar actividades individuales que por lo general son de papel y lápiz y no colaborativas. Todas estas acciones son contrarias a la

finalidad que busca el Decreto 83, así como también lo que se plantea en la literatura. En este sentido, tanto el Decreto 83 como la literatura existente señalan que, es fundamental fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes, ya que de esta manera se logra un sistema educativo que respete y acepte al otro con sus diferencias (Echeita, 2012). Junto con ello, fomentar la participación en grupo entre los estudiantes mejora la motivación y se genera un aprendizaje más fácil y divertido (Puigdemívol, 2014). Por último, al tomar en cuenta las diferentes culturas al interior del aula se mejora la adaptación de los estudiantes (Bartolomé y Cabrera, 2007).

En cuanto al trabajo del PACI en el aula, los resultados mostraron que los profesores de aula delegan este trabajo a los profesores especialistas. Por tanto, la ejecución de los PACI está presente solo cuando el profesor especialista está al interior del aula o, cuando el estudiante con NEE es llevado al aula de recurso por el especialista. Esta situación concuerda con otras investigaciones chilenas que señalan que los profesores de aula no hacen adaptaciones curriculares en su planificación para los estudiantes con NEE. (Hernández y Rojas, 2017) o que los PACI son desarrollados por los especialistas en las aulas de recurso (Alarcón, *et al.*, 2018). A partir de nuestros resultados podemos concluir que los profesores de aula no se responsabilizan completamente de los aprendizajes de los estudiantes con NEE, y que si el profesor especialista no se encuentran en el aula, a los estudiantes con un PACI no se les da el apoyo necesario para que puedan alcanzar los aprendizajes establecidos en el plan individual. Esta situación está relacionada con el modelo integracionista que continua arraigado en las prácticas de aula en la educación chilena.

Recursos pedagógicos en el aula para el aprendizaje.

Sin duda que el aprovechamiento de todos los recursos materiales disponibles hace posible una educación para todos y todas y un aprendizaje permanente (Castillo-Briseño, 2009). Los resultados de las observaciones de las aulas dieron cuenta de, que una gran mayoría disponen del material didáctico suficiente para responder a las directrices que propone el Decreto 83 en la práctica educativa. Sin embargo, aun cuando se cuenta con el material didáctico suficiente, su disponibilidad no estaba al alcance de los estudiantes, y tampoco se utilizaba de manera regular para dar respuestas a la diversidad de los estudiantes en la práctica de aula. Por ejemplo, evidenciamos que teniendo figuras geométricas, el profesor

de aula solo utilizó imágenes y un video para hablar de ellas. Por otro lado, también existían aulas que no contaban con material didáctico suficiente, provocando que los profesores de aula no variaran en sus prácticas, como tampoco en la forma de implicar a los estudiantes. En este sentido, se presenta una limitación para lograr el objetivo del Decreto 83, puesto que es fundamental contar con una diversidad de material didáctico y que este sea suficiente para dar respuesta adecuada a las características de cada estudiante. (AEDSNE, 2014; CAST, 2008; UNESCO, 2009, 2014, 2017).

El trabajo colaborativo en el aula.

Con respecto al trabajo colaborativo entre los agentes educativos al interior del aula, podemos decir que observamos que además del profesor de aula también existe presencia tanto de profesores especialistas como de personal de apoyo (asistentes de la educación). Si bien los resultados muestran que la implicancia de estos en las actividades de aula es activa, lamentablemente no se observa un trabajo colaborativo y cohesionado entre los distintos agentes cuando se desarrollan las actividades. Esta forma de trabajar no es la que promueve el Decreto 83 y particularmente el DUA, ya que éstos promueven la co-docencia es decir, coordinación y cohesión del trabajo en el aula entre los distintos agentes educativos (Jardí y Siles, 2019). Esto concuerda con lo expuesto en otras investigaciones chilenas, como la del Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile (Marfán *et al.*, 2013) y la de Hernández y Rojas (2017) las cuales señalan que el trabajo colaborativo entre el profesor de aula y los especialistas en los colegios era escaso o no existía.

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que la falta de trabajo colaborativo y cohesión entre los agentes educativos en el aula se debe a tres factores principalmente: a) los agentes educativos tienen poco tiempo para reunirse y así planificar en conjunto las actividades pedagógicas; b) la poca práctica o formación que tienen los profesores para realizar codocencia al interior del aula; y c) la falta de concientización de que la responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes es una tarea compartida. Por tanto, inferimos que si se logran dar estos tres factores, se podría lograr un trabajo colaborativo y cohesionado entre los agentes educativos, generando con esto, mayores posibilidades de entregar un aprendizaje más ajustado a las necesidades de cada estudiante; de responder a los requerimientos específicos de aprendizaje personales; otorgar respuestas educativas de

calidad a los diferentes estilos de aprendizaje, respetar ritmos e intereses de los estudiantes y; asegurar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los procesos educativos.

Por otro lado, al conseguir un trabajo en codocencia al interior del aula permite a los agentes educativos analizar sus propias prácticas, aprender del otro, contrastar puntos de vista, estudiar el material de enseñanza, organizar síntesis teórico-prácticas, elaborar actividades y buscar y explorar recursos, entre otros (Guitert y Giménez, 2000, Jardí y Siles, 2019).

7.1.3. Apoyo de organismos administrativos del Estado.

Numerosos aspectos administrativos de las escuelas dependen de organismos superiores, por lo que, aun cuando las escuelas quieran mejorar su funcionamiento para responder al Decreto 83, en muchas ocasiones se ven limitadas para realizarlo. Por tanto, se hace fundamental el rol y aporte que realizan tanto el MINEDUC como las Corporaciones Educativas Municipales, ya que gestionan, promueven y aseguran los recursos necesarios para poner en marcha las normativas y leyes del ámbito educativo. La UNESCO (2007, 2008, 2009, 2015), expresa la importancia que tienen los gobiernos de asegurar y contar con el material adecuado y los recursos necesarios cuando se formulen y fomenten políticas educativas, ya que de lo contrario, estas se transformarán en barreras que limiten aún más a un estudiante lograr su aprendizaje. A continuación daremos cuenta de algunos aspectos que son responsabilidad tanto del MINEDUC como de las Corporaciones Educativas Municipales que favorecen y/o dificultan la aplicación del Decreto 83.

Elementos normativos que determinan los organismos administrativos del Estado.

Los datos muestran dos elementos que dificultan una buena gestión en la escuela para la aplicación del Decreto 83 y que son determinados por los organismos administrativos del Estado. El primero, relativo la cantidad de estudiantes que hay en cada aula y el segundo, relativo a la carga de trabajo que tienen los agentes educativos para desempeñar su profesión respecto a las horas por las que son contratados.

En cuanto al número de estudiantes que hay en cada aula, según la OCDE (MINEDUC, 2019b), Chile es uno de los países con mayor tamaño promedio de los cursos en educación primaria, siendo el promedio de aproximadamente 31 estudiantes por aula. A nuestro entender, el número excesivo de estudiantes por clase genera que los profesores de aula no puedan diversificar más y mejor las oportunidades de aprendizaje. También, Chile evidencia uno de los promedios más altos, entre los países de la OCDE (MINEDUC, 2019b), de alumnos a los cuales debe atender cada docente. En los niveles de 1° a 6° básico Chile tiene un ratio profesor/estudiante de 20 estudiantes por profesor. El hecho de que exista un gran número de estudiantes para un solo profesor de aula, dificulta responder de buena manera a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, como también, seguir los procesos de evaluación y desarrollo de los PACI en el aula. A nuestro parecer, la gran cantidad de estudiantes por curso es una barrera para diversificar la enseñanza y con ello se dificulta beneficiar en mayor medida a los estudiantes desventajados, afectando la equidad en la educación. En este sentido, Ehrenberg, Brewer, Gamoran, y Willms (2001) señalan que la alta cantidad de estudiantes por aula hace que los docentes tengan menos tiempo de trabajo por estudiante, afectando a la entrega de mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, sobre todo a los estudiantes con bajo desempeño. En este sentido, reducir el número de estudiantes por curso ofrece mejores oportunidades de aprendizaje, no obstante, esto no necesariamente mejora la enseñanza, pues deben darse también otros factores como diversificar la metodología, optimizar el clima de aula, entre otras, para mejorar la enseñanza de todos los estudiantes (Dockendorff, 2015).

En cuanto a la carga de trabajo que tienen los agentes educativos, los datos expresan que existe una gran cantidad de horas de docencia frente a un curso y una alta demanda de documentación solicitada por normativa. Lo anterior genera que los agentes educativos no tengan tiempo suficiente para preparar las clases, como tampoco, para realizar un trabajo colaborativo y organizativo entre los agentes educativos y con las familias. Lamentablemente, este aspecto se agudiza debido a que los responsables de contratar a los agentes educativos y asignar cargas horarias a los mismos, son las Corporaciones Educativas Municipales, por lo que, los equipos directivos de colegios municipales no tienen injerencia en este tema. Este hecho es preocupante pues, tal como lo señalan Giles (2009) y García Martín y García-León (2017) una mala distribución y el exceso de cargas de trabajo, puede alterar significativamente la calidad de trabajo de los agentes educativos, lo

que a su vez, se verá reflejado en la calidad del aprendizaje, afectando con ello, la diversificación de la enseñanza en la práctica educativa y por ende la aplicación del Decreto 83.

7.2. Formación y conocimiento de los agentes educativos para aplicar el Decreto 83.

En este apartado presentamos las conclusiones más relevantes con respecto al conocimiento y las necesidades formativas que tienen los agentes educativos para aplicar el Decreto 83. Para ello, exponemos en primer lugar el conocimiento y formación que se tiene sobre el concepto de educación inclusiva, posteriormente, el conocimiento y formación que se tiene sobre normativas inclusivas, y por último, todo lo relacionado con el conocimiento y la formación en estrategias pedagógicas para diversificar la enseñanza. Con estos tres aspectos se pretende responder al objetivo específico:

- *Conocer e indagar las necesidades formativas que tienen los agentes educativos de las escuelas para aplicar el Decreto 83.*

7.2.1. Formación y conocimiento que se tiene sobre educación inclusiva.

Los resultados de la investigación arrojaron que en general los agentes educativos, todavía ven el enfoque de la educación inclusiva como un modelo integracionista y enfocado principalmente al apoyo de los estudiantes con NEE. Por ejemplo, algunos de los profesores de aula entrevistados señalan que la inclusión es buena para los estudiantes con NEE y no hacen referencia al resto de los estudiantes, otros profesores de aula señalan que los profesores especialistas son quienes se tienen que preocupar de los estudiantes con NEE y ellos (profesores de aula) del resto de los estudiantes. La confusión sobre el concepto de educación inclusiva que se observa en las escuelas implicadas en el estudio no es nueva pues, como expusimos anteriormente, el foro del Banco Mundial (2003) dio cuenta de la confusión terminológica cuando se habla de inclusión, y aun cuando se ha avanzado en este tema en la última década, las políticas educativas de una gran mayoría de países de América Latina cuentan con su propia conceptualización sobre la educación

inclusiva (OEI/UNESCO, 2018), sin unificar en el uso de una terminología más universal que refleje un mayor consenso al respecto.

En cuanto al desconocimiento en aspectos relacionados con la educación inclusiva, que tienen en general los distintos agentes educativos entrevistados, exceptuando los profesionales del PIE, los resultados reflejan que se debe en gran medida a la carencia de formación tanto inicial como permanente. Por ejemplo, los entrevistados señalan que en la Universidad no se les enseñó mucho sobre este enfoque, o lo que les enseñaron no concuerda con lo que se exige en las escuelas en el tema de inclusión, como también, expresan la poca formación que han recibido una vez fuera de la Universidad.

La carencia de formación en educación inclusiva evidenciada en nuestro estudio concuerda con la opinión de diversos especialistas chilenos en el tema, como Infante (2010), Ramos (2013), Zúñiga (Muñoz, 2014a), Rojas, (Muñoz, 2014b) y Valladares (2015). Estos autores señalan que tanto la formación inicial, como las capacitaciones que se han entregado en el tema de inclusión y atención a la diversidad no han sido las adecuadas. Esto provocaría que muchos agentes educativos no tengan el conocimiento, las herramientas ni las competencias necesarias para desarrollar en las escuelas un enfoque inclusivo.

Por tanto, si queremos mejorar la aplicación del Decreto 83 en las escuelas, resulta vital que tanto la formación inicial como permanente de todos los agentes educativos pero, principalmente de los profesores de aula, se reoriente transversalmente hacia el enfoque de la educación inclusiva. De esta manera se lograría por una parte, favorecer las actitudes positivas y disminuir los prejuicios en torno a la diversidad, y por otra parte, disminuiría el rechazo a las políticas educativas de carácter inclusivo, ya que los profesores de aula contarían con las herramientas y competencias necesarias para enfrentar la transformación de las escuelas hacia la inclusión, y responder mejor a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes en la práctica educativa (Echeita, 2013; Marchesi, 2014; OEI, 2018; Puigdellívol, 2003; Slee, 2012; Stainback & Stainback, 2007). En este sentido, recordamos que la EADSNE (2012) expresa que, el reto para el futuro es desarrollar planes de estudio y formar a los docentes para hacer frente a la diversidad en el aula, de lo contrario, si estos no son capaces de educar en la diversidad, las buenas intenciones de la educación inclusiva serán estériles.

7.2.2. Formación y conocimiento sobre el Decreto 83.

Los resultados del estudio muestran que, tanto los profesores de aula como algunos equipos directivos han recibido escasa formación tanto inicial como permanente con respecto al Decreto 83, lo que genera que se tenga poco conocimiento de este. Por ejemplo, la mayoría de entrevistados comentan que saben poco o incluso dicen no saber nada sobre esta normativa, y que el poco conocimiento que tienen acerca de esta, se ha adquirido mayoritariamente a través de reuniones generales, comentarios y conversaciones informales. Sin que se haya trabajado de manera sistemática y formal.

La carencia de formación en el enfoque inclusivo, provoca que los profesores de aula no desarrollen de buena manera las directrices y orientaciones que propone el Decreto 83. También deducimos que los equipos directivos al no estar bien formados en normativas inclusivas, no se comprometen del todo con el enfoque de la educación inclusiva, generando con ello, que la responsabilidad de todo lo relacionado a la inclusión recaiga en los equipos PIE.

Respecto al conocimiento que tienen los profesionales del equipo PIE sobre la normativa en estudio, los resultados muestran que este conocimiento es bastante elevado. Sin embargo, según la opinión de los mismos profesionales, esto se debe a que ellos se han autoformado y costeadado sus capacitaciones, dejando en evidencia que no han recibido apoyo de los equipos directivos como tampoco de las Corporaciones Educativas Municipales en este aspecto.

Con respecto a las causas que explicarían el desconocimiento que se tiene sobre el Decreto 83 y de las políticas educativas en general, podemos desprender de los resultados que el desconocimiento se debe a que las universidades no han abordado en profundidad estas normativas educativas en la formación del profesorado. En cuanto a las capacitaciones realizadas a los agentes educativos, una vez titulados, los entrevistados refieren que estas son esporádicas, solo para algunas personas y a veces confusas. En este tema, Valladares (2015) señala que es esencial que en la formación inicial del profesorado se aborden los tratados y normativas tanto nacionales como internacionales de la inclusión.

Concluimos por tanto, que es importante que cuando se impulsen o se promuevan nuevas políticas educativas de carácter inclusivo, estas se den a conocer de manera clara y directa a toda la comunidad educativa. Junto con ello, se debe propiciar una formación constante y pertinente con respecto a los criterios y directrices que se imparten, ya que con ello, a nuestro entender, se logrará que los agentes educativos y sobre todo los profesores de aula, tengan claridad en su función en el marco de la educación (EADSNE 2009, 2014; UNESCO, 2008, 2009).

7.2.3. Formación y conocimiento en estrategias pedagógicas para diversificar la enseñanza en el aula.

El conocimiento que tienen los profesores de aula en estrategias pedagógicas para diversificar la enseñanza en la práctica es escaso. Los resultados de la investigación dan cuenta que, a los profesores de aula, no se les entregó en su formación inicial suficientes herramientas y competencias que les ayuden a dar una respuesta educativa a la diversidad en la práctica, como también, los resultados muestran que los profesores de aula tienen escasa o nula formación en estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con NEE. Por otro lado, también los resultados dan cuenta de que la gran mayoría de profesores de aula no han tenido formación pertinente en los últimos años para desarrollar el DUA. Este aspecto es clave si se desea que el Decreto 83 sea efectivo al interior del aula, puesto que el DUA propone estrategias que pretenden maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, tomando en cuenta las habilidades, estilos de aprendizaje y particularidades de cada estudiante.

De hecho, la formación en estrategias pedagógicas es una temática que preocupa en Chile. En este contexto, Duk y Loren (2010), Rojas (Muñoz, 2014b) y Valladares (2015) señalan que los profesores no han sido preparados para desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje y así lograr una enseñanza significativa en el aula. Nuestros resultados ratifican esta información, este hecho es preocupante ya que consideramos que refleja la falta de preocupación y compromiso con la aplicación del Decreto tanto del Ministerio de Educación como de las Corporaciones Educativas. En este sentido, estudios anteriores a la puesta en marcha del Decreto 83, como el de Avalo y Matus (2010), Ruffinelli (2013) y

Ferrada, Villena y Turra (2015), entre otros, daban cuenta de que la formación inicial del profesorado en estrategias pedagógicas para responder a la diversidad en el aula era débil o insuficiente, sin embargo, a la luz de los resultados podemos señalar que el Ministerio de Educación y las Corporaciones Educativas no realizaron una adecuada formación a pesar de que existió tiempo suficiente para preparar a los profesores antes de la puesta en marcha de la normativa (hay que recordar que la fecha de promulgación del Decreto fue en el año 2014 y la fecha de la puesta en marcha fue en el año 2017).

En este ámbito, la UNESCO (2009) señala que cuando se crean y promueven políticas educativas inclusivas, ha de analizarse el escenario en el que se va a desarrollar, contar con los recursos y apoyos suficientes para que estas políticas no se transformen en barreras y, además, se debe ayudar a los docentes a entender su función en el marco de la educación. Por tanto, uno de los desafíos para lograr responder al Decreto 83, es que los profesores de aula adquieran competencias que les ayuden “a ser capaces de conocer, utilizando diversos procedimientos, los intereses, formas de aprender y necesidades educativas de sus estudiantes, para brindarles distintas oportunidades de aprendizaje que favorezcan su autonomía y capacidad de elección, fortaleciendo la participación y el compromiso con el aprendizaje individual y colectivo.” (Duck, Cisterna y Ramos, 2019, p. 106), y de esta manera atender a la diversidad de estudiantes y garantizar la igualdad de oportunidades.

7.3. Orientaciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83.

En este apartado presentamos algunas acciones y orientaciones, tomando en cuenta las conclusiones expuestas anteriormente, que buscan mejorar la aplicación del Decreto 83 en las escuelas participantes. No obstante, debemos comentar que, aunque las acciones y orientaciones que expondremos proceden de resultados y conclusiones de un Estudio de Casos, estas están proyectadas con la intención de que se puedan considerar también en otros contextos educativos chilenos.

Las propuestas de este apartado las hemos organizado en tres ámbitos: Equipos directivos, aula de clase y administradores del Estado y respondemos al objetivo general:

- *Proponer acciones para mejorar la inclusión educativa en base al Decreto 83.*

7.3.1. Propuestas para el Equipo Directivo.

La Formación de los equipos directivos enfocada hacia una escuela inclusiva. Actualmente los equipos directivos tienen un conocimiento básico con respecto al enfoque de la educación inclusiva, y en ocasiones lo confunden con el modelo integracionista. Por lo que se hace necesario entregar una formación más pertinente a éstos agentes educativos con respecto a lo que es la educación inclusiva, y como desarrollar una escuela inclusiva tomando en cuenta el marco normativo educativo.

Evaluación como protocolo de actuación de la escuela ante la educación inclusiva. Para implantar y desarrollar de buena manera el Decreto 83 o cualquier otra normativa creada, es necesario que las escuelas realicen evaluaciones sistemáticas y formales para saber cómo se están llevando a cabo las orientaciones y directrices establecidas por el Decreto. Solo de esta manera las escuelas sabrán en que aspecto se debe mejorar, como también, proporcionará información válida a los organismos del Estado que les permitirá saber si es necesario modificar la normativa creada y realizar los ajustes correspondientes.

La participación de las familias en todas las actividades de la escuela. La familia ha de asumir un rol más protagónico al interior de la escuela, ya que es una figura que puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, como también, favorece la convivencia comunitaria. Por tanto, sugerimos, al equipo directivo generar dinámicas de participación que permitan a las familias involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, se podría realizar encuestas o reuniones para conocer la opinión de las familias con respecto a la forma en que les gustaría participar en la escuela, también se puede realizar una evaluación para conocer las barreras que limitan la participación de las familias en la escuela. Lo anterior permitirá hacer intervenciones acorde a la información recogida.

Por otro lado, el equipo directivo ha de fortalecer y dar mayor protagonismo a las familias en las escuelas, en este sentido, se deberían mejorar las vías de información y comunicación entre el centro y las familias en aspectos como la organización, la legislación y el funcionamiento de la escuela, para lo anterior se podría crear una plataforma (aplicación virtual) que permita el contacto diario entre la escuela y las familias. También se les podría otorgar mayor protagonismo en el tema de convivencia escolar, por ejemplo, que puedan ser partícipes de la toma de decisiones con respecto a las sanciones aplicadas a las conductas disruptivas de los estudiantes, a las medidas para mejorar el centro, etc. Por otro lado, se debería conseguir que las familias se involucren en los procesos pedagógicos del aula, ya que con ello se podrá contar con mayor recurso humano al interior del aula, beneficiando al profesor de aula en su quehacer docente.

7.3.2. Propuestas para los docentes.

La co-docencia en la práctica educativa de aula. La falta de coordinación de las tareas la poca claridad en los roles que tienen los distintos agentes educativos que están dentro del aula, pone de manifiesto la necesidad de formación en este tema. Ahora bien, para que esta formación sea efectiva, consideramos que es necesario que todos los agentes educativos que trabajan al interior del aula reciban al mismo tiempo la capacitación, de esta manera se ayuda a la interacción entre ellos y se generan equipos de trabajo más sólidos. Otro aspecto para mejorar la co-docencia es coordinar, en la medida de lo posible, los horarios no lectivos de los agentes educativos, para que así tengan tiempo de reunirse y planificar conjuntamente las actividades del aula. Por último, consideramos que es importante mantener por un largo periodo de tiempo los equipos que trabajan en cada aula, con el fin de afiatarlos más y que puedan realizar una planificación más a largo plazo.

El rol del profesor especialista para mejorar las estrategias que diversifican la enseñanza en el aula. Para mitigar la carencia que tienen los profesores de aula en conocimientos de estrategias pedagógicas, proponemos que los profesores especialistas ocupen un rol más protagónico en el quehacer pedagógico del aula, puesto que éstos tienen más conocimiento y herramientas sobre cómo diversificar la enseñanza. Para lograr lo anterior, planteamos que el equipo PIE focalice su labor profesional en enseñar y apoyar a los profesores de aula en

estrategias pedagógicas innovadoras y ajustadas a los requerimientos individuales de los estudiantes, para dotar a los profesores de aula con técnicas y estrategias que les permita diversificar la enseñanza facilitando la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, además de fortalecer el trabajo colaborativo. Además, con el profesor especialista involucrado totalmente en la preparación y ejecución de las actividades de aula, el desarrollo de un PACI estará más en concordancia con las actividades pedagógicas.

La formación constante de los agentes educativos en el enfoque inclusivo: Los resultados de nuestra investigación dan cuenta de la falta de formación que tienen, especialmente, los profesores de aula a la hora de desarrollar las normativas educativas inclusivas en el aula. Consideramos que la realización de sesiones informativas de forma semanal por parte de los profesionales del PIE al resto de los docentes, podría ser una vía que ayude a mejorar la formación al interior de las escuelas. También vemos que algunos colegios reciben estudiantes universitarios en práctica, por lo que estas sesiones también podrían ser realizadas por los universitarios, de esta manera, se asegura que los docentes de las escuelas reciban información actualizada sobre estrategias pedagógicas impartidas en las universidades.

7.3.3. Propuestas para los Administradores del Estado.

La elección de los integrantes del equipo PIE como responsabilidad del equipo directivo. El hecho de que las contrataciones de los profesionales del PIE las realicen las Corporación Educativas Municipales y no los centros educativos, genera de cierta forma, que los equipos directivos no se involucren tanto en el programa de integración, y por ende, en cualquier aspecto que se relacione con la inclusión en la escuela. Por tanto, hipotetizamos que, otorgando la responsabilidad a los directivos, de elegir a los integrantes del equipo PIE habría mayor implicancia de quienes dirigen los centros, en todos los procesos educativos de carácter inclusivo, además esto podría garantizar que la idoneidad de los profesionales contratados no solo para atender las necesidades del alumnado, sino que también estar más acorde con las particularices y las líneas educativas de cada centro educativo.

Invisibilizar el SIMCE. La necesidad de los directores por lograr que su escuela tenga buenos rendimientos en las pruebas de medición nacional, ha hecho que éstos centren su liderazgo en este objetivo, y por tanto, presionan a los profesores de aula a enfocar su quehacer docente en lograr tal propósito. Lo anterior hace que cualquier proceso educativo que busque promover cambios que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad en la práctica de aula, quede relegado a un segundo plano por el equipo directivo y profesores de aula, ya que en base a los resultados expuestos, no tienen las herramientas suficientes para compatibilizar la atención a la diversidad en el aula y a su vez lograr buenos resultados en la pruebas de medición estandarizadas (SIMCE). En este sentido, a pesar de que las escuelas están inmersas en un sistema educacional academicista, es importante que tengan un proyecto educativo centrado en los procesos educativos. Las escuelas debiesen tener en cuenta que se puede atender a la diversidad utilizando diferentes estrategias pedagógicas, sin que eso suponga rebajar el nivel de aprendizaje del centro.

A nuestro entender, sería conveniente que los resultados de estas pruebas no se visualicen a nivel público y queden como información confidencial de cada escuela, o bien, proponemos que el SIMCE considere en sus evaluaciones el nivel de complejidad de los centros educativos y su compromiso con la atención del alumnado con discapacidad. También consideramos que es importante dejar de entregar incentivos económicos a las escuelas que tengan buenos resultados. De esta manera, consideramos que los colegios no competirían entre ellos por quién logra un mejor rendimiento en este tipo de pruebas y se centrarían más en mejorar los procesos educativos de enseñanza de todos los estudiantes tomando en cuenta las particularidades de cada uno de ellos.

Mayor autonomía para utilizar los recursos económicos: El hecho de que los recursos económicos entregados por el Estado los administren las Corporaciones Educativas Municipales, hace que éstas decidan en gran parte en que se utilizarán los recursos, generando con esto que las escuelas no puedan decidir de manera libre en que ámbitos educativos quieren invertir o utilizar el dinero para mejorar lo que ellos estiman conveniente. Por tanto, se hace fundamental que las escuelas tengan mayor injerencia en este aspecto, ya que, esto permitirá que las instituciones educativas decidan como quieren utilizar los recursos económicos para mejorar sus procesos educativos.

Capítulo 8: Limitaciones y valor potencial de la investigación

En el siguiente capítulo queremos dar a conocer por un lado, cuáles son las limitaciones que tiene esta tesis doctoral ya que, al reconocer y señalar cuales han sido las barreras del estudio, al contrario de lo que podría creerse, se le otorga mayor validez y rigurosidad al mismo, puesto que evidencia un dominio de las distintas etapas de la investigación. Por otro lado, también en este capítulo damos a conocer el valor potencial de la investigación y las posibles líneas investigativas que surgen a raíz de nuestro estudio y en las que se pueden ahondar para generar mayor conocimiento sobre la educación inclusiva.

8.1. Limitaciones del estudio.

En nuestro estudio se reconocen una serie de limitaciones que pueden haber afectado a los resultados de la investigación, las cuales presentamos a continuación:

- Un primera limitación del estudio tiene relación con la muestra escogida, en este sentido debemos comentar que los tres colegios estudiados se localizan en el sector oriente de la capital del país, zona reconocida por tener mayores recursos económicos que la gran mayoría del país, por lo que algunos aspectos analizados en nuestra investigación, que influyen en la aplicación del Decreto 83, como son los recursos organizativos y material pedagógico, pueden estar subvalorados en nuestra investigación.
- Una segunda limitación tiene relación con la baja participación de las familias en nuestro estudio, por lo que la investigación no tiene una visión tan profunda con respecto a la vinculación de las familias con las escuelas, y de cómo esta vinculación puede favorecer o limitar procesos educativos inclusivos. En este sentido, debemos comentar que a las familias se les invitó a participar en este estudio con bastante tiempo de antelación, sin embargo, uno de los colegios participantes del estudio decidió cancelar el grupo de discusión de las familias debido a que la escuela había tenido malos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales, por otro lado, también hubo poca

asistencia de las familias a los grupos de discusión de los otros dos colegios participantes.

- Una tercera limitación se refiere al tiempo destinado a las observaciones dentro del aula para ver cómo se aplicaba el Decreto 83 en la práctica educativa diaria. Quizás hubiese sido más adecuado haber dedicado más horas de observación en el aula para tener una visión más representativa de la realidad, ya que al tener poco tiempo de observación se corre el riesgo de que el comportamiento de los agentes educativos no sea representativo de la cotidianidad dentro del aula.
- Una cuarta limitación es que la investigación se enfocó en la mirada de los agentes educativos y de las familias de las escuelas y no se consideró la visión de otros organismos que tienen injerencia en el funcionamiento y organización de los centros educativos, como son las Corporaciones Educativas Municipales. Quizás el haber tomado en cuenta la visión de éstos organismos con respecto a la aplicación del Decreto 83, nos hubiese ayudado a contrastar la visión entregada por los actores participantes.

8.2. Valor potencial del estudio.

El valor potencial de nuestro estudio radica en que este tiene implicancias prácticas, valor teórico y relevancia social, criterios que explicaremos a continuación:

En primer lugar, nuestra investigación es de interés para las escuelas en las que se ha basado la investigación ya que, tanto los equipos directivos como los docentes participantes del estudio, han mostrado interés en conocer los resultados de nuestra investigación y así poder utilizarlos en la toma de medidas para solventar los problemas en la aplicación del Decreto 83. Por otra parte, no existen estudios hasta la fecha, que tengan una visión integral acerca de la puesta en marcha del Decreto 83. En este sentido, nuestros resultados agrupan la visión de todos los actores responsables de llevar a cabo una escuela inclusiva,

por lo que los factores que inciden a la hora de aplicar el Decreto en las escuelas pueden ser transferibles, de alguna manera, a otras escuelas del país y con ello ayudar a favorecer la aplicación del Decreto 83.

En segundo lugar, nuestro estudio tiene relevancia para el contexto educativo chileno ya que cuestiona el concepto de educación inclusiva que existe en las escuelas, así como también, da a conocer en profundidad la percepción que tienen los distintos agentes educativos acerca del objetivo y la implementación del Decreto 83, lo que aporta una mirada más crítica e integral respecto a los estudios existentes a la fecha.

En tercer lugar, debido a que nuestro estudio se ha realizado al comienzo de la puesta en marcha del Decreto 83, los datos obtenidos pueden utilizarse para ser contrastados con futuras investigaciones que evalúen la aplicación del Decreto a largo plazo y con ello valorar si los factores que inciden en la aplicación y desarrollo del mismo se mantienen o se han solventado con el tiempo.

En cuarto lugar, nuestro estudio nos ha permitido identificar diversas problemáticas que influyen en la aplicación del Decreto 83 en las escuelas y que pueden profundizarse en futuras investigaciones en el área de la educación inclusiva, dichas investigaciones podrían tener los siguientes lineamientos:

- Analizar los programas de formación inicial del profesorado para luego diseñar e implementar mallas curriculares que permitan formar un profesor de aula inclusivo.
- Analizar la vinculación de las familias con los procesos educativos de la escuela con mayor profundidad.
- Analizar el funcionamiento de las Corporaciones Educativas Municipales para luego determinar cómo este funcionamiento, afecta a la aplicación de políticas educativas inclusivas.
- Conocer y analizar los conocimientos que tienen los profesores universitarios con respecto a la educación inclusiva, para luego dar propuestas de formación a los formadores de los futuros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- A un día de su entrada en vigencia, sostenedores y apoderados lanzan campaña contra la Ley de Inclusión. (2016a, Marzo 02). Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/03/02/791004/Sostenedores-y-apoderados-lanzan-campana-contra-Ley-de-Inclusion-a-dias-de-su-inicio.html>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion? En M. Ainscow, T. Booth y A. Dyson (Eds.), *Improving schools developing inclusion* (pp. 11-27). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Agencia Europea para las Necesidades educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EADSNE). (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Agencia Europea para las Necesidades educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EADSNE). (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca:
- Agencia Europea para las Necesidades educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EADSNE). (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Agencia Europea para las Necesidades educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EADSNE). (2014). *Organización de la prestación para apoyar la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Alarcón, P., Alegría, M. y Cisternas, T. (2016). Programas de integración escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas. *Cuadernos de Educación Facultad Educación*, 75, 1-8.
- Alarcón, V., Leñam, T., Saavedra, M., Solís, H. y Valenzuela, F. (2018). *Implementación del Decreto 83/2015 y la percepción de los actores involucrados*. (Tesis de Grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid, España: Edelvives.
- Alfaro-Urrutia, J. (2017). Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75, 87-105.
- Andújar, C. y Rosolí, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández, (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47- 60). Madrid, España: OEI.
- Anguera M. T. (2000). Del registro narrativo al análisis cuantitativo: Radiografía de la realidad perceptible. *En ciencia i cultura en el siglo XXI. Estudis en homenatge a Josep Casajuana* (PP. 41-71). Barcelona, España: Reial Academia de Doctors.
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 17(1), 13-26.
- Arias, M. y Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*. 29(3), 500-514.
- Arnal, J., Rincón, D y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación-MINEDUC

- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Azorín, C. (2017). Las redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 29-48.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Revista padres y maestros*, 338, 5-9.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco, R. (2014). Inclusion educativa en America Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp. 11-36). Madrid, España: OEI
- Blanco, R. (2015). *Integración no es inclusión*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. DF, México: Pearson Educación.
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3a ed.). Bristol: CSIE.
- Busto, M. (2016, febrero 21). Ley de inclusión comienza el 1 de marzo: colegios no podrán suspender alumnos por apariencia. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/ley-de-inclusion-comienza-el-1-de-marzo-colegios-no-podran-suspender-alumnos-por-apariencia/>
- Calderón, D. y Alvarado, J. (2012). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 17, 11-24.
- Calvo, M. y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Casanova, M. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp.11-46). Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 79-89.
- CAST. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castillo, P. (2014). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Castillo-Briseño, (2009). Un modelo de inclusión: Las comunidades de aprendizaje. En M. Sarto y M. Venegas. (coords.) *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 159-172). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Castillo-Briseño, (2009). Un modelo de inclusión: las comunidades de aprendizaje. En M. Sarto y M. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 159-172). Salamanca, España: Publicaciones del INICO.

- Cerdá, C. (2005). Los principios cosntitucionales de igualdad de trato y de prohibición de la discriminación: un intento de delimitación. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 50-51, 193-218.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Cisternas, T., Alegría, M. y Alarcón, P. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar: Repensando las dificultades. *Cuadernos de Educación*, 56, 1-7.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas, Bélgica: Autor.
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F. y Landerretche, O. (2011). El lucro en educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios. *TIPS, Trabajos de Investigación en Políticas Públicas*, 10, 1-16.
- Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368.
- Corporación de Educación y Salud Las Condes. (2019). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal*. Santiago, Chile.
- Corporación Municipal de Ñuñoa. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal*. Santiago, Chile.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 1-26.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4a. ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Delors, J.(1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana y UNESCO.
- Denzin, N. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- División de Educación General, Unidad de Educación Especial. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Domedel, A. y Peña y Lillo, M. (2008). *El mayo de los pingüinos*. Santiago, Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004). Metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-366). Madrid, España: La Muralla.
- Donoso-Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile: 1990-2004. El neo-liberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Donoso-Díaz, S. y Arias, Ó. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de los Lagos (Chile), *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54.
- Dockendorff, M. (2015). *Número de alumnos por curso: un estado del arte*. (Tesis Magíster). Universidad Católica de Chile, Chile.
- Duck, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.
- Duck, C. y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA*, 41, 31-44.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2011). *Lucro y educación escolar. Claves de políticas públicas*. Santiago, Chile: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science and the Public Interest*, 2(1), 1-30.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Feliz, T. y Ricoy, M., (2015). El diseño y el desarrollo del currículum: Las adaptaciones curriculares. En J. González (Coord.), *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*, (pp. 87-122). Madrid, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago, Chile: RIL Editores.

- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? En K. Topping y S. Maloney (Eds.), *The Routledge Flamer reader in inclusive education* (pp. 29-40). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1), 1-36.
- García Cedillo, I. (2006) *Educación inclusiva en Latinoamérica y El Caribe. Diagnóstico actual y desafío para el futuro*. Banco Mundial. Recuperado de https://studylib.es/doc/364939/educación_inclusiva_latinoamérica_caribe
- García Cedillo, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 182-211.
- García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista de Ciencias Sociales-Prisma Social*, (27), 40-64.
- García-Huidobro, J. (1999). Una nueva meta para la educación Latinoamericana en el Bicentenario. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad equidad y reformas en la enseñanza*. (pp. 19-33). Madrid, España: OEI.
- García Martín, A. y García-León, J. (2017). Una experiencia de medición de la carga de trabajo percibida por los estudiantes para facilitar la coordinación horizontal. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 15(1), 81-104.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Garretón, M. (2000). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, 41-52.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Gervasoni, A. y Lindenskov, L. (2011). Students with ‘special rights’ for mathematics education. En B. Atweh, M. Graven y P. Secada (Eds.), *Mapping equity and quality in mathematics education*. (pp. 307-323). Amsterdam, Países Bajos: Springer.

- Giles, L. (2009). *An investigation of the relationship between students' perceptions of workload and their approaches to learning at a regional polytechnic*. (Tesis doctoral). Massey University, Palmerston North, Nueva Zelanda.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona-Horsori.
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 51(2), 21-45.
- González-García, E. (2009). Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (pp. 429-440). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- González Fontao, M. (1998). Las adaptaciones curriculares significativas en la programación del aula. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2, 67-74.
- Guadalupe, C. (2007). *Situación educativa en América Latina y el Caribe. Garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. En J. Gimeno y G. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid, España: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart y A. Sangra (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona, España: Gedisa.
- Hall, T., Meyer, A. y Rose, D. (Eds.) (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.

- Hernández Marín, C. y Rojas, C. (2017). *La percepción de los profesionales de la educación en un establecimiento Municipal en torno al Decreto 83, con estudiantes de necesidades educativas especiales de carácter transitorio*. (Tesis de Grado). Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. DF, México: McGraw-Hill.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Graó.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Infante, M. y Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), 437-445.
- Inostrosa, F. (2019). *La puesta en práctica de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de las educadoras diferenciales*. (Tesis doctoral). Universidad Alberto Hurtado/Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
- Informe revela que en 2015 hubo 1,3 alumnos expulsados al día y el 27% perdió su año escolar. (2016b, julio 04). Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/07/04/810836/Informe-revela-que-en-2015-hubo-13-alumnos-expulsados-al-dia-y-el-27-perdio-su-ano-escolar.html>
- Jardí, A. y Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Capítulo 4 p: 132-167. barcelona: Graó
- Jiménez, J. (2017). Una mirada hacia la calidad de la educación primaria en baja california, México: marginación escolar y equidad en sus resultados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 35-48.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Experiencia.

- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumno universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Lisak, N., Bratkovic, D. y Anic, T. (2017). Experiences from the educational system- narratives of parents with children with disabilities in Croatia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(3-4), 91-125.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256-281.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-20.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe- Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). Recuperado de https://www.academia.edu/37925351/Pol%C3%ADticas_de_Inclusi%C3%B3n_Educativa_en_Chile_Tres_Nudos_Cr%C3%ADticos
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. y Díaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 46-71.
- Manghi, D., Saavedra, C. y Bascuñán, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39.
- Marchena, R. (2006). *Adaptaciones curriculares. Bases Psicopedagógicas de la educación especial: Evaluación e intervención*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/163457/marchena--r.--2006--adaptaciones-curriculares-adaptaciones>

- Marchesi, Á. (2014). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En C. Coll, Á. Marchesi y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. III trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (pp. 21-43). Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, Á y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid, España: Alianza.
- Marfán, J., Castillo, C., González, R. y Ferreira, I., (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago, Chile: Fundación Chile y Centro de Estudios MINEDUC.
- Márquez, Y., Gutiérrez-Borroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca, España: Universitat de les Illes Balears.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oask, CA: Sage.
- Mesa Técnica de Educación Especial. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Santiago, Chile: Autor.
- MIDEPLAN. (1994). Ley N° 19.284. *Diario Oficial de la República de Chile*, 34.764, 2-5.
- MIDEPLAN. (2010). Ley N° 20.422. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.583, 3-9.
- MINEDUC. (1990). Decreto N° 490. *Diario Oficial de la República de Chile*, 33.761, 9-10.
- MINEDUC. (1993). *Sistema educativo nacional de Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC-OEI.
- MINEDUC. (1998). Decreto N° 1. *Diario Oficial de la República de Chile*, 36.121, 7.
- MINEDUC. (1999). Decreto N° 291. *Diario Oficial de la República de Chile*, 36.455, 3-4.
- MINEDUC. (2007). Ley N° 20.201. *Diario Oficial de la República de Chile*, 38.826, 3.
- MINEDUC. (2008). Ley N° 20.248. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.074, 7-10.
- MINEDUC. (2010a). Ley N° 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.700, 2-16.
- MINEDUC. (2010b). Decreto N° 170. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.641, 4-12.

- MINEDUC. (2015a). *Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago, Chile: División de Educación General, Unidad Educación Especial.
- MINEDUC. (2015b). Ley N° 20.845. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.177, 1-16.
- MINEDUC. (2016). *Decálogo de la Ley de Inclusión. Construyendo el derecho a una educación de calidad*. Recuperado de <http://leyinclusion.mineduc.cl/pdf/decalogo.pdf>
- MINEDUC. (2017a). *El primer gran debate de la reforma educacional. Ley de inclusión escolar*. Santiago, Chile: Autor.
- MINEDUC. (2017b). *Preguntas Frecuentes para la Implementación del Decreto N° 83*. Santiago: MINEDUC-Chile.
- MINEDUC. (2017c). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para la educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago, Chile: División General de Educación, Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC. (2019a). *Documentos de Preguntas Frecuentes: Decreto N° 83/2015*. Santiago, Chile: División de Educación General, Unidad Educación Especial.
- MINEDUC. (2019b). *Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile*. Evidencias N° 45. Santiago, Chile.
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. y Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente *Psyke*, 17(2), 79-49.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
- Morán, G. y Alvarado, D. (2008). *Métodos de investigación*. DF, México: Pearson.
- Moreno, G. (2016, febrero 23). Ley de inclusión: a partir del 1 de marzo, 784 colegios más serán gratuitos en el país. *Emol*. Recuperado de

<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/02/22/789541/Ley-de-Inclusion-784-colegios-del-pais-funcionaran-gratuitamente-a-partir-de-marzo.html>

- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muntaner, J. J. (2013) Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, 63, 35-49.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Muñoz M. (2014, mayo 5). ¿Hemos avanzado en inclusión escolar?. *Revista Educar*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/hemos-avanzado-en-inclusion-escolar/>
- Muñoz, M. (2016, agosto 1). Entrevista a Evelyn Hernández, La verdadera inclusión ocurre en el aula. *Revista Educar*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/laverdaderainclusionocurre-en-el-aula/>
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle: Implications on normalization. *SRI-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.

- Núñez, M. (2016, febrero 23). Ministra de Educación y Ley de Inclusión: "Hay órdenes de los establecimientos que deben respetarse" *La tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/ministra-de-educacion-y-ley>
- ONU. (1948). *Declaración de los derechos humanos* (Resolución 217 A). Recuperado de UN website: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño* (Resolución 1386). Recuperado de Humanium website: <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- ONU. (1963). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (Resolución 1904). Recuperado de UN website: <https://www.un.org/es/documents/ag/res/18/ares18.htm>
- ONU. (1982). *Programa de acción mundial para personas con discapacidad* (Resolución 37/52). Recuperado de UN website: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>
- ONU. (1989). *Convención de los derechos del niño*. Madrid, España: Autor.
- Opertti, R. (2015). La educación inclusiva: perspectivas internacionales y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182.
- Opertti, R., Brady, J. y Duncombe, L. (2009). Moving forward in inclusive education as the core of education for all. *Prospects*, 39(3), 205-214.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?. *Revista Brasileira de Educacao*, 15(44), 311-328.
- Orozco, J., Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Especial), 158-160.
- Parlamento Europeo. (2000). El Consejo europeo extraordinario de Lisboa: Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-32.
- Patton, M. (2001). *Qualitative research and evaluation and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 12(2), 9-103.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos, interrogantes y métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Perinés, H. y Murillo, F. (2013). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104.
- Perinés, H. y Murillo, F. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12, 1-23.
- Puigdellívol, I. (1993). *Necessitats educatives especials*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Puigdellívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, España: Graó.
- Puigdellívol, I. (2003). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Puigdellívol, I. (2005). *La educación especial en el escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, España: Graó.
- Puigdellívol, I. (2014). La inclusión: aproximación conceptual. En M. Ríos, P. Ruiz, y N. Carol (Coords), *La inclusión en la actividad física y deportiva* (pp. 5-17). Barcelona, España: Paidotribo.
- Puigdellívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G. y Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: Communicative research on learning communities in Catalonia. *Journal Disability & Society*, 32(7), 1065-1084.
- Puigdellívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí

- (Eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria.* (pp.19-64). Barcelona: Graó
- Queupil, J. y Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Ray Bazán, J. (2017). Autorregulación en preescolares con problemas de conducta. Trabajo presentado en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE*. San Luís de Potosí, México.
- Ramírez, N. (2018, noviembre 19). Nuevo sistema de admisión escolar: el 82% de los postulantes quedó en un colegio de su preferencia. *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/11/19/927878/Sistema-de-Admision-Escolar-El-82-de-los-alumnos-queda-en-un-colegio-de-su-preferencia.html>
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Riesco, M. (2007). *Se derrumba un mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo.
- Riquelme, P. (2010). Demandas actuales a los profesionales de la educación especial en el contexto chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 177-198.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70.
- Rojas, M. y Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75, 1-11.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118-154.
- Rule, P., y John, V. (2015). A necessary dialogue: Theory in case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1-11.

- Ruz, C. (2013, noviembre 08). La educación inclusiva en Chile: una tarea pendiente [Blog post]. Recuperado de <https://carlitrosruz.wordpress.com/2013/11/08/la-educacion-inclusiva-en-chile-una-tarea-pendiente/>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sabando, D. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- DEC Temuco. (2017, junio 29). Decreto 83 del MINEDUC: “por primera vez se habla de diversificar los procesos de enseñanza” [Blog Post]. Recuperado de <https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-santo-tomas/decreto-83-del-mineduc-primera-vez-se-habla-diversificar-los-procesos-ensenanza/62334/>
- Sanchez, A. y Torres, J. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la adversidad*. Madrid, España: Pirámide.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, M.. (2012). La equidad educativa: dilema, controversia e implicaciones para garantizar el éxito para todos. En A. Manzanares (Ed.), *La equidad educativa: dilema, controversia e implicaciones para garantizar el éxito para todos*. (pp. 49-75). Madrid, España: Wolter Klawers.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. Revisión teórica *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198.
- Santelices, M. y Pérez, L. M. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Santiago, Chile: UNICEF.

- Santo, H. Y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seashore, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement* 21(3), 315-336.
- SEED. (1999). *Effective learning and teaching in Scottish secondary schools: Technical education*. Edinburgo, Reino Unido: Autor.
- SENADIS. (2013). *Política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad 2013-2020*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Siles, B., Segura, M.J., Petreñas, C., y Puigdemívol, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Soriano de Gracia, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 18, 35-45.
- Stronge, J. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Londres, Reino Unido: Corwin Press.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A. y Rebolledo, J. (2018). Programa de integración escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.
- Tapia, G. (2009). En torno de la equidad de la educación básica en Guanajuato, 1990-2005. *Entretextos*, 1(1). 33-38.
- Tedesco, J. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda pos 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y práctica. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295.
- Torche, P., Martínez, J.; Madrid, J. y Araya, J. (2015). Calidad en la educación. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 103-135.
- Triguero, J. (2016, abril 17). Ley de inclusión: Una nueva forma de discriminar. *Economía y Negocios*. Recuperado de <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=243742>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París, Francia: Autor.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Madrid, España: MEC
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar*. París, Francia: Autor.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París, Francia: Autor.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París, Francia: Autor.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. Recuperado de

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Recuperado de
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris, Francia: Autor.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.

Valenzuela, C. y Córtese, I. (2017). Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes. *Valoras*, 1, 1-9.

Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.

Valladares, M. (2015). *El permanente desafío de la educación inclusiva en Chile*. Recuperado de https://www.ucentral.cl/columna-de-opinion-el-permanente-desafio-de-la-educacion-inclusiva-en-chile/prontus_ucentral2012/2015-12-07/110601.html

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona, España: Gedisa.

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833.

Vieira Parra, L. y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en "comunidades de aprendizaje. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(4), 37-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/359825>

- Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres, Reino Unido: Her Majesty's Stationery Office.
- YOincluYO. (2014). *Mejor educación para Chile. Política pública para una educación inclusiva*. Recuperado de http://www.cedeti.cl/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta-de-PP_Educacion-Inclusiva_YOincluYO.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Protocolos para el trabajo de campo.

Carta de contacto con la dirección de los colegios de la Municipalidad de Las Condes y Ñuñoa.



Anexo 2: Consentimiento de participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Apreciado/a, El presente documento tiene como objetivo informarte del proyecto de investigación que estamos realizando y pedir tu autorización para el uso de los datos obtenidos con fines didácticos y de investigación.

Nos ponemos en contacto contigo en relación al proyecto doctoral "Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: Análisis de la implementación del decreto 83 en tres escuelas básicas del país" (Proyecto financiado por CONICYT), este proyecto el cual se enmarca dentro de la formación de la Universidad de Barcelona para la obtención del grado de Doctor en Educación, está encaminado a describir y comprender los factores y acciones que dificultan y optimizan la implementación del decreto 83 en las escuelas, con el propósito de entregar sugerencias y recomendaciones para que estas puedan ser más efectivas desde la práctica.

Dicho proyecto asume como objetivos los siguientes: 1) Identificar las principales problemáticas que se están dando en la aplicación del decreto 83. 2) Describir y analizar los elementos que facilitan y dificultan la aplicación del decreto 83 desde los diferentes actores implicados (directivos, profesores, PIE y familias) de los centros participantes. 3) Indagar sobre las necesidades formativas y de recursos que pudiesen tener los agentes educativos para desarrollar el decreto 83. 4) Rescatar experiencias ejemplares e innovadoras sobre la aplicación del decreto 83 en los centros educativos.

Para la consecución de nuestros objetivos de investigación, el trabajo de campo debe constar dos fases, una de ellas es la observación directa no participante en el aula, el cual pretende ver la interacción y dinámica que se da entre el profesor de aula, especialista y estudiante. Es por ello, que pedimos tu consentimiento para ingresar a la asignatura _____ . Y la segunda fase es, un conjunto de entrevistas personales a docentes, especialistas y equipo directivo con el fin de conocer su opinión y juicio acerca de la nueva legislación educativa en el tema de las adecuaciones curriculares.

Las opiniones y observaciones que se registren se utilizaran exclusivamente para fines de investigación y didácticos. El material generado será tratado y custodiado de acuerdo con la legislación vigente en materia de protección de datos (L.O. 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal). Te informamos que en cualquier momento puedes declinar tu participación en el estudio, de forma que tu imagen no forme parte de la investigación. Si estás conforme con participar en el estudio y cedernos tus derechos de dentro de las condiciones expuestas, te pedimos que signes este documento como prueba de conformidad.

Atentamente, Juan Pablo Calle Estudiante de Doctorado y, Ignasi Puigdellivol Director de investigación, Departamento de Didáctica y organización Educativa Universidad de Barcelona.

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Condiciones de participación:

- 1) La participación en este estudio es voluntaria y se puede declinar en cualquier momento.
- 2) El participante da el consentimiento para utilizar sus datos personales y las observaciones registradas con finalidades de investigación y didácticas, que serán tratados conforme con lo que establece la ley L.O. 15/1999, de 13 diciembre, de Protección de datos de carácter personal.
- 3) Todo participante declara haber sido informado/a de:
 - La finalidad de la recogida de datos y de los destinatarios de la información. Las consecuencias de la obtención de los datos o la negativa a suministrarlos.
 - La identidad y localización del responsable de este estudio.
 - La disponibilidad de ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición dirigiéndose al investigador principal del estudio: Juan Pablo Calle.

YO, _____,
con RUT _____.

ACCEPTO mi participación en el estudio, y estoy de acuerdo con las condiciones arriba expuestas.

Firma del participante

Entrevista director

La presente entrevista tiene como objetivo recoger información acerca de la situación actual de las escuelas chilenas en cuanto a las dificultades y los aspectos positivos que se han dado con la implementación del decreto 83. Los datos recogidos se utilizarán exclusivamente para los fines de la investigación y serán tratados y custodiados de acuerdo con la legislación vigente en materia de protección de datos, de la misma forma que no serán difundidos a terceros.

(Pregunta General e introductoria para abrir el tema de inclusión)

- Qué le parecen las nuevas normativas que se han impulsado para lograr la inclusión y atender la diversidad en el contexto escolar? ¿creen que está funcionando lo que propone la legislación?

Temática Decreto 83

Área administración: Comprende las funciones y acciones en el ámbito de la gestión y dirección de la escuela (ámbitos a indagar en cada pregunta: organizativos, liderazgo, culturales, infraestructura, recursos, formación)

- Desde el rol de director ¿Qué dificultades han tenido como escuela hasta ahora para aplicar el Decreto 83? (indagar en los ámbitos señalados)
- ¿Qué facilitadores han favorecido o promovido la escuela y/o la corporación para lograr aplicar el Decreto 83? (indagar si esos facilitadores han sido positivos o beneficiosos para el trabajo de comunidad educativa)
- Tomando en cuenta el diseño y estructura de cómo se gestiona la escuela ¿qué se podrían mejorar de ella que favorezca el decreto 83? (indagar en lo organizativo, liderazgo, culturales, infraestructura, recursos, entorno, familia,).

Entrevistas a Docente de aula

- Qué les parece las nuevas normativas que se han impulsado para lograr la inclusión y atender la diversidad en la práctica educativa? ¿creen que está funcionando lo que propone la legislación?

Tema gestión: Comprende las funciones y acciones en el ámbito de la gestión y diseño de la escuela (organizativos, liderazgo, culturales, infraestructura, recursos, etc.)

- ¿Qué dificultades han tenido como escuela para implementar el decreto?
- ¿Qué aspectos positivos o facilitadores se han dado o promovido en la escuela para aplicar el decreto?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la escuela para desarrollar mejor el decreto? (organizativo, liderazgo, culturales, infraestructura, recursos, entorno, familia,).

Temas a indagar

Aspectos positivo y negativos con respecto a las tareas que son propias de los órganos de gobierno e instituciones gubernamental como por ejemplo: capacitación y talleres, tiempos de reflexión pedagógica e intercambio de información entre los docentes, otorgar tiempo para planificación y reunión con los otros actores, etc.
-recursos entregados.

Tema comunitario: Comprende la participación de los actores tanto internos como externos en la comunidad educativa (Directivos, profesores, profesionales, estudiantes, familias, redes comunitaria)

- A su juicio, ¿cómo ven la disposición de los diferentes actores para aplicar el decreto en la escuela?
- Cuáles son los principales obstáculos que ves de esta comunidad educativa para desarrollar el decreto?
- ¿Cuáles son los aspectos positivos o facilitadores que tiene o ofrece esta comunidad para poder desarrollar el decreto?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la comunidad para realizar mejor la inclusión educativa?
- ¿Cómo se trabaja con las redes cercanas a la escuela para que estas ayuden a mejorar la atención a la diversidad?, ¿el apoyo de estas redes son efectivas en las necesidades de la escuela?

Tema Aula: Comprende conocer todos los elementos (prácticas, metodologías y Recursos) que se deben utilizar o dar en el aula para diversificar la enseñanza.

- ¿Cuáles son las dificultades han tenido para implementar el DUA dentro del aula?

- ¿Qué herramientas o facilitadores se les ha dado para aplicar el DUA en el aula? ¿Han sido beneficiosos para ustedes? ¿Cuáles crees que hacen falta?
- ¿De qué forma se realiza el trabajo entre docente y especialista para aplicar el DUA dentro del aula?
- ¿Qué elementos creen que hace falta para mejorar el apoyo en el aula en relación a la aplicación de DUA?
- ¿Qué tipo de formación crees que es relevante para que se pueda aplicar el DUA?

Temas a indagar

- La formación que han recibido es adecuada
- El apoyo y recursos dentro del aula facilitan o dificultan.
- Las dificultades que han tenido en la aplicación del DUA.
- Si toman en cuenta el diagnóstico inicial e integral que se hace a principio de año.
- Si se trabajan los objetivos prioritarios del curso.
- Como se da la co-docencia

Área 2: Adecuaciones curriculares

Tema gestión:

- ¿Qué elementos dificultan la elaboración y el trabajo de un PACI en la escuela?
- ¿Qué elementos han facilitado o han ayudado en el desarrollo de un PACI en la escuela?
- ¿Qué elementos o aspectos se debería dar o otorgar la escuela para poder trabajar los PACI?
- En cuanto a las adecuaciones curriculares de acceso, ¿qué acciones se realizan con los estudiantes que provienen de otra cultura para que estos puedan incluirse de mejor manera al ámbito educativa de la escuela?

Tema Comunitaria:

- ¿Qué dificultades has tenido por parte de los diferentes actores cuando se realiza un PACI?
- ¿Qué elementos positivos ves tu que aportan los actores de esta comunidad en el trabajo de un PACI?
- ¿Qué elementos crees que haría falta a esta comunidad para trabajar los PACI?

Tema aula:

- ¿Cómo trabajan en el aula para que un estudiante con PACI interactúe en la práctica educativa?

Grupo de discusión PIE

La presente entrevista tiene como objetivo recoger información acerca de la situación actual de las escuelas chilenas en cuanto a las dificultades y los aspectos positivos que se han dado con la implementación del decreto 83. Los datos recogidos se utilizarán exclusivamente para los fines de la investigación y serán tratados y custodiados de acuerdo con la legislación vigente en materia de protección de datos, de la misma forma que no serán difundidos a terceros.

- Qué les parece las nuevas normativas que se han impulsado para lograr la inclusión y atender la diversidad en la práctica educativa? ¿creen que está funcionando lo que propone la legislación?

Temática 1: Respuesta educativa a la diversidad en el aula

Área administración: Comprende las funciones y acciones en el ámbito de la gestión y dirección de la escuela (organizativos, liderazgo, culturales, infraestructura, recursos, etc.)

- Desde el rol que les corresponde ¿Qué dificultades han visto en la escuela que no ayuda a implementar el decreto 83 y el DUA?
- ¿Qué aspectos positivos o facilitadores se han dado o promovido en la escuela para aplicar el decreto 83 y el DUA?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la escuela para realizar mejor?

Área comunitaria: Comprende la participación de los actores tanto internos como externos en la comunidad educativa (Directivos, profesores, profesionales, estudiantes, familias, redes comunitaria)

- A su juicio, ¿Cuáles son los principales obstáculos que ven en esta comunidad educativa para dar respuesta educativa a la diversidad?
- ¿Cuáles son los aspectos positivos o facilitadores que tiene esta comunidad para poder desarrollar el decreto 83?
- ¿Existen redes cercanas a la escuela que ayuden a desarrollar el decreto 83? ¿Este apoyo ayuda a mejorar a la escuela en la aplicación del decreto 83?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la comunidad para realizar mejor la aplicación del decreto 83?

Área: Aula (Comprende todo lo relacionado con las prácticas, metodologías, recursos, formación que se utiliza para aplicar el DUA en el aula)

- ¿Cuáles son las dificultades han tenido para implementar el DUA dentro del aula?

- ¿Qué herramientas o facilitadores se les ha dado para aplicar el DUA en el aula? ¿Han sido beneficiosos para ustedes? ¿Cuáles crees que hacen falta?
- ¿De qué forma se realiza el trabajo entre docente y especialista para aplicar el DUA dentro del aula?
- ¿Qué elementos creen que hace falta para mejorar el apoyo en el aula en relación a la aplicación de DUA?
- ¿Qué tipo de formación crees que es relevante para que se pueda aplicar el DUA?

Temática 2: Adecuaciones curriculares

Área administration: Comprende las funciones y acciones en el ámbito de la gestión y diseño de la escuela (organizativos, liderazgo, culturales, infraestructura, recursos, etc.)

- ¿Qué elementos debería la escuela otorgar para poder trabajar los PACI?
- En cuanto a las adecuaciones curriculares de acceso, ¿qué acciones se realizan con los estudiantes que provienen de otra cultura para que estos puedan incluirse de mejor manera al ámbito educativa de la escuela?

Área Comunitaria: Comprende participación de los actores tanto internos como externos en la comunidad educativa en el tema de adecuaciones curriculares

- ¿Qué dificultades han tenido por parte de los diferentes actores cuando se realiza un PACI?
- ¿Qué elementos positivos ven ustedes que aportan los actores de esta comunidad en el trabajo de un PACI?

Área aula: (Comprende todo lo relacionado con las practicas, metodologías y recursos que se utilizan o realizan dentro del aula para aplicar el decreto 83)

- ¿Cómo se organizan o trabajan en el aula para que un estudiante con NEE interactúe en la práctica educativa?
- Que aspectos o elementos dificulta el trabajar dentro del aula los PACI?
- ¿Qué elementos o facilitadores favorecen dentro del aula para que se pueda desarrollar un PACI?
- ¿Que elementos crees que necesitas para que las adecuaciones curriculares sean efectivas dentro del plan curricular de aula?
- ¿Quisieran decir algo más que no hayamos preguntado, pero que ustedes consideren relevante sobre el tema?

Anexo 5: Ficha modelo nota de campo

Nota de campo-Tesis doctoral. Grupo Control y Experimental. Abril-mayo 2018
 Observación en el aula acerca de los criterios y recomendaciones del decreto 83

| |
|--|
| Sesión: |
| Escuela: Hora: Duración de la observación: Fecha: Asignatura: Actividad, contenidos y competencias a trabajar por parte del docente: |
| Diagrama de la Disposición en el aula de los actores (dibujo de la utilización del espacio) |

Nota de campo-Tesis doctoral. Grupo Control y Experimental. Abril-mayo 2018
 Observación en el aula acerca de los criterios y recomendaciones del decreto 83

| Áreas | Organización y clima | Práctica y metodología | Recursos y apoyo | Familia y entorno |
|--|----------------------|------------------------|------------------|-------------------|
| Registro | | | | |
| Otras Observaciones no habituales en clases: Conflictos y relaciones entre los diferentes actores dentro del aula | | | | |

Pauta de Indicadores a observar dentro del aula

**Tema:
organización
y clima**

Indicadores a observar

Organización

- La diversidad en el grupo de aula
- Flexibilidad en las mesas
- Describir el espacio físico
- Como se distribuyen los alumnos en el aula
- Si hay agrupación de los alumnos y de que forma se agrupan
- La infraestructura del aula.
- Ubicación idónea de los recursos

Clima

- Tipo de liderazgo en el aula del docente
- Relación e interacción entre los estudiantes
- La motivación y captación del alumno hacia las actividades
- El ambiente del aprendizaje (tenso, cordial, ruido etc.)
- Relación afectiva docente/alumno. (otorga apoyo)
- El uso de refuerzos positivos y negativos
- Técnica de modificación de conductas
- Expectativa del docente frente al curso
- El tipo de tono de voz frente a los alumnos

**Tema:
práctica y
metodología**

Indicadores a Observar:

- Rituales o rutinas (que hacen cuando hay cambio de actividad)
- Presenta los aprendizaje claramente estructurado
- El docente se expresa de forma comprensible, utiliza un lenguaje adecuado
- habla todo el tiempo el docente
- Utiliza TICs
- La participación de los alumnos en la actividad
- La organización de los alumnos en la actividad
- Si hacen actividades los alumnos y si son acorde a las necesidades del curso
- Como se presentan los contenido o actividad
- Estilo de trabajo: tradicional (explica, pregunta y comprueba si ha entendido) o innovadora (utiliza estrategias diversas e interactivas)
- Utiliza distintos tipos de evaluación
- Reflexión por parte del docente en el aula
- Tiempo de trabajo y actividades del aula

Nota de campo-Tesis doctoral. Grupo Control y Experimental. Abril-mayo 2018

Observación en el aula acerca de los criterios y recomendaciones del decreto 83

- Prácticas y metodologías universales y de soporte
- Flexibilidad en los tiempos de ejecución de las actividades

Tema: Recursos y apoyo

Indicadores a Observar:

Recursos

- Material del aula (sobre todo los de acceso para favorecer el aprendizaje)
- El Material humano utilizado
- Observar los ajustes curriculares, si son efectivos para atender a la diversidad.
- Ver los diferentes medios de presentación, ejecución y expresión en las actividades realizadas
- La utilización de otros espacio de la escuela que no sea el aula o espacios externos a la escuela

Apoyo

- Como se organizan con el PIE dentro del aula
- Como se trabaja un PACI en el aula
- Como funciona la Co-docencia

Tema: familia y entorno

Indicadores a observar:

- Si las familias participan en las actividades de aula
- La implicancia de otros actores dentro del aula que no sea el docente especialista
- La utilización de otros espacio de la escuela que no sea el aula o espacios externos a la escuela