



**VNiVERSiDAD
DSALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Formación Inicial del Profesorado de Educación
General Básica en Chile, en el Contexto de su Ley
de Inclusión**

Autor

Mauricio Valdés Pino

Directores

María Isabel Calvo Álvarez

Fernando Martínez Abad

Salamanca, 2021

Dra. M^a Isabel Calvo Álvarez y D. Fernando Martínez Abad, doctores y profesores del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directores del trabajo de Tesis Doctoral, titulado ***“Formación Inicial del Profesorado de Educación General Básica en Chile, en el Contexto de su Ley de Inclusión”***, Realizado por Mauricio Valdés Pino

HACEN CONSTAR:

Que dicho trabajo reúne todos los requisitos científicos y formales para su presentación y defensa pública

La investigación analiza la formación de los docentes de EGB de Chile en el área de inclusión educativa. Presenta una muy buena contextualización, un riguroso análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso, avanzar en la formación a los docentes en un camino inclusivo

Por todo ello, manifestamos nuestra conformidad para que se autorice la presentación y defensa de este trabajo.

En Salamanca, 9 de septiembre de 2021

Fdo. M^a Isabel Calvo Álvarez

Fdo. Fernando Martínez Abad

A mis profesores que forjaron en mí la pasión de estudiar esta maravillosa carrera de pedagogía: Graciela Reyes, Adelaida Urrutia y el Sr. Gallardo; fueron y serán mi inspiración.

A mis padres por mi formación valórica, a mis hermanos por sus buenos deseos, a mi familia por su permanente refuerzo positivo y a mis amigos por siempre estar.

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral fue posible gracias al apoyo de innumerables personas que de un modo u otro estuvieron ahí para darme el aliento necesario cuando compartía este anhelo de seguir mi ímpetu docente y mis múltiples cuestionamientos de cómo colaborar con la calidad y equidad de la educación en Chile. Seguramente olvidaré algunos nombres, que de manera incondicional me dieron el aliento que faltaba para no claudicar. Por eso doy gracias infinitas a todas esas maravillosas personas que estuvieron, están y estarán en mis locuras de profesor vocacionado.

En primer lugar, agradezco a Dios por las oportunidades de aprendizaje que ha puesto en mi camino y me ha bendecido con ellas para que pueda valorarlas y sacar de cada una las mejores enseñanzas para brindar a mis estudiantes un aprendizaje que pueda contribuir a sus vidas actuales y futuras.

En segundo lugar, a mis padres, pese a no estar en este mundo terrenal, sembraron en mí la confianza, la valentía, la autonomía y la resiliencia para enfrentar todo lo que la vida me presentara. Quizás sin darse cuenta de todo el bien que eso haría en mi forma de enfrentar los escollos propios de la vida. Gracias Ercilia y Ramón y junto con ustedes a mis hermanos quienes de un modo u otro estuvieron en este camino para animarme y sobre todo a mi querida Elizabeth, hermana amada, por tus abrazos, cariños y refuerzos en los momentos difíciles de la vida.

En tercer lugar, a mis directores de tesis, Isabel y Fernando, sin sus consejos, orientaciones, guías y luces en los momentos de agobio no habría llegado a este

momento. Además, Isabel por comprender mi proceso familiar que viví en medio de esta Tesis Doctoral, por esos consejos de amiga más que de directora que me permitieron resistir en medio de las tribulaciones y a Fernando por su paciencia y correcciones para este aprendizaje de investigador.

En cuarto lugar, a mi amigo al Dr. Claudio Jiménez, quien desde el inicio de esta aventura ha estado ahí para darme aliento, consejos, sugerencias e incluso desafiarme en aquellos momentos de flaqueza que pretendía abandonar este proceso, de verdad te debo mucho el término de esta aventura profesional.

En quinto lugar, a mi hija Paz y a su madre Eva, dos mujeres que han dado cuerpo a mi vida, con sus palabras de ánimo, cariño y confianza diciéndome que era capaz. Fueron luces en momentos de oscuridad, alicientes en los momentos difíciles, bondadosas al momento de quitar tiempo a la vida de familia por leer, investigar, asistir a Congresos, escribir una idea, consultar a otros y sobre todo al momento de viajar a España cada año, donde Eva cargaba con la responsabilidad de madre y padre un mes, durante casi 6 años, para que yo pudiese alcanzar mi sueño.

En sexto lugar, a la Congregación de las Escuelas Cristianas, colegio Instituto La Salle de La Florida, pues me dieron todas las facilidades para ausentarme un mes de mis responsabilidades laborales para viajar a España y cumplir con mi presencialidad de este programa doctoral, pese a no seguir trabajando con ellos, les agradezco infinitamente el apoyo brindado y también a mis amigos que conocí allí y que mantengo hasta hoy, los que me dieron ánimo para seguir en esta senda, quizás olvide a alguien, pero gracias Paolita González, Elizabeth Corrales, Pablo Vicencio, Yolanda

Flores, Susana Flores, Roberto Saxton y mi máspreciado amigo Miguel Cárdenas.

En séptimo lugar, a mi querido Colegio Teresiano Enrique de Ossó, de la Compañía Santa Teresa de Jesús, que me dieron la oportunidad de dirigir el colegio y continuar con esta aventura doctoral, muchas gracias a las Hermanas, que quizás olvide a alguna, por el cariño, confianza y apoyo continuo. Gracias Hermanas Rosaura, Georgina, Vivian y Panchita (QEPD). Como también a mi equipo directivo que me animó a terminar este camino: Sandra, Paula, Jennifer, Alejandra y Gianinna.

En octavo y último lugar a mis amigos de la vida que han contribuido en animarme en este proceso profesional. Gracias Teresita, Carlitos (QEPD), Eduardo, Susana, Jimena, Ingrid, José Miguel (Pollito), Rolando, Nicolás y en España mi querida amiga Jéssica que estuvo a mi lado cada vez que cruzaba el charco y compartía conmigo sus ricas comidas chilenas, te debo mucho querida.

En noveno lugar, a las personas que directa o indirectamente me ayudaron para sacar adelante la muestra de informantes, las informaciones necesarias para ir aportando a mis capítulos y la asesoría técnica. Muchas gracias Jesús López Lucas (Chuchi) por el apoyo en la búsqueda del estado del arte de mi tema, Salvador Díaz , por enseñarme y colaborar en el uso del famoso SPSS, Daniela Maturana, compañera de doctorado y de la pasantía en Salamanca, por brindar apoyo y orientaciones en la última parada de mi tesis, Alejandro Sánchez por apoyarme, enseñarme y orientarme en el uso de ATLAS.ti y a Rodrigo Monroy mi compañero de pasantía en Salamanca, amigo de viaje y colaborador permanente de mi investigación.

Por último, no me puedo olvidar de las personas e Instituciones que apoyaron esta

investigación, ya que fueron esenciales para recopilar la información necesaria para esta Tesis Doctoral. En primer lugar, quiero agradecer a los profesores de cada colegio de Santiago, Valparaíso y Bío-Bío que se dieron el tiempo para contestar el cuestionario y algunos de ellos además contestaron la entrevista. En segundo lugar, a los docentes universitarios que colaboraron, tanto con el cuestionario como con las entrevistas y por sobre todo a mi alma mater la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, que prestó mucha colaboración en la escuela de Educación General Básica para reclutar a algunos docentes universitarios para ser parte de esta investigación. Por último, mostrar mis agradecimientos a la Universidad de Salamanca, que me han abierto las puertas para seguir estos estudios al otro lado del mundo y confiar en mi proceso. Especialmente al profesor José María Hernández, que siempre ha estado ahí para orientarme, aconsejarme y animarme en este proceso.

A todos y todas muchas gracias.

Mauricio Valdés Pino.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.- Evolución del concepto de inclusión.....	11
1.1.- Introducción	11
1.2.- Desde la deficiencia a las Necesidades Educativas Especiales en Chile.....	12
1.3.- Integración v/s Inclusión	42
1.4.- Cambio de paradigma	47
1.4.1.- Factores contextuales que inciden en la educación inclusiva (SIMCE)	52
1.4.3.- Necesidades Educativas Especiales (NEE)	57
1.5.- Calidad v/s Inclusión.....	61
1.5.1.- Evaluación en un entorno inclusivo	72
1.5.2.- Evaluación Diferenciada.....	76
1.5.3.- Adecuación curricular.....	83
1.6.- Síntesis del capítulo.....	87
CAPÍTULO II	93
2.1.- Introducción	93
2.2.- Legislación universal (UNESCO)	95
2.3.- Legislación en Chile	100
2.3.1.- Marco Curricular en Chile.....	108
2.3.2.- Proyectos de Integración Educativa en Chile (PIE).....	112
2.3.3.- Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).....	116
2.3.4.- Actualización del Decreto 170	118
2.3.5.- Ley N.º 20.845 (Ley de Inclusión)	123
2.3.6.- Decreto N.º 83.....	127
2.3.- Síntesis del capítulo.....	135
CAPÍTULO III.....	141
3.1.- Introducción	141
3.2.- Historia de la formación en Chile.....	142
3.2.1.- Formación en las universidades chilenas	162
3.2.2.- Universidades Estatales y su formación en NEE.....	169
3.2.3.- Universidades privadas y su formación en NEE	178
3.3.- Necesidad de Formación de los Docentes	190
3.4.- Aportes de los especialistas a las necesidades de los docentes	197
3.4.1.- Psicólogos	208
3.4.2.- Fonoaudiólogos.....	215
3.4.3.- Psicopedagogos.....	218
3.4.4.- Educador Diferencial.....	222
3.5.- Formación continua o permanente para la inclusión.....	228
3.6.- Síntesis del capítulo.....	236
CAPÍTULO IV.- MARCO METODOLÓGICO	239
4.1.- Introducción	239

4.2.- Planteamiento del Problema	241
4.3.- Planteamiento de los Objetivos Generales y Específicos	242
4.4.- Planteamiento de la hipótesis de investigación	244
4.5.- Estudio cuantitativo	245
4.5.1.- <i>Diseño de la Investigación Cuantitativa</i>	246
4.5.2.- <i>Participantes</i>	247
4.5.3.- <i>Variabes e instrumento</i>	248
4.5.4.- <i>Validación del instrumento</i>	250
4.5.4.1.- <i>Validación de contenido</i>	252
4.5.4.2.- <i>Validez de contenido de las dimensiones</i>	254
4.5.4.3.- <i>Validación estadística</i>	255
4.5.5.- <i>Procedimiento y Análisis de Datos</i>	259
4.6.- Estudio Cualitativo	261
4.6.1.- <i>Diseño de Investigación</i>	263
4.6.2.- <i>Participantes</i>	266
4.6.3.- <i>Instrumento</i>	269
4.6.4.- <i>Procedimiento y análisis de datos</i>	273
4.7.- Síntesis del capítulo.....	279
<i>CAPÍTULO V.- RESULTADOS</i>.....	285
5.1.- Fase Cuantitativa: Principales Resultados.....	285
5.1.1.- <i>Exploración de la muestra de Docentes de Educación General Básica</i>	285
5.1.2.- <i>Exploración de la muestra de Docentes Universitarios</i>	288
5.1.3.- <i>Análisis descriptivo por ítems. Docentes de EGB</i>	288
5.1.4.- <i>Análisis descriptivo global por ítems de la escala de frecuencias los docentes de EGB</i>	290
5.1.5.- <i>Análisis descriptivo por ítems. Docentes universitarios</i>	292
5.1.6.- <i>Análisis descriptivo global</i>	294
5.1.7.- <i>Análisis descriptivo e inferencial por grupos. Docentes de EGB</i>	296
5.1.8.- <i>Análisis descriptivo e inferencial por grupos. Docentes Universitarios</i>	299
5.2.- Fase Cualitativa: Principales resultados	299
5.2.1.- <i>Estilos de aprendizaje asociados a la motivación</i>	301
5.2.2.- <i>Atención a la diversidad</i>	303
5.2.3.- <i>Participación de todos en el aprendizaje</i>	307
5.2.4.- <i>Evaluación para la inclusión</i>	309
5.2.5.- <i>Recursos que favorecen la inclusión</i>	312
5.2.6.- <i>Incorporación de tecnologías de información y comunicación</i>	313
5.2.7.- <i>Electividad para el aprendizaje diverso</i>	315
5.2.8.- <i>Retroalimentación para la diversidad de evaluaciones</i>	317
5.2.9.- <i>Aprendizaje individual o multinivel</i>	320
5.2.10.- <i>Adaptación curricular para el aprendizaje diverso</i>	322
<i>CAPÍTULO VI. - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i>	327
6.1.- Discusión: Marco teórico.....	327
6.1.1.- <i>Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)</i>	327
6.1.2.- <i>La legislación colabora para una escuela inclusiva</i>	330
6.1.3.- <i>La formación, una deuda pendiente</i>	332
6.2.- Discusión: Resultados de profesores de EGB	340
6.3.- Discusión: Resultados de profesores universitarios.....	350
6.4.- A modo de conclusión	358
6.4.1.- <i>Conclusiones a nivel teórico</i>	358

6.4.2.- Conclusiones a nivel empírico.....	360
6.4.3.- Propuesta de mejora del estudio empírico.....	367
6.4.4.- Líneas de investigación futura.....	370
6.5.- Publicación, participación en Congreso y en Proyectos de investigación.....	372
6.5.1.- Publicación.....	372
6.5.2.- Contribución en Congresos.....	373
6.5.3.- Participación en Proyectos de Investigación.....	373
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	377
ANEXOS.....	450

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Principales conclusiones comisión de expertos en educación especial.....	24
Tabla 1.2 Estudiantes atendidos en el sistema educativo.....	30
Tabla 1.3 Evolución de la Atención dada a los Estudiantes.....	31
Tabla 1.4 Principios Ley SEP.....	32
Tabla 1.5 Modificaciones al currículum.....	38
Tabla 1.6 Síntesis conceptual.....	40
Tabla 1.7 Evolución del concepto de inclusión.....	66
Tabla 1.8 Evolución del concepto de inclusión (1998-2021)	68
Tabla 2.1 Cuadro del decreto N°170.....	120
Tabla 3.1 Tramo de incentivo por excelencia académica.....	157
Tabla 3.2 Síntesis formación asociada a NEE de las universidades públicas en Chile.....	177
Tabla 3.3 Síntesis formación asociada a NEE de las universidades privadas en Chile.....	189
Tabla 3.4 Formación continua de los docentes en Chile (2000-2006)	232
Tabla 4.1 Valores de las categorías de los ítems.....	252
Tabla 4.2 Estadísticos de los ítems.....	253
Tabla 4.3 Media y coeficiente V de Aiken de las dimensiones del cuestionario.....	254
Tabla 4.4 Test KMO y Bartlett de dimensión teórica y metodológica.....	256
Tabla 4.5 Matriz de componentes dimensión teórica.....	257
Tabla 4.6 Matriz de componentes dimensión metodológica.....	258
Tabla 4.7 Entrevistados.....	267
Tabla 4.8 Muestra de profesores de EGB.....	268
Tabla 4.9 Docentes universitarios.....	269
Tabla 4.10 Proceso de codificación.....	276
Tabla 5.1 Distribución por género de docentes de EGB.....	285
Tabla 5.2 Distribución por edad de los docentes de EGB.....	285
Tabla 5.3 Distribución por género de los docentes universitarios.....	288
Tabla 5.4 Distribución por conocimientos dimensión teórica.....	289
Tabla 5.5 Distribución conocimientos metodológicos docentes de EGB.....	290
Tabla 5.6 Distribución frecuencia dimensión metodológica de docentes de EGB.....	291
Tabla 5.7 Distribución conocimientos teóricos de los docentes universitarios.....	292
Tabla 5.8 Distribución de dimensión metodológica de docentes universitarios.....	293
Tabla 5.9 Descripción global docentes de EGB y universitarios.....	294
Tabla 5.10 Resultados globales prueba T Student por dimensión y género.....	296
Tabla 5.11 Resultados globales prueba T Student por dimensión y nivel de estudios.....	296
Tabla 5.12 Resultados globales prueba T Student por dimensión y año de egreso.....	297
Tabla 5.13 Resultados globales prueba T Student por dimensión y edad.....	297
Tabla 5.14 Resultados globales prueba ANOVA por dimensión y NEE.....	298
Tabla 5.15 Resultados globales prueba ANOVA por dimensión y región.....	298
Tabla 5.16 Resultados globales prueba T Student por dimensión y género.....	299
Tabla 5.17 Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Años de Experiencia.....	299

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Intención de inclusión en la historia de Chile	13
Figura 1.2 Diffentiated Instructional Strategies: One Size Does Not Fit All., Gregory, G. y Chapman, C. (2012)	80
Figura 3.1 Importancia de Técnica sobre la Teoría en la Formación.....	153
Figura 3.2 Formación de los Docentes en la Universidad de Chile.....	153
Figura 3.3 Formación Docente en la Universidad Católica de Chile.....	154
Figura 3.4 Formación Docente en la Universidad de Concepción.....	155
Figura 3.5 Estándares Orientadores para Egresados de EGB.....	161
Figura 3.6 Nube de Palabras: Debilidades de las carreras de Pedagogía.....	196
Figura 3.7 Esquema Conceptual del Funcionamiento Humano.....	208
Figura 3.8 Relationships Among Themes.....	226
Figura 5.1 Distribución por Región de los Dicentes de EGB.....	286
Figura 5.2 Distribución por Nivel Educacional de los Docentes de EGB	286
Figura 5.3 Distribución según NEE de los Docentes de EGB	287
Figura 5.4 Distribución por Año de Egreso de los Docentes de EGB.....	287
Figura 5.5 Distribución por Años de Experiencia de Docentes Universitarios.....	288
Figura 5.6 Comparación Dimensión Teórica de las Medias entre Docentes de EGB y Universitarios.....	295
Figura 5.7 Comparación Dimensión Metodológica de las Medias entre Docentes de EGB y Universitarios.....	295

INTRODUCCIÓN

“Si es cierto que hay tantas mentes como cabezas,
entonces hay tantas clases de amor como corazones”,

León Tolstoi.

INTRODUCCIÓN

Hoy la educación es concebida como un espacio esencial en cualquier sociedad, dado que es un pilar fundamental para el desarrollo de un país. Esto se debe a que se reconoce a la escuela un espacio donde no solo se responde a un currículum establecido, como era en el siglo pasado; sino que se ha convertido en un espacio donde se desarrollan mucho más allá que el traspaso de conocimientos de un docente a un estudiante, sino como un espacio de interacción entre diversos estudiantes, lo que permite o pretende la adquisición de herramientas que aspiran que se alcancen para desenvolverse en una sociedad que requiere nuevas competencias. Por lo tanto, la tarea de la escuela actual debe ser inclusiva para que logre estos aprendizajes de calidad y equidad sin ningún tipo de distinción.

Hemos corroborado que la crisis que ha vivido la humanidad demanda ciudadanos que puedan adaptarse a diversos ambientes, que puedan situarse a cualquier espacio, por adverso que sea, con competencias de resiliencia para volver a empezar cuando sea necesario y con la capacidad de trabajar con otros para enfrentar las adversidades. Para todo lo anterior es necesario una educación inclusiva que no discrimine, que no limite, que dé oportunidades de aprendizaje y por último que impulse los talentos de todos y todas las estudiantes.

En este contexto, en esta Tesis Doctoral, se encontrará en un capítulo I con una aproximación a lo que se ha realizado en Chile para formar a los docentes en un camino inclusivo. Se abordan principios esenciales para comprender cómo se ha ido avanzando, observándose algunos esfuerzos de preparar al docente para trabajar con

diferentes tipos de estudiantes, desde las primeras escuelas normalistas existentes en Chile. Camino iniciado el siglo XIX y con un avance importante al momento de publicar la Ley de Inclusión (2015).

Luego, se presentará la distinción de conceptos que son claves para instalar, sin marcha atrás, una educación inclusiva; más allá de las exigencias normativas y legales que llegaron a Chile a avanzar por este camino. Este proceso se presentará con la evolución del concepto de inclusión en Chile, dado que se ha confundido y sigue confundiéndose la diferencia entre integración e inclusión tanto para los docentes de Educación General Básica (EGB) en ejercicio de sus funciones como a los docentes universitarios a cargo de los futuros docentes de EGB.

En este proceso de evolución del concepto aparecerá el concepto que se decidió adaptar en esta investigación, es decir, el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), por su amplio espectro connotativo. Además, porque este término se ha ido consolidando en Chile, a partir de las sugerencias del Informe Warnock (1978).

En este capítulo además se irán presentando las primeras dificultades que ha tenido el avance de una escuela inclusiva en Chile, las que han interferido en la formación de los docentes, dado que se visualiza una incoherencia entre la preparación y las exigencias del sistema educativo. Estas dificultades están asociadas a los sistemas de evaluación de aprendizajes que existen en Chile a nivel de evaluaciones estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) que terminan siendo una tensión permanente para avanzar en este proceso. Nudo que permanece

hasta esta fecha.

Por último, el capítulo I presentará otro dilema clave para la instalación de este proceso, que está asociado a la evaluación. Ahora frente a las exigencias de la normativa que señalan que debe impulsar una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes, aunque por otra parte presionada por el sistema de evaluaciones estandarizadas –SIMCE- y también, por las exigencias de una evaluación diferenciada, pese a ser un recurso valorado en la atención a la diversidad, se continúa mirado desde las diferencias y no apuntando a la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Se cierra el capítulo con la intención de comprender que la evaluación es un proceso fundamental para la educación inclusiva, por lo que se recomienda comprender esta instancia desde la atención a la diversidad. Para abrir la tensión del proceso evaluativo y comprender que todos los sujetos no respondemos de la misma forma ante una evaluación y que es importante como lo señala el Decreto N° 67 (2018) consensuar un nuevo modo de valorar los aprendizajes de los estudiantes, para que respondan a la individualidad y no a las diferencias.

En el capítulo II se desarrollará otro aspecto fundamental para esta tesis y que tiene relación con la normativa y legislación que dieron origen a esta investigación. Se presentará la actual formación inicial de los docentes de EGB y si es coherente con las exigencias de diversos decretos que impulsan la atención a la diversidad como la Ley de Inclusión (2015).

Por lo tanto, en un primer aspecto se analizarán las primeras legislaciones que se han ido desarrollando en Chile con el objetivo de generar un proceso hacia una escuela

inclusiva. Algunas de ellas son la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), la Ley General de Educación (LGE) y la Ley de Inclusión.

En segundo lugar, algunos decretos que vienen a generar las condiciones para el desarrollo de estas legislaciones como lo son los decretos N°170 (2010), N° 83 (2015) y N°67 (2018).

En tercer lugar, algunos proyectos que impulsan estos decretos o incluso algunas legislaciones creadas especialmente para que se vayan generando las condiciones que garanticen una educación de calidad y equidad para todos como lo señala la mencionada Ley de Inclusión (2015). Entre los proyectos, programas y leyes específicas están: Proyecto de Integración Educativa (PIE), Ley de Subvención de Educación Preferencial (SEP) y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En el capítulo III se desarrollará otro aspecto trascendental para esta investigación que es la formación inicial docente para visualizar cómo las entidades de formación superior, ya sea universidades o Centros de Formación Profesional (CFP), han generado las condiciones para que los docentes puedan atender esa diversidad que hoy llega a los centros educativos o colegios.

En este sentido, se analizarán las mallas curriculares que ofrecen estas entidades donde se otorga en su oferta académica la carrera de Pedagogía de EGB, ya sea en instituciones públicas o privadas; y de qué forma estas propuestas programáticas dan respuesta a la diversidad o inclusión desde el somero análisis de la nomenclatura de las asignaturas asociadas a los estudiantes con NEE.

En segundo lugar, en este capítulo se analizan las perspectivas de especialistas que hoy se relacionan en los colegios con la atención a la diversidad y cómo es su aporte a la educación inclusiva. Recordemos que no todos los colegios cuentan con este aporte profesional. Entre los especialistas que se analizarán están todos aquellos que participan o se relacionan, frecuentemente, dada la experiencia, con estudiantes que presentan algún tipo de NEE. Estos son: psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos y educadores diferenciales.

En tercer y último lugar, se presentarán la formación continua o permanente existente en Chile para los docentes de EGB, como también las necesidades requeridas por los docentes para atender esta diversidad y continuar avanzando en la instalación de una escuela inclusiva en Chile.

En el capítulo IV se presenta el marco metodológico de esta investigación, que fue decidido como método mixto, dado lo importante del mismo para investigaciones del área social, pues permite profundizar desde el aspecto cuantitativo como cualitativo.

En el apartado cuantitativo, esta investigación presentará los resultados de un cuestionario creado y validado para su aplicación de forma remota, que logró ser aplicado a 318 docentes de EGB que se encontraban en ejercicio de sus funciones y que egresaron de las universidades o centros de formación profesional (públicos o privados) entre 2008 y 2018 y que viviesen en una de las tres regiones más pobladas de Chile como lo son Valparaíso, Santiago (Capital del país) y Bío-Bío.

Además, en este apartado se desarrollan los análisis descriptivos de las diferentes distribuciones del cuestionario a nivel de frecuencia y globalidad de cada una de las

dimensiones de esta investigación, es decir teórica y metodológica. En esta última se generan dos escalas de respuestas, la primera puramente de aspectos metodológicos y la segunda de frecuencia de este aspecto. Para el análisis cuantitativo se utilizó el procesador SPSS versión 25.

Por último, en el apartado cualitativo se presentarán los resultados de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los participantes de esta investigación, que son docentes de EGB y de universidad, de centros tanto públicas como privadas. La muestra fue de 20 docentes en total. De las tres regiones antes señaladas y de manera presencial. Para el análisis de esta etapa cualitativa, se utilizó el software ATLASi en su versión 8.

En el capítulo V se presentan los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de esta investigación. En primer lugar, los cuantitativos que incluyen los análisis descriptivos para los docentes de EGB y profesores universitarios. También los resultados del análisis descriptivo global de ambos grupos de docentes.

En el apartado cualitativo se realizan el análisis de las entrevistas, a través de la clasificación de 10 categorías y de 40 sub-categorías para los docentes de EGB y de 48 para los docentes universitarios.

En el análisis cualitativo las categorías principales estuvieron asociadas a la dimensión metodológica de la investigación. Las categorías que se analizaron se relacionan directamente con la entrevista y se pueden sintetizar en las siguientes: Estilos de aprendizaje asociados a inclusión, atención a la diversidad, participación de todos en el aprendizaje, evaluación para la inclusión, recursos que favorecen la

inclusión, incorporación de tecnologías de información y comunicación, electividad para el aprendizaje diverso, retroalimentación para la diversidad de evaluaciones, aprendizaje individual o multinivel y adaptación curricular para el aprendizaje diverso.

Por último, el capítulo VI que es el final de esta investigación abordará en primer lugar la discusión de los resultados, aquellos asociados a lo recogido en el apartado teórico, analizándose elementos como el concepto de NEE, la legislación y su colaboración para la educación inclusiva y la formación como una deuda pendiente en Chile.

En segundo lugar, se discuten los resultados de los profesores de EGB y universitarios en lo que respecta a los hallazgos de esta investigación con el objeto de analizar y comparar los resultados de esta investigación como para dar a conocer las limitaciones de la misma.

En tercer lugar, se presentan las principales conclusiones a las que llega esta investigación; tanto para los docentes de EGB como para los profesores universitarios. Dado lo recopilando de los resultados. Estas conclusiones se presentan de los aspectos teóricos y empíricos.

En cuarto y último lugar, se presentan las propuestas de mejora o limitaciones que esta investigación, con el objetivo de abrir a futuras líneas de investigación que podrían potenciarla o ampliarla. Al final se presenta el artículo intermedio que se realizó durante la Tesis Doctoral, la asistencia a Congresos para presentar los resultados antes mencionados y la participación de esta investigación en un Proyecto de Investigación que pretende ampliar su mirada.

CAPÍTULO I

“La belleza del universo no es solo la unidad de la
variedad, sino también la diversidad en la unidad”,

Umberto Eco.

CAPÍTULO I.- Evolución del concepto de inclusión

1.1.- Introducción

La atención a la diversidad en el sistema escolar es y ha sido un tema muy complejo, tanto en Chile como en el mundo; implica comprender a los demás desde un prisma que no todos tienen. Entonces, *¿cómo facilitar su comprensión para generar condiciones para una verdadera inclusión, más allá de las exigencias que impone hoy por hoy la legislación en Chile?*

Para abordar esta pregunta, en este capítulo 1, se iniciará en primer término con la evolución del concepto, haciendo un recorrido por la historia de Chile, sus gobiernos y cómo sus gestiones han contribuido o no a una sensibilización hacia la atención a la diversidad o solo han tenido políticas asociadas a sus intereses. Es interesante hacer el recorrido sin prejuicios políticos para comprender que la inclusión es un hecho y no responde a hechos históricos, sino a una realidad de muchos estudiantes y ciudadanos.

En segundo lugar, se discutirá la diferencia fundamental entre dos conceptos que han estado en cuestionamiento hace mucho tiempo, es integración versus inclusión, ya que comprender esta diferencia permite que todos los actores que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje atiendan las diferencias que cualquier individuo puede tener en su vida escolar al enfrentar una nueva oportunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, en un proceso que genere las condiciones para una comprensión total de una escuela inclusiva, se plantea el cambio de paradigma que requiere esta nueva forma de comprender la educación para todos, pasando por derribar factores que traban el avance, tales como: concepciones que se tiene del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la

Educación), las nuevas exigencias de la educación que transita por el siglo XXI y por último, comprendiendo un nuevo concepto como el de NEE (Necesidades Educativas Especiales) que es esencial para el logro de una total comprensión de la igualdad de oportunidades de todo estudiante.

En cuarto, y último lugar, este capítulo se cierra con la distinción de calidad versus inclusión, con el objeto de analizar que una educación inclusiva responde como cualquier otra a la calidad de su educación, lo que implica un sistema de evaluación equilibrado y adecuado para cada uno de sus estudiantes. Por lo tanto, una evaluación debe responder a la individualidad del estudiante, pues da cuenta de su propio proceso de aprendizaje y en ningún caso en comparación con otros; de ahí el concepto de “evaluación diferenciada”. Según sea el caso se podrá recurrir a una adecuación curricular que implique generar las adaptaciones, apoyos necesarios a los objetivos para garantizar el logro de aprendizaje de los estudiantes.

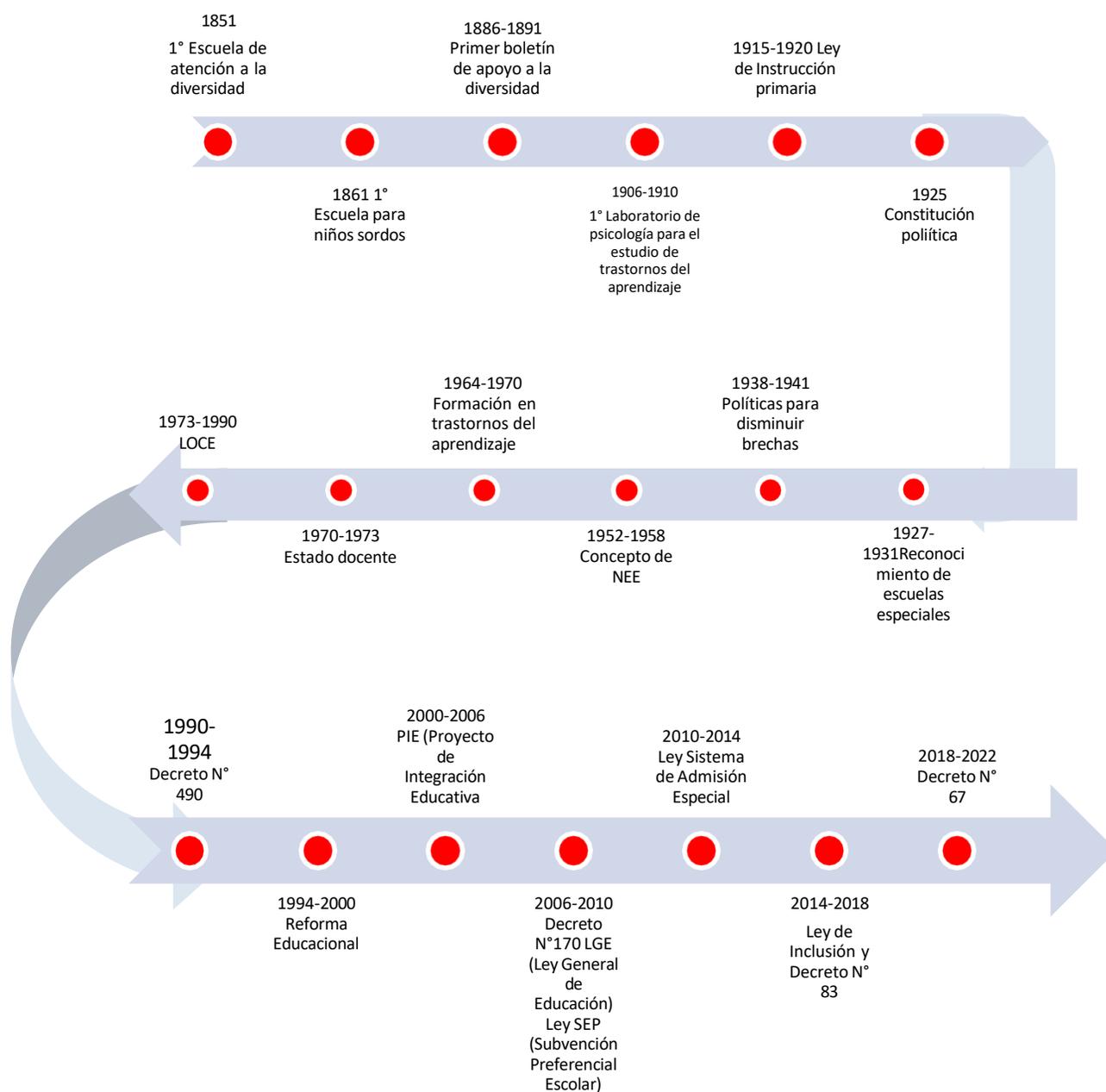
1.2.- Desde la deficiencia a las Necesidades Educativas Especiales en Chile.

Los cambios en la perspectiva del enfoque educativo en Chile han tenido una larga historia. La evolución del concepto inclusión ha pasado desde “niños especiales” a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de aquí en adelante NEE,. Por lo tanto, ha transitado por diferentes connotaciones, pasando por diferentes conceptos “*enfermos mentales*” o “*mongólicos*” hasta discapacitados, integrados, diferenciados y estudiantes con “*capacidades reducidas*”. Recorrido que ha pasado desde la mirada educacional, sino también política para al concepto de inclusión.

Al visualizar la historia de Chile y las políticas educativas de algunos gobiernos, es posible observar en la línea de tiempo, (Figura 1.1), las intenciones hacia una escuela inclusiva.

Figura 1.1

Intención de Inclusión en la Historia de Chile



Es posible apreciar en la Figura 1.1 que varios gobiernos han impulsado de alguna forma la mejora de la educación en Chile. Siendo los últimos años una clara intención hacia la educación inclusiva, brevemente haremos referencia a ello dando respuesta a la siguiente pregunta: *¿La educación de estudiantes con NEE en Chile en más de 150 años ha posicionado un concepto que aún a los requerimientos que la legislación exige para enfrentar el contexto de una escuela inclusiva?*

En el siglo XVII se reconocen los primeros datos asociados a NEE bajo el gobierno don Manuel Montt Torres (1851-1861). Se inauguró la primera escuela especial, llamada “la casa de orates de nuestra señora de los Ángeles” (1852), que da inicio a esta historia de 150 años por reivindicar la importancia por el respeto a la diversidad. En este mismo sentido el presidente Domingo Faustino Sarmiento crea la primera escuela especial pública y gratuita para niños sordos en Latinoamérica.

A partir de este periodo se produce una serie de gestos de atención a la diversidad de varios gobiernos chilenos: Federico Errázuriz Zañartu (1871-1876) en cuyo mandato se fundaron dos nuevas escuelas especiales; José Manuel Balmaceda Fernández (1886-1891) en cuya gestión se dictó el primer boletín de leyes en apoyo a la discapacidad, en él se señala “créase un instituto de sordo-mudos que tiene por objeto educar a los sordo-mudos y formar maestros para escuelas especiales que con el mismo fin sea conveniente fundar en la República” (Caiceo, 2009, p. 35). En el mandato de José Manuel Balmaceda (1886-1891) se publica el primer boletín de apoyo a la diversidad.

Pedro Montt Montt dio un gran paso en la atención a la diversidad, pues en 1908 crea el primer laboratorio de psicología experimental en la actual Universidad Metropolitana de

Ciencias de la Educación, con el objetivo de estudiar los diferentes trastornos que se presentan en la enseñanza especial.

En el gobierno de Arturo Alessandri Palma (1920) se hace patente una gran tasa de analfabetismo en Chile, y entre otras cosas la atención oportuna y de calidad a los estudiantes con NEE. Por tal razón, se dicta la ley de instrucción primaria obligatoria.

Con Ibáñez del Campo, se conserva el foco en la segregación de los estudiantes con NEE. Se fundan hospitales para enfermedades mentales como el hospital El Peral (1927) y dentro de él un espacio para laborterapia denominado “*open-door*” cuya función es dar una nueva mirada para los enfermos mentales o discapacitados, pues les permitió mayor libertad dentro de un espacio cerrado y no el concepto de cárcel que tenían hasta ese instante. En el año 1928 se marca un mayor hito, pues se crea la primera escuela especial para atender a niños y niñas con discapacidad intelectual.

En 1920, antes de ser presidente Pedro Aguirre Cerda, conocido por su lema “gobernar es educar”, genera políticas pro-educativas; lo que se refleja en su discurso de la ley de instrucción primaria señalaba:

que la ignorancia del pueblo es un mal tan grave como una guerra exterior, porque trae el hambre y el frío, la ociosidad y el vicio, la degeneración de la raza y la muerte. La cultura en cambio, multiplica el producto de la actividad humana y proporciona mejor empleo a la riqueza productiva. Las manos se hacen sabias cuando son dirigidas por una cabeza que piensa. (Recio, 1998, p. 17)

Esta iniciativa se llevó a cabo durante su gobierno (1938-1941) la que generó diversas políticas en pro de disminuir la brecha educacional y generar una integración mayor de la

gran mayoría de los chilenos al mundo educacional. Hecho que se replica en el gobierno de Juan Antonio Ríos (1942-1946); aunque con menos fuerza, dados los acontecimientos internacionales que dejaron alicaídas las arcas fiscales.

Carlos Ibáñez del Campo, en su segundo gobierno (1952-1958) impulsó el decreto N° 70, que marca por primera vez la mirada integral de la educación, pues se creó en Santiago de Chile una clínica psicopedagógica para estudiar y resolver en forma multi-profesional los problemas de inadaptación al medio escolar y familiar en las fases preventivas y curativas que presenten los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias, es decir, es el inicio en Chile de la atención a la diversidad desde la mirada multidisciplinaria, que enriquece el concepto de NEE. Los primeros especialistas en los trastornos del lenguaje, logran egresar en el año 1958 de la actual Universidad de Chile, luego llegó el turno a los estudiantes con dificultades en la escritura, pues en 1957 se formó un equipo mixto de neuropsiquiatras y psicopedagogos para estudiar y tratar a los niños y niñas con dislexia.

Eduardo Frei Montalva (1964-1970), es quien da un nuevo rol a la educación a partir del año 1960, unos años antes de su mandato, pues la educación tuvo un rol protagónico y no tan clínico como señala hasta acá, manifestando: “Las nuevas formas sociales han traído como consecuencia la transformación de las instituciones docentes y la educación ha avanzado hacia un plano preferente de atención, en circunstancias que tradicionalmente se le atribuía un rol secundario” (Pinedo, 2011, p. 8).

Con este avance y reforma, la educación refuerza la formación universitaria con un currículum flexible y más potenciado en la formación de personas de la clase más desposeída,

siendo un acercamiento a la inclusión de carácter social. De hecho, entre 1964 y 1973 se considera la época más fructífera de la Educación diferencial en Chile (Castro, 2015).

También con Frei Montalva, en el año 1964, se crea en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile, centro de formación de especialistas en deficiencia mental, donde se inicia el pos-título en Educación Diferencial con mención en deficiencia mental, en este mismo año el presidente crea la jefatura de educación especial como órgano dependiente del Ministerio de Educación y unos años más tarde (1966) crea la Asociación Nacional pro niño y adulto con deficiente mental, lo que actualmente se conoce como ANADIME, Asociación Nacional del Discapacitado Mental, cuyo objetivo es promover una sociedad respetuosa, inclusiva, justa, solidaria con énfasis en el desarrollo de las personas especiales. Hecho que da pie a la creación de la primera escuela especial de Santiago que atiende a estudiantes con trastornos del lenguaje, pero también a niños con afasia y disléxicos, los que antes eran enviados a hospitales. Asimismo, se inicia la formación del pos-título de educación diferencial con mención en audición y lenguaje para estudiantes que pueden tener trastorno de la visión. Ésta se encuentra a cargo de la Universidad de Chile, paralelamente la Universidad Católica de Chile (1969) crea el post título en educación especial y diferencial, dirigido por Dr. Luis Bravo Valdivieso. En este mismo año ya existían 24 escuelas especiales, datos del Ministerio de Educación en todo Chile, marcándose una centralización; pues el 50% de ellas estaban en la capital del país, Santiago.

En el gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973), estas 24 escuelas especiales aumentan a 44 en 1970, donde se puede observar un crecimiento de casi un 100% en un año, lo que nos habla de un gran auge de la educación diferencial y especial en Chile. Allende Gossens, en su afán por construir una política socialista, realiza un congreso de

educación (1970) entre cuyas conclusiones da pie a la ley general que acuña el concepto de educación especial, que es definido como “...un sistema paralelo al sistema educativo regular, por colocar un énfasis en la determinación del déficit del niño y promocionar el desarrollo de un programa educativo específico para el estudiante (Programas Educativos Individuales)”(Castro, 2015, p. 47), como una forma de privilegiar la atención educativa a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial o deficiencia.

Ya en 1971, la educación adquiere una mayor apertura a las oportunidades, pues se realiza el primer Consejo Nacional de Educación; que congrega a muchos actores para que desarrolle políticas que avancen en la igualdad, como señala, Pinedo (2011):

a las masas para que eduquen a las masas para dejar atrás la concepción tradicional de la educación como servicio que lo otorga una elite ilustrada a una mayoría ignorante. Se trata de organizar a la mayoría para que despliegue sus propias potencialidades culturales y pedagógicas, en una actitud revolucionaria que liquide los monopolios de la cultura y de la ciencia, como se liquidan los monopolios de la economía. (p.65)

De esta forma se configura el plan denominado Escuela Nacional Unificada, impulsándose el “Estado Docente”.

Posteriormente Chile sufre un golpe militar y dirige el país el presidente de la junta militar, General Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990). En esta etapa no se vuelve a hablar de una educación igualitaria para todos los ciudadanos chilenos. Por el contrario, el dictador puso límite a la libertad de enseñanza; lo que se vio reflejado en la intervención de varias

universidades y centros educativos, poniéndose el lema del escudo patrio, denominado “Por la razón o la fuerza”. Hecho que marcará los 17 años de esta dictadura.

Pese a lo limitante de este periodo, se rescatan ciertas acciones. En 1974, se publica el primer informe sobre discapacidad en la revista “El niño limitado”, en su número 24, realizada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP), donde se decreta una política de asistencia integral hacia las personas con discapacidad, que culmina, en la creación del departamento de educación especial y/o Diferencial en el Ministerio de Educación (Castro, 2015).

En este mismo año, el concepto de integración puede encontrar sus orígenes a partir del informe encargado al Dr. Luis Bravo Valdivieso que entrega a este mismo Ministerio el denominado “El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía”, lo que llevó a las autoridades de la época, a través del CPEIP, a realizar un seminario para esta rama de la educación.

Pese a que el concepto de integración se inició con el de normalización en los años 60 en Chile, es en el año 1975 donde comienza a dejar atrás el enfoque rehabilitador y médico utilizado hasta ese periodo para dar paso a una mirada educativa, donde el principio es que los estudiantes con o sin discapacidad se eduquen juntos con un currículum común. Esta nueva mirada tiene como objetivo que las técnicas que se podían aplicar a los estudiantes con alguna dificultad pueden beneficiarlos a ellos como a cualquier otro estudiante que lo requiera. Idea que hoy muchos autores reafirman, que el ser inclusivos no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino a todos (Jordan, 2018; Metsala & Harkins, 2020; Miesera & Gebhardt, 2018). Es decir, se inicia el periodo de Integración.

En 1978 surge a nivel internacional el concepto de NEE, recogido en el informe Warnock (1978) que establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los estudiantes, independiente de sus dificultades, que con posterioridad recoge Chile para señalar que la educación debe responder de manera diversa a los requerimientos de sus estudiantes con el objetivo de alcanzar los fines de la educación.

Siguiendo con la evolución de tipo histórica del concepto en Chile, ya en el régimen militar se deja atrás las ideas de una educación pública, inclusiva de calidad y equidad. De hecho, en el año 1981 se promulga la Ley de Descentralización, Municipalización y Privatización de la Enseñanza, lo que marca el principio de una educación que apunta al lucro en nuestro país y que alcanza hasta nuestros días, consolidándose con la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, 1990), último eslabón de una dictadura que perdura hasta nuestros días. Esta Ley es el episodio más grave para la educación en la diversidad, pues en ninguno de sus artículos considera una atención ni especial ni regular, ni recursos económicos a los estudiantes con NEE. De hecho, llama la atención como al finalizar este periodo de dictadura militar, el Ministerio de Hacienda en el año 1987 promulga la Ley N.º 18.600 que establece y define en el artículo N.º 2, el concepto de discapacidad intelectual de la siguiente manera:

Se considera persona con discapacidad mental a toda aquella que, como consecuencia de una o más limitaciones psíquicas, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social.

Se entiende disminuida en un tercio la capacidad educativa laboral o de integración social de la persona cuando, considerando en conjunto su rendimiento en las áreas intelectual, emocional, conductual y relacional, se estime que dicha capacidad es igual o inferior al setenta por ciento de lo esperado para una persona de igual edad y condición social y cultural, medido por un instrumento validado por la Organización Mundial de la Salud y administrado individualmente. (Ley N.º 18.600, 1987, p.1)

Ley que es absolutamente discriminatoria, asistencialista y no inclusiva, pues etiqueta y segrega a las personas con algún grado de discapacidad intelectual, llegando incluso en su artículo N.º 16 a dejarla fuera de los derechos laborales, pues establece que al celebrarse un contrato de trabajo con una persona con un “trastorno mental” podrá estipularse “una remuneración libre y convenida entre las partes” (Ley N.º 18.600, 1987, p.5), dejando en un total desamparo a estas personas de conseguir un trabajo igual que otro ciudadano, marcándose la discapacidad como un hecho obstaculizador y limitante.

Con el regreso a la democracia en Chile de la mano de Patricio Aylwin Azócar (1990-1994), el concepto de educación especial va desapareciendo, en conjunto con un enfoque centrado en el déficit para tomar un rol más protagónico en lo educativo, con una asociación más directa a conceptos como currículum, didáctica, formación docente, estilos de aprendizaje, modelos de enseñanza, recursos para la enseñanza, etc. En este periodo se ratifica y promulga la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1990), y se presenta un “Plan Nacional de Infancia y líneas de acción en favor de la infancia”, con el compromiso de asegurar los derechos de niños y niñas con discapacidad.

El 3 de abril de 1990, se puede considerar como un día histórico en la educación para la diversidad en Chile, pues mediante el Decreto N.º 490 se norma por primera vez la integración de estudiantes con discapacidad a la educación regular o común. De hecho, en este mismo decreto se proyecta algo que recién con la Ley de Inclusión que entrará en vigencia el año 2017 en Chile concreta, ya que define a una persona con discapacidad como: “la persona que sus características tiene necesidades especiales ante las tareas de aprendizaje, lo que demanda determinadas adecuaciones educativas para asegurarle reales posibilidades de aprendizaje y adaptación” (Decreto N.º 490/1990, 3 de septiembre).

La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME) en 1996, bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle determina la constitución de un comité técnico y asesor para la reforma educacional denominada comisión Brunner, por su autor José Joaquín Brunner:

Nuestro sistema escolar no parece ni equitativo ni eficiente. Indudablemente lo fue en otro momento y en otra realidad, pero hoy resulta anacrónico. Los modelos pedagógicos que se ocupan siguen insistiendo en la clase expositiva, desprovista de encanto, saturada de contenidos desvinculados de los verdaderos intereses de los jóvenes. Éstos, expuestos a una comunicación de masas llena de estímulos y efectos espectaculares, perciben la clase como algo arcaico, tedioso, inscrito en el área de las obligaciones que deben cumplirse con las cuotas mínimas de entusiasmo y de energía. La clase y la televisión, sin embargo, coinciden en una cosa: ambas propician una actitud pasiva y desincentivan el pensamiento innovador, activo, divergente. (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1995, p.14)

A partir de esta época se inicia en Chile un proceso para garantizar la equidad y calidad de la educación, por lo tanto, se comienzan a configurar los primeros pilares de la actual Ley de Inclusión. En esta misma época organizaciones internacionales como la ONU, UNICEF, OREALC y UNESCO impulsan a los países del mundo a unirse a sus declaraciones que buscan avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos y así ser garantes de la calidad de la educación de los estudiantes (Godoy et al. 2004).

Durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000-2006) se aprueban dos decretos que permiten la creación de los Proyectos de Integración Educativa (PIE). Los decretos N.º 1 de 1998 y N.º 1300 de 2002 posibilitan inyectar recursos económicos y humanos a los centros educativos, a través de una subvención especial que aprueba la contratación de especialistas de apoyo, comprar materiales didácticos específicos, el perfeccionamiento de los docentes, adecuaciones de infraestructuras especiales e incluso la capacitación laboral para aquellos estudiantes que no puedan ingresar a la enseñanza media. En este contexto de integración se puede destacar que existió una gran preocupación por capacitar al máximo de docentes de educación básica y especial, a través de pasantías y así empaparse de los procesos de integración escolar en Israel (1996), España (1997, 1998, 1999, 2000, 2001 y 2002) o Canadá (2003). En específico, 20 profesores realizaron un diplomado en Integración Escolar (1997) mediante un convenio entre la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de Salamanca de España.

La Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad de 1999, cuyo objetivo fue generar políticas claras de inclusión en los países pertenecientes a la Organización de Estados Americanos (OEA), de la que Chile es parte desde el año 2002, determinó que en el año 2004

se convocaría una comisión que elaborara un marco conceptual de la educación especial y así diseñar las futuras políticas educacionales del sector.

Esta comisión estuvo liderada por Rosa Blanco Guijarro, Francisco Estévez Valencia- director fundación IDEAS-, María Luisa Meza Luna -coordinadora nacional de educación especial-, María Paulina Godoy Lenz -profesional equipo de educación especial del Ministerio de Educación-, María de los Ángeles Álvarez Carus -directora departamento de educación diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)- y Mariza Blázquez Palma- asesora de la subsecretaria de educación- entre otros. Como resultado de esta comisión se genera un texto denominado “*Nueva Perspectiva y Visión para la Educación Especial*” que entre sus conclusiones destacan las siguientes recomendaciones o desafíos, que se observan en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1

Principales Conclusiones Comisión de Expertos en Educación Especial

-
- Hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional.
 - Avanzar hacia el desarrollo de establecimientos educacionales más inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos.
 - Adoptar el currículum común para la educación de todas las personas que presentan necesidades educativas especiales, y cambiar el enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación, con el fin de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarias para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
-

-
- Transformación del enfoque, rol y funciones de las actuales escuelas especiales para transitar hacia un sistema educativo único y diversificado.
 - Lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes para avanzar hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad.
 - Hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos.
 - Desarrollar políticas públicas integrales, no discriminatorias y participativas, para dar respuestas efectivas a las necesidades educativas especiales.
-

Posteriormente a estos desafíos y recomendaciones, el Ministerio de Educación aprueba el documento denominado “Política Nacional de la Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad”, que da las directrices a seguir e impulsar para el período 2006-2010 de Chile. Hasta este año el número de estudiantes atendidos por los Proyectos de Integración (PIE) es de 20.746, casi un 600% más que en los comienzos de estos proyectos, donde se inició con una cobertura de 3.365 estudiantes en el año 1997. Lo que implica la preponderancia que los últimos esfuerzos de las autoridades han tenido frente al tema de la inclusión e integración; sin embargo, muchas de estas acciones han sido forzadas por entidades internacionales, que ante firmas de acuerdos económicos han obligado a Chile a gestionar las acciones necesarias para enfrentar este tema, aunque no necesariamente se han hecho cargo de ellas, en el sentido de darle los recursos humanos y económicos para desarrollarlas. Si no, como hemos visto hasta ahora se implementan una serie de decretos, aunque no necesariamente se aprecia una relación de estas recomendaciones para la

formación de docentes en su énfasis por desarrollar modelos, estrategias, didácticas y/o adecuaciones para lograrlos, sino solo un avance para integrar a los estudiantes con discapacidad; quedando mucho para su inclusión en los sistemas educativos regulares.

De hecho, en el año 2005, la UNESCO, señala que la inclusión educativa debiera estar respaldada por los Derechos Humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad se transforme en un imperativo. Sin embargo, en este año 2005, el Ministerio de Educación de Chile da a conocer un estudio sobre la calidad del proceso de integración en Chile encargado a la Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS) (2004), que pese a ser un estudio muestral; entrega sólidas conclusiones para la toma de decisiones en este aspecto a las autoridades ministeriales de la época. Entre las recomendaciones más significativas se encuentran:

- Apoyar y orientar a los Establecimientos educacionales para el desarrollo de una gestión de colaboración, más participativa y democrática, con una mayor delegación del control.
- Como parte del enfoque de integración que impulsa MINEDUC, incorporar con mayor fuerza la participación de instancias del entorno cercano a la escuela en los procesos de Integración educativa de los alumnos con NEE.
- Promover condiciones, información y normativas para que la utilización de recursos proveniente de la subvención especial, sea más consultivas, oportuna y cercana a los intereses de los actores involucrados más directamente en el proceso de integración.
- Regular y supervisar para que el número de alumnos integrados por aula común, no sobrepase un máximo que atente con las condiciones mínimas del proceso de

enseñanza aprendizaje, tanto de los alumnos como de las capacidades humanas del profesor de aula común.

- Implementar instancias de capacitación a todos los profesores involucrados, tanto a nivel “filosófico” de la integración en base al paradigma “curricular/social”, como en metodologías y estrategias de educación participativa. Es importante que también se consideren a los profesores especialistas, puesto que este “especialismo” no es garantía de ser un promotor de la cultura de la diversidad y la inclusión. En este momento aún siguen existiendo fuertes sesgos hacia lo clínico.
- Revisar críticamente el rol que juega la información diagnóstica (psicométrica) en el proceso de integración educativa. Esto debería conducir a definir con claridad los alcances de la misma y el uso que debería dársele en los procesos de diseño de los apoyos y en la implementación de estrategias para la atención de alumnos con NEE.
- Incentivar y favorecer la información pedagógica como elemento central para el diseño de apoyos y de adecuaciones curriculares para la atención de alumnos con NEE.
- Implementar y desarrollar capacitaciones para el trabajo en equipo donde se promueva la relación “transdisciplinaria” en la toma de decisiones para el diseño de apoyos pedagógicos a los alumnos.
- Potenciar un mayor intercambio activo de experiencias a nivel nacional mediante pasantías de profesores.

- Implementar una nueva normativa que oriente con mayor exactitud las prácticas pedagógicas en relación a la integración educativa. Esta debería plantearse por lo menos aspectos críticos relativos a las características del currículo, modalidades de apoyo, roles profesionales, procedimientos diagnósticos, procedimientos evaluativos y de promoción de alumnos.
- Implementar mecanismos que permitan garantizar una oferta educativa continua a todos los alumnos con NEE, que involucre la enseñanza media y programas alternativos de formación para el trabajo.
- Favorecer mediante instrumentos normativos el énfasis homólogo del desarrollo cognitivo y social de los alumnos, para lo cual se requerirá de la implementación de sistemas y mecanismos de evaluación de la calidad de los aprendizajes reales.
- Desde el nivel central de Educación Especial, se diseñe y construya un sistema operativo que permita manejar la información en línea y en tiempos reales. Esto sería un aporte para la toma de decisiones rápida tanto en el propio nivel central como para las propias Provinciales que se verían altamente beneficiadas por esta iniciativa. (CEAS, 2004, pp. 41-42)

Se deduce de estas recomendaciones que los ejes que mayormente se ven afectados en los Proyectos de Integración (PIE) están asociados a un mayor apoyo y participación de todos los gestores de estos programas (gobierno, centros educativos, especialistas, estudiantes, familias, provinciales de educación), además de mejorar las condiciones, la supervisión, la capacitación, la información y la proyección de los estudiantes con NEE atendidos en estos proyectos, pues se han hecho grandes esfuerzos desde los diferentes gobiernos para que estos se vean mermados por no comprender que estas recomendaciones

queden en letra muerta y que se vuelva a dialogar, de acuerdo al gobierno que dirige en este periodo el país, de cómo mejorar los programas de educación y atención a la diversidad, más allá de los acuerdos internacionales.

En el año 2007, Michelle Bachelet Jeria (2006-2010), promulga la Ley 20.207, que regula a los PIE, mediante el Decreto N.º 170 y que precede a la actual Ley 20.845 o mal llamada *Ley de Inclusión*, también regulada mediante el Decreto N.º 83, que define las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Permanentes (NEEP) como:

Para los efectos de esta ley, se entenderá por NEET, aquellas no permanentes que requieran los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

Las NEEP son aquellas barreras para aprender y participar. Diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar. Por lo general, las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple. (Decreto N.º 83, 2015, p. 15)

Esta ley se hizo efectiva a través del mencionado decreto N.º 170 en el año 2009 que viene a reglamentarlo. Esto implicó que 243.215 estudiantes con NEE fueran atendidos en los diferentes sistemas educativos, como se observa en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2

Estudiantes Atendidos en el Sistema Educativo

N.º de Estudiantes con NEE en:	2004	2005	2006	2007	% Variación 2005-2007
Proyecto de Integración	31.986	40.768	49.141	55.302	35,70%
Escuelas Diferenciales	34.035	39.990	38.657	40.778	2,00%
Escuelas de Lenguaje	58.259	67.758	74.025	82.138	21,20%
Escuelas Hospitalarias	415	613	677	767	25,10%
Grupos Diferenciales	68.130	68.280	66.840	64.230	-5,90%
Total de Estudiantes con NEE	192.825	217.409	229.496	243.215	+11.9%

La cobertura en los diferentes niveles de educación en Chile tampoco ha sido equitativa, dando una atención preferencial a los estudiantes con NEE de los primeros ciclos o educación primaria, como si los estudiantes de educación media no tuviesen la necesidad de ser atendidos o peor aún, tener la convicción de que las NEE “*se pasan*” llegando a este nivel de estudio, lo que ratifica el concepto médico de la discapacidad como lo tenía en los años 70, como se observa en la Tabla 1.3.

Pese a todos los esfuerzos que se han realizado, solo el 14,4% de la población escolarizada con NEE ha sido atendida y con un 14,1% de énfasis en la educación primaria y solo un 0,3% en la educación media. Por lo tanto, si hay algo que podemos afirmar en esta evolución del concepto es que los estudiantes han sido atendidos. Cómo, en qué condiciones o con qué proyecciones es una tarea que le corresponde asumir y enfrentar a este nuevo concepto de inclusión, que se comienza a instalar.

Tabla 1.3*Evolución de la Atención dada a los Estudiantes*

N.º de Estudiantes con NEE en:	2004	2005	2006	2007
Educación Parvularia y Básica	97.799	171.632	183.290	193.535
Educación Media	2.317	5.787	7.393	8.902
Total Estudiantes con NEE en edad escolar de educ. parvularia, básica y media	693.307	704.400	715.670	727.121

El año 2009 marca un hito en la Educación chilena y con él un hecho muy importante en la evolución del concepto. En este año se levanta un movimiento denominado *revolución pingüina* para exigir al gobierno que se realicen modificaciones al actual sistema educativo y que apuntaban a la calidad y la gratuidad de la educación en nuestro país. Una de las consecuencias de esta revolución, fue que el 17 de agosto de 2009, se promulga la Ley General de Educación (LGE) N.º 20.370 que derogó la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) de 1990, que anteriormente mencionamos y que se firmó ad portas de terminar el mandato de gobierno militar.

La actual ley crea acciones orientadas a mejorar la atención y para ello se crean servicios como la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad, la promulgación de la ley de subvención preferencial (Ley SEP). Todas orientadas a mejorar la atención de los estudiantes más vulnerables y por consiguiente a gran parte de los estudiantes con NEE.

En la Tabla 1.4 se recogen los principales principios educativos del artículo 2 de esta ley en torno a la educación diferencial.

Tabla 1.4

Principios Ley SEP

Principio	Objetivo
Universalidad y educación permanente.	La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
Calidad de la educación.	La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
Equidad del sistema educativo.	El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
Autonomía.	El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos.
Diversidad.	El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
Responsabilidad.	Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

Participación.	Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
Flexibilidad.	El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
Transparencia.	La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.
Integración.	El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
Sustentabilidad.	El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones
Interculturalidad	El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

A partir de esta ocasión, (año 2010) se comienza a transitar al concepto de inclusión, concepto que se había asociado en una primera instancia a revertir un problema que visualiza el Ministerio de Educación entre los años 2005 y 2007, en lo referido a resultados o logros.

Se sitúa el concepto para aquellos estudiantes que no logran los objetivos de aprendizajes y en los que podría traducirse en altos índices de reprobación o deserción escolar. Esto genera un programa compensatorio para aquellos niños que han sido excluidos y marginados del sistema escolar chileno.

Uno de los hechos trascendentales que marca el inicio de la real inclusión en Chile se produce con la aplicación del Decreto N.º 170 (2010), donde se fijan las normas fundamentales para avanzar en este nuevo concepto:

- Garantiza una evaluación diagnóstica de carácter integral e interdisciplinaria y de acuerdo a clasificaciones internacionales e individualizada por estudiantes.
- Especifica qué profesional es el idóneo para diagnosticar la NEE transitoria o permanente de un estudiante, que llama la atención que siempre considera a un equipo multidisciplinar tanto del área médica como del área educacional.
- Garantiza una subvención preferencial para aquellos estudiantes diagnosticados y que estudien en un colegio regular y que cuente con un PIE. Esto asegura la atención, control, evaluación y reevaluación de los estudiantes con NEE.
- Garantiza la atención de los estudiantes con NEE transitorias: trastornos específicos del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, trastornos déficit atencional con y sin hiperactividad o trastorno hiperactivo, rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.
- Garantiza la atención de estudiantes con NEE permanentes como: estudiantes con deficiencia mental severa, discapacidad visual, multidéficit, discapacidad auditiva, disfasia severa o trastorno autista.

- Entrega la responsabilidad a los Sostenedores o Representantes Legales, ya que para impetrar la subvención deben tener un Proyecto de Integración (PIE) el que debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional
- Finalmente condiciona la entrega de recursos extras para los colegios que atienden a los estudiantes con NEE transitorias o permanentes.
- Además deben garantizar que los PIE cuenten con un sistema de evaluación y seguimiento que permita emanar un informe técnico de evaluación anual para ser entregado a las Provinciales de Educación, a los Consejos Escolares (estamento obligatorio en la educación chilena que se reúne periódicamente y que entre sus integrantes debe tener a un representante de los padres y apoderados, un representantes de los docentes, un representante de los asistentes de la educación, a un representante de los estudiantes, al Sostenedor o Representante Legal y dirigido por el Director del centro educativo) y además estar disponible para las familias de estudiantes con NEE atendidos en el centro educativo con fecha máxima hasta el 30 de enero de cada año.

Castro (2015) señala que se espera que el Decreto N.º 170 de 2010 permita:

desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas; Instalar una cultura de mejoramiento continuo y de cooperación para avanzar hacia un enfoque educativo: con base en el currículum y con una perspectiva ecológica funcional, explotar los mejores apoyos y condiciones que requieren los estudiantes y conseguir una educación de calidad en la que los estudiantes se sientan valorados y logren los aprendizajes esperados. (p.145)

Los colegios con PIE en Chile llegan a 4.506 de un total de 8.303, es decir un 54,2% de posibilidad de atención desde Arica a Punta Arenas y de 171.712 estudiantes integrados, con una cobertura del 99,9% (López, 2013).

En 2014, se origina el Movimiento “YOincluYO”, integrado por organismos como: Fundación Mis Talentos, Fundación Descúbreme, la Fundación AMAsperger, la Vicaría para la educación de Santiago, la Universidad Nacional Andrés Bello, Labsocial, el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y el Colegio Institución Teresiana de Santiago; quienes proponen una política pública para la educación inclusiva: (a) Una cultura escolar donde el colegio es el responsable de la inclusión, (b) la sala de clases debe ser concebida como un espacio eminentemente diverso y heterogéneo, (c) el fomento a la inclusión educativa desde temprana edad, con financiamiento y mecanismos de apoyo adecuados (Castro, 2015, pp. 159-160).

El Decreto N.º 83, publicado en 2015 establece:

Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, obligando a los colegios a incorporar adecuaciones curriculares, de infraestructura y materiales de apoyos necesarios, que permitan a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. (Decreto N.º 83, 2015. p. 17)

Esto sucede en el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, en su segundo periodo (2014-2018). Este decreto establece las orientaciones para adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE con el fin de garantizar su inclusión y permanencia en los centros educativos regulares. Los principios que orientan la toma de decisiones para definir las

adecuaciones curriculares son principalmente: igualdad de oportunidades que vela porque todos los estudiantes tengan la ocasión de desarrollar su máximo potencial de aprendizaje, independiente de sus dificultades de base, calidad que debe resguardar que el máximo de estudiantes logren todos los objetivos de aprendizaje, sin que sus dificultades sean un impedimento. Lo que favorece la educación inclusiva, es decir, la adecuación debe procurar el resguardo de las necesidades educativas y, por último, el principio de flexibilidad, que le posibilita tomar decisiones frente a alguna dificultad para acceder al aprendizaje de todos los estudiantes.

Además, este decreto plantea en concreto un término más amplio y que hemos decidido incorporar como concepto aglutinador de todos los tratados hasta acá.

Las NEE es un término más amplio que el utilizado hasta el momento, distingue por primera vez la dificultad no como una situación de aprendizaje individualidad, sino que como una situación de aprendizaje que se desarrolla entre dos o más personas; es decir una persona que aprende y un aprendiz cuyos roles pueden ser indistintos, dependiendo del objeto de estudio. Por ejemplo, cuando un estudiante desea comprender o analizar un problema y el que enseña se centra en la situación de aprendizaje y no en las dificultades, logra descubrir en conjunto con el aprendiz el paso o nudo que no logra resolver quien aprende y no porque el que enseña sea un connotado sabio, sino porque su experiencia le confiere descubrir con mayor facilidad los errores que puede estar cometiendo otro y que no logra visualizar para resolver el conflicto cognitivo. Esta situación, que podemos denominar errores, nudos, dificultades, desatención o simplemente distracción son las NEE que a cada uno de nosotros tiene, según sea el objeto de estudio.

Esta tesis alude a las NEE que puede tener un aprendiz a lo largo de sus trece o más años de escolaridad y que no le posibilita alcanzar adecuadamente la calidad de aprendizaje

de sus pares. Este hecho hace que se tomen medidas necesarias para que los estudiantes logren los propósitos de la educación chilena, por lo tanto, el docente debe ir midiendo, constantemente, el progreso de cada uno de sus estudiantes; modificando el estilo de aprendizaje de sus educandos y adaptando el currículum al ritmo de aprendizaje de los mismos. Para lo cual es muy importante que planifique, adecuadamente, sus clases y que establezca con claridad las estrategias que le pueden posibilitar esta meta. Es decir, potenciar un proyecto educativo inclusivo, mediante adecuaciones curriculares, como lo establece la Ley de Inclusión, mediante una individualización de las necesidades del estudiante. Para lo cual se recomienda trabajar con el currículum personalizado, tema que se planteará más adelante como una necesidad en la formación de los docentes. Este currículum implica una serie de modificaciones que establece la Ley y que se sintetizan en la Tabla 1.5.

Tabla 1.5.

Modificaciones al Currículum

Indicadores	Modificaciones
Diversidad	a) Es importante considerar que cada estudiante es único, sus funciones cognitivas son únicas. Por lo tanto, se debe considerar cómo cada individuo se aproxima al objeto de aprendizaje y de ahí, que el concepto de diversidad es tal como lo define la Real Academia Española de la Lengua: “Variedad, desemejanza, diferencia”. Es decir, cada persona aprende con una variedad de formas o estilos, todos no somos iguales y el proceso de enseñanza y aprendizaje debe respetar la diferencia.

Diagnóstico	Para lograr un progreso de cada uno de sus estudiantes, se debe establecer un claro diagnóstico interdisciplinario, que permita a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurar un resultado como todos sus pares.
Oportunidades	El aprendizaje de cada estudiante depende de cuántas oportunidades se le dé a un aprendiz, pues lo que sucede actualmente en la educación es que los docentes pensamos que todos nuestros estudiantes aprenden de igual forma y se le da a lo más una o dos oportunidades para lograr aprender, lo que resalta un fracaso en un alto porcentaje de la población estudiantil.
Priorización	Es esencial tomar conocimiento que los estudiantes con NEE no pueden, necesariamente, ocupar todo el currículum que establece el MINEDUC, en Chile, si no que el especialista (docente) debe potenciar una clasificación de aquello más significativo que puede aprender un estudiante y como lo señala la ley debe considerar aquellos aprendizajes básicos e imprescindibles que le permitan insertarse adecuadamente a la sociedad.
Participación	Para que se asegure el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes con NEE, se debe garantizar la mayor parte de agentes implicados, docentes, especialistas,

estudiantes y familias; pues mientras mayor número de personas se involucra en el proceso se puede garantizar un resultado de mayor calidad.

Con estas modificaciones se puede lograr para los estudiantes con NEE una inclusión de mayor calidad.

El Decreto N.º 67, publicado en 2019 y que corresponde al segundo mandato del presidente Sebastián Piñera Echeñique y que deroga los decretos de evaluación N.º 511 (1997), N.º 112 (1999) y N.º 83 (2001) establece en su artículo 5 que los establecimientos educacionales deberán implementar las diversificaciones pertinentes para los objetivos de aprendizajes para los estudiantes que así lo requieran.

Finalmente, a modo de síntesis, se presenta la Tabla 1.6., como un cuadro resumen que explica la evolución del concepto de inclusión en Chile.

Tabla 1.6.

Síntesis Conceptual

Historia	Concepto	Característica central
1852-1930	Deficiente mental Retrasado	Atender a los estudiantes con algún tipo de trastorno (especialmente auditivo)
1930-1960	Mental Discapacidad	Con un enfoque más clínico. Asociado a la atención de estudiantes con capacidades diferentes.

	Escuela	
	Especial	Con un enfoque más clínico.
	Escuela	
	Diferencial	
	Déficit	
1970-2005	Integración	Educación orientada a la atención de estudiantes con NEE. Formación de especialistas Centrado en la persona y en su integración a la sociedad Aportes económicos a estos estudiantes (Ley SEP) Programas de participación para estudiantes con
2005-2015	Inclusión	trastornos para el aprendizaje. Igualdad de oportunidades Progreso asegurado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Adecuaciones curriculares. Valorización de la diversidad Flexibilidad educativa Todo lo que señala la INCLUSIÓN
2016	NEE	más: Aprendizaje individualizado.

Orientada a los diferentes estilos de aprendizaje.

Considera los intereses para el aprendizaje.

Priorizar en la obligatoriedad de la educación formal.

Todos deben contribuir al aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Realizado el recorrido por la evolución de la atención a la diversidad de los enfoques educativo es esencial llegar hasta el concepto de inclusión en Chile.

En primer lugar, es importante aclarar que son conceptos complementarios y no excluyentes, pues el objetivo es el mismo “educación para todos”, aunque con el énfasis propio de cada uno. La decisión de utilizar el concepto de NEE se debió a su perspectiva aglutinante, como se señaló anteriormente, y esto aparece reflejado en lo que señala Morin (2001) y su teoría de la complejidad que denomina: *entendimiento multidisciplinario* o lo que señalaba Thomas y Loxley (2007) “Deconstruyendo la educación especial y construyendo la inclusión”. Pues nadie puede negar que lo que ha ido resultando como enfoque en este sentido es el trabajo con diferentes especialistas y cómo ellos se logran involucrar con el estudiante y en conjunto potencian sus visiones y logran que todos los actores que trabajan con el estudiante comprendan cómo su especialización está al servicio de los otros con el único objetivo de contribuir al desarrollo personal del estudiante.

1.3.- Integración v/s Inclusión

En el apartado anterior se reconoce el aporte de la historia al concepto de NEE en Chile, que en un recorrido, aproximadamente, de 150 años no ha logrado que se diferencie

entre los conceptos de integración e inclusión, siendo un tema no resuelto (Alemañy, 2009; Connor & Ferri, 2005; Fernández-Batanero, 2008; Suriá, 2012; Puigdellivol et al., 2019; Vislie, 2003).

Según la Real Academia Española, (2014), se entiende por inclusión “(Del lat. *inclusio*, -ōnis). f.1. Acción y efecto de incluir. // 2. p. us. Conexión o amistad de alguien con otra persona” (p. 4945). Por su parte la misma fuente nos señala sobre integración “(Del lat. *integratio*, ōnis). f. Acción y efecto de integrar o integrarse” (p. 5056).

La discusión de la literatura ha traspasado el ámbito conceptual, y todo lo revisado está asociado a otros elementos diferenciadores como se expuso en este capítulo, en el apartado anterior, sobre la evolución del concepto desde la integración a la inclusión, donde la diferenciación es claramente una cuestión histórica, contextual e incluso de conocimiento de los diferentes conceptos. Esta discusión no es reciente, a nivel universal también se viene discutiendo desde el 1992 (Florian & Graham, 2014), dado que la intencionalidad estaba puesta en la falta de recursos para enfrentar el aprendizaje y no en la dificultad o deficiencia para aprender, según Forest y Pearpoint (1992), quienes señalan que la diferencia es el lugar en el que se sitúa al estudiante y si está o no al centro del proceso. Así mismo, Ainscow (1991) señala que la diferencia conceptual está marcada por la definición de calidad o de mejora y no en la diferencia que generaba hasta ese entonces la educación especial, cuyo centro era la diferencia.

Por su parte Clark et al. (1995) señalan que la diferencia conceptual se generó en los años 60, desde el periodo que se cuestionó la presencia o no de ciertos tipos de estudiantes en las denominadas escuelas especiales, pues se reflexionaba sobre qué estudiante debían

estar en estos centros especiales, si aquellos con retraso cognitivo leve o aquellos con dificultades más complejas.

Tras varias investigaciones y de discusiones abiertas más allá de los propios especialistas; en los años 70 se inició un proceso de distinción conceptual que centró el debate en la persona y no en la deficiencia. Esta gran diferencia hizo que se dejara de poner el foco en las dificultades para insertarse en el sistema escolar y así esforzarse para tener mejores recursos humanos que permitan a una persona con diferencias sentirse aceptada en el medio escolar.

Florián y Graham (2014) define que la inclusión es un conjunto de principios que garantizan que el estudiante con una discapacidad se vea como un miembro valioso y necesario para la comunidad. En este mismo artículo se cita a Ainscow (1991) con el objeto de reafirmar que el concepto de inclusión se debe centrar en la idea de mejora escolar y para eso toman fuerza las prácticas escolares que realizan los docentes. Para Clark et al. (1995) la inclusión es como la extensión de las escuelas comunes para que éstas puedan incluir a la diversidad de estudiantes que hoy van a los centros educativos especiales.

Estas tres miradas presentadas por Florian y Graham (2014) dan cuenta de que la diferencia conceptual entre el concepto de integración e inclusión es similar a lo sucedido en Chile, ya que el centro de la discusión conceptual no está centrado en los estudiantes, sino en la estructura.

Por otra parte, es importante comprender al hacer la distinción entre estos conceptos, los primeros atisbos que relacionan la integración con la inclusión no están precisamente en el plano de la educación, sino que aparecen en el contexto laboral, social e incluso socioeconómico. De hecho, recién los primeros autores que instalan la inclusión asociada a la educación y contrapuesta a integración son Stainback y Stainback (2004) y Booth (2000),

basados en los principios que enriquecen las bases fundamentales del ser humano. Fundamento que hace la distinción con la integración. Situación que en Chile ha estado asociada a funcionamientos políticos y pragmáticos. Desde este amplio concepto integrado de la inclusión, es posible afirmar que traspasa su propio ámbito y lo hace transversal, llegando a los espacios familiares, laborales y sociales. Pues su objetivo es ocuparse el máximo de aspectos a los que la integración no logra acceder.

Según Escribano y Martínez (2013) la inclusión subraya la igualdad sobre la diferencia, pues la libertad es solo el punto de partida para que todas las personas reciban una educación gratuita y de calidad. Desde esta perspectiva la educación inclusiva adquiere la magnitud de derecho fundamental para todo ciudadano y por ende un derecho humano. Este gran compromiso hace que sea vital el desarrollo de políticas públicas para garantizar tan importante compromiso.

Esta conceptualización de educación, supone un principio tan importante como el ético, lo que implica replanteársela para que todos los ciudadanos podamos contribuir otorgando oportunidades para todas y todos los estudiantes.

Este esfuerzo colectivo se verá reflejado en la adquisición de amplios bagajes culturales por parte de todos los estudiantes con el objeto de que logren mayor autonomía en una nueva oportunidad de aprendizajes y así desde esta perspectiva nueva e internalizada puedan alcanzar un nuevo objetivo de aprendizaje. Tornándose este proceso en un círculo virtuoso para quien se ha educado en un ambiente inclusivo. Tal como lo señala Gil (2009) de esta forma se entendería la inclusión como un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la

comunidad a la que pertenecen, para lo cual el docente tiene un rol primordial, como afirma Arnaiz, (2000) “por lo tanto si las dificultades de aprendizajes pueden ser creadas por lo profesores, también pueden ser evitadas por ellos” (p. 91).

En definitiva, la línea divisoria entre el concepto de integración e inclusión está asociada a otros factores y no solo al sistema escolar, pues en una primera instancia vino a marcar la diferencia que se establecía en el tipo de colegio que recibía a ciertos tipos de estudiantes. Estigmatización que terminó en el año 1984 con la segregación que se realizaba en aquella época de los estudiantes con algún tipo de discapacidad y se instaló el concepto de integración; pero no con el fin de demonizar la educación especial, sino con el altruista propósito de generar la unificación de la que hablaba Stainback y Stainback (1984), que implicaba brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Por su parte, De Lorenzo (1985) ya señalaba, en su biografía personal, que uno de los principales factores que imposibilita la verdadera integración de estudiantes con dificultades es la mala actitud de los docentes. Ésta se debe tanto a su desconocimiento conceptual como del tipo de necesidad que requiere un estudiante. Cuestión que espera aportar esta tesis.

Por lo tanto, la necesidad de transitar hacia una educación inclusiva es la que aporta la nueva ley N.º20.845 que permite la atención de las individualidades en la educación regular, sin desmerecer la educación especial, pero basándose en los resultados poco esperados de la segregación, que demostraron Arnaiz, (2000) y Sánchez (1997); que entre sus hallazgos señalan que apartar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sea en aulas especiales o escuelas especiales no logran el avance de estos estudiantes, sino por el contrario, sí lo hacen en escuelas comunes donde alcanzan avances más significativos.

Pues la integración a estos centros educativos orienta su dificultad, como algo normal de cualquier otro estudiante que requiere de ciertos apoyos para lograr sus aprendizajes, necesidad que puede o no estar asociado a una deficiencia.

Por su parte, Puigdemívol et al. (2019) señalan que la base de esta diferenciación conceptual está puesta en el modelo que se lleva a cabo en una u otra escuela. Pues el modelo de integración se focaliza en el individuo y sus posibilidades de adaptación. Sin embargo, en el modelo inclusivo, el problema está puesto en la institución o escuela y cómo ella se transforma en función de la NEE de sus estudiantes, independiente que éstas sean transitorias, las más comunes en las escuelas o permanentes que son menos, pero cada vez más frecuentes, concepto que se desarrollará en el apartado 1.4.3.

En definitiva, el concepto no es lo más importante para esta tesis, sino el propósito que sustenta este versus, es decir, avanzar para que todos los estudiantes con o sin NEE tengan igualdad de oportunidades al momento de aprender.

1.4.- Cambio de paradigma

En primer término, es importante comprender desde la esencia qué es un paradigma, la Real Academia Española, (2014) lo define como “teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base de un modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento” (p. 6518). Desde esta definición y a través de la presente investigación, se da cuenta que el cambio conceptual se hará realidad cuando se comprenda que es parte de un cambio de paradigma. Es decir, comprender que la inclusión implica mirar lo que se había hecho hasta acá, ya sea por desconocimiento o porque se ha logrado una mirada más interdisciplinaria de las NEE y no tan médica como en los años 70

o anteriores. Santa Cruz et al. (2016) lo señalan explícitamente que “esto requiere cambiar desde una perspectiva del déficit hacia una que asume que la diversidad es parte inherente y constitutiva del aula” (p. 18).

Hace 23 años Ainscow (1995) planteó la importancia de varios factores que aportan en la interacción de los procesos de aprendizajes, revelando que uno de los esenciales para el cambio paradigmático, según este autor, implica una buena disposición de los maestros para responder a los diversos niveles de comprensión, experiencias y estilos de aprendizaje.

A nivel internacional fue en los años 60 y 70 que se introdujo el concepto de educación especial para referirse a aquellos estudiantes que tenían algún tipo de discapacidad y su atención era casi voluntaria, con una mirada muy separatista, incluso discriminatoria a nivel físico, pues estas escuelas se encontraban apartadas de la ciudad. Por lo tanto, el cambio paradigmático se inició a finales de estos años, al menos a nivel de los países occidentales que pretendieron garantizar la igualdad de oportunidades mediante la diversificación de las formas de enseñanza, como la organización de clases especiales al interior de las aulas comunes. Este mismo hecho es clave para el cambio de paradigma, pues al instante de revelar la importancia de los niños con necesidades especiales, implicó poner el foco en los niños de las escuelas ordinarias que no estaban alcanzando los aprendizajes esperados y de ahí la consideración de N.E.E como una clasificación que va más allá de la oportunidad para aprender, sino que implica los siguientes procesos, como, por ejemplo:

Comprender que hoy las NEE ya no son las mismas que las que se conocían en los años 70, sino cada vez más variadas y complejas.

La existencia de mayor conciencia con la discapacidad y todo lo que ellos conlleva, dando un paso importante a la empatía de la que somos parte, dado que tenemos un amigo o conocido e incluso un integrante de nuestra familia con alguna NEE y que muchas veces no

ha logrado aprendizajes de calidad y justos por estar expuestos a sistemas escolares que no atienden sus desventajas frente al objeto de aprendizaje.

Existe una convicción que en muchos de estos casos son los padres quienes ponen mayor resistencia para enfrentar, superar y apoyar a sus hijos con NEE y generan escollos para lo que requiere ese estudiante, esto implica que se debe cambiar incluso el paradigma de la familia, pues ellos pueden ser una excelente contribución para el desarrollo de sus hijos.

Comprender que mientras más temprana es la detección y la intervención de la NEE de un niño, mayor es la probabilidad de lograr las herramientas necesarias para superar definitivamente la dificultad o para adquirir elementos que permitan al estudiante enfrentarlo de mejor forma (Castillo & Chávez, 2018; Pérez, 2020; Rey et al., 2019) . De ahí lo importante de la atención permanente de los docentes, la mirada interdisciplinaria de los diferentes actores de la comunidad educativa, los programas de apoyo constante para estos niños y niñas que aprenden de forma diferente como casi todos los seres humanos.

Asumir que no existen personas diferentes o discapacitadas, sino diferentes necesidades de aprendizaje en un mismo espacio educativo, llamado escuela, colegio, centro; es clave.

Existe mayor aceptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y por ende una apertura a su inclusión en la sociedad, con el objeto de que logren una mayor autonomía en la sociedad que les corresponde vivir y de ahí que puedan desenvolverse con sus dificultades. Desde esta normalización de las necesidades educativas especiales, como dice Adams (1986) es más factible que los paradigmas logren modificarse.

En síntesis es primordial para hacer el cambio paradigmático y comprender que los estudiantes con N.E.E son iguales a los estudiantes “normales” al resto de los estudiantes y que su proceso de aprendizaje va más allá de lo que señale o diga un especialista, pues muchas

de las dificultades que presentan estos estudiantes es que se les etiqueta con un diagnóstico, que más que ser un aporte para que su dificultad sea atendida, termina perdiendo hasta su identidad y se convierte en un estudiante que dado sus síntomas es catalogado, dependiendo su dificultad.

Según Janin (2007) (citado por Torres, 2011), los diagnósticos muchas veces son abusivos en su catalogación y pese a que un estudiante puede tener una patología hoy, mañana puede no tenerla. Sin embargo, este exceso lleva a que los estudiantes con N.E.E terminen en “categorías explicativas y hasta constitutivas de la identidad” (p. 134). Lo que resulta nefasto para el cambio paradigmático que hoy se requiere.

En el caso de Chile, se intenta hacer un cambio paradigmático desde el año 2005, cuando el Decreto Supremo de Educación N.º 1/1998 señala:

promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema regular, apoyando con recursos financieros y humanos a las comunidades educativas para que los estudiantes reciban los apoyos profesionales, técnicos y materiales necesarios, ya sea de forma temporal o permanente y así asegurar su acceso, progreso y permanencia en el sistema escolar. (MINEDUC, 2005, p.18)

Iniciativa que termina consolidándose doce años más tarde, con la Ley de Inclusión N.º24.845 promulgada en junio de 2017.

Así como determina Álvarez (2014) (citando por Kuhn, 1981) para ejemplificar las condiciones que se deben producir para que se genere el cambio paradigmático y que en lo que respecta a inclusión se han ido cumpliendo, pues indica que en primer lugar debe producirse un acuerdo en la comunidad científica, que permita darse cuenta de que las NEE ya no pueden ser comprendidas desde los parámetros existentes y se debe dar paso a una nueva forma de solución, a lo que Kuhn (1981) llama paradigma.

Se deben buscar nuevos caminos o elementos investigativos, que permitan ser más eficaces que las teorías anteriores y si esto genera una mejor forma de comprender las cosas, se acepta. A esto es lo que se denomina, también en palabras de Kuhn (1981), una revolución científica que implica el surgimiento de nuevos paradigmas.

Todo cambio de paradigma, no solo requiere de la aceptación personal del cambio, sino de la convicción que es lo que debemos realizar, partiendo de la base que cada estudiante es un individuo y desde ahí debe comprender su proceso de aprendizaje, esto implica, que para este nuevo paradigma se consolide, se debe eliminar la concepción que primero que todo está el diagnóstico del estudiante y no el estudiante. Pues, desde esta perspectiva deben eliminarse las escuelas o centros para cierto tipo de estudiantes y generar lo que ya establecía la Convención Internacional de los Derechos de la Personas con Discapacidad, celebrado en New York, Estados Unidos, hace 12 años que señala que la escuela es para todos.

Suena fácil, sin embargo, para lograr este cambio paradigmático, del que habla Kuhn (1981) es necesario derribar creencias implícitas de las que habla Pozo et al. (2006):

estamos convencidos de que cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos (aunque también cabría considerar a los padres y las madres, los gestores educativos, los políticos y los propios investigadores, que quedan fuera de la lupa de este libro), interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza. (p. 32)

Desde estas convicciones es posible dar algunos ejemplos, en primer lugar, los directores dado que frente a estas realidades se tornan bastante resistentes a aceptar a estos estudiantes en sus centros educativos. En segundo lugar, los maestros de escuelas especiales

que ven en este paradigma la amenaza de desaparecer como centros educativos, lo que claramente es una situación laboral complejo. En tercer lugar, los maestros de escuelas comunes, cuya mirada es la falta de preparación o formación para la atención adecuada de estos estudiantes y, por último, los padres que ven como una amenaza el avance en aprendizaje de sus hijos por la presencia de estudiantes con NEE, instalando con esto la creencia de otros adultos que señalan que hay niños que sencillamente no pueden aprender.

Estas barreras son parte del cambio paradigmático y es donde primero se debe sensibilizar y educar a la comunidad educativa y no al revés, de modo que terminemos siendo obligados a enfrentar una realidad para la que no se nos invitó a conocer.

1.4.1.- Factores contextuales que inciden en la educación inclusiva (SIMCE)

Es conocido en educación que existen una multiplicidad de factores que inciden en la educación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2011), ya sea directa o indirectamente, y si estos factores los relacionamos con la educación inclusiva, fácilmente se pueden multiplicar. Sin embargo, hace tiempo que en Chile se viene analizando el impacto de las mediciones externas en el desempeño de los colegios y sobre todo las del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), pues este instrumento ha interferido en el desarrollo de muchas habilidades de los estudiantes dada la perspectiva del instrumento evaluativo. Hecho que ya se venía mencionando a nivel internacional desde 1997, es decir quince años después de la creación de este sistema de medición en Chile, cuando Williams (1998) señalaba que la enseñanza se podría reducir con estas mediciones solo a elementos que se pueden medir con mayor facilidad en educación, dejando de lado otros factores relevantes o que también los docentes terminan entrenando a

sus estudiantes en el tipo de preguntas e incluso terminan reduciendo el currículum en aquellos aspectos que serán evaluados (Eyzaguirre & Fontaine, 1997).

Desde que se creó esta evaluación estandarizada (1988) han pasado treinta años y aún se justifica su uso, dado que la mirada del gobierno en contraste con la de los docentes sigue siendo una brecha difícil de acercar, pues para el primero es una evaluación que mide el aprendizaje de los estudiantes dados los parámetros otorgados por ellos mismos y para los profesores es una exigencia externa que les hace competir entre estudiantes, cursos, niveles, escuelas, regiones etc. Sin importar los esfuerzos individuales de los estudiantes, tema que ya venía señalando Santos (1999). Lo único que ha logrado esta evaluación es una discriminación entre los colegios que logran mejores resultados en desmedro de los que no obtienen los mejores resultados, dejando de lado otras variables que deberían estar presente en estos estudios.

El propio Ministerio de Educación, entidad encargada de velar por la inclusión en nuestro país, no ha contribuido mucho en esta labor, al señalar que esta prueba de carácter censal está hecha: “para que actué como un termómetro, estableciendo la situación en que se encuentran los alumnos en relación a lo que se espera de ellos conforme a lo que se establece en el Marco Curricular” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2011), o al crear en el gobierno de Sebastián Piñera un semáforo que clasificaba, al igual que las señales del tránsito a los colegios, en rojo a aquellos colegios que obtenían peores resultados, con amarillo a aquellos que sus resultados eran preocupantes y en verde a aquellos colegios que obtenían los mejores resultados en esta prueba censal. Este hecho causó una de las mayores brechas educacionales en Chile, pues los padres se dejaron llevar por esta señalética y los colegios se convirtieron en fábricas de resultados para captar a sus futuros estudiantes, lo que ha provocado una desigualdad en todos los otros aspectos de

la educación en Chile. Llegando a unos niveles de matrículas que han disminuido fuertemente en los colegios públicos, que obtuvieron los resultados más bajos. Según el estudio denominado “Variaciones de matrícula y tasas de permanencia por sector 2015” del centro de estudios del Ministerio de Educación, publicado por diario La Tercera (Guzmán & Mardones, 2016), los colegios municipales han perdido 584.243 estudiantes en los últimos 15 años, siendo, según este estudio, una constante desde el año 2002.

Según Zeichner (2010) (citado por Peña & Acevedo, 2011), la política educacional basada en resultados es un enfoque equivocado, pues lo que hoy se establece como mecanismo para ajustar la desigualdad, tan instalada por el SIMCE, es la formación docente, que se centra más bien en generar docentes que logren la justicia social en la medida que son capaces de reflexionar en su propia práctica pedagógica e instalen la calidad de la enseñanza basada en prácticas más colaborativas y democráticas.

En el año 2003, luego de diez años de haber aplicado este sistema de medición, el Ministerio de Educación de Chile encarga un estudio para diagnosticar los efectos, tanto positivos como negativos de esta evaluación para medir la calidad de la educación. Entre los aspectos negativos, que hemos analizado hasta acá, el SIMCE es un sistema que afecta a la inclusión educativa, pues desde sus inicios se instala con el propósito de dar a conocer los resultados de los colegios que lo hacen bien frente a los que lo hacen mal, fin que podemos criticar o no; pero así se inicia este sistema de evaluación y no es muy distinto lo que concluye el diagnóstico encargado por el ministerio, pues señala que los resultados de esta evaluación no orientan las mejoras de las prácticas pedagógicas y que muy por el contrario incentivan las prácticas de exclusión y selección (Ortiz, 2010).

Sin embargo, pese al nefasto aporte que este sistema de evaluación ha hecho a la inclusión, es igual el único sistema validado y reconocido por la comunidad educativa en

general en Chile y eso quedó demostrado en la encuesta que hizo a los actores del sistema educativo en el año 2008 el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE), que revela que el uso de los resultados del SIMCE sí son utilizados por los docentes para realizar acciones de mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes, llegando a un aumento del 20% desde el año 2000, en que la percepción de los actores de la comunidad llegaba solo a un 11% de aporte a la mejora y en el 2008 a un 31% de impacto en el uso para la mejora. Del mismo modo que cuando esta encuesta pregunta sobre los aspectos de mayor uso que pueden permitir los resultados del SIMCE, en una mirada de 4 años (2004-2008), define pasos tanto para docentes como directores de colegios en áreas de aprendizaje con problemas (2004) y en el 2008 a los mismos actores les posibilite definir acciones de mejora de los aprendizajes en los colegios.

Pese a esta mirada más optimista de este sistema de medición de la calidad de la enseñanza, es el mismo autor que termina señalando que esta evaluación no logra ser un aporte a la inclusión, pues su principal dificultad está en la validez del instrumento para correlacionar que sus resultados permiten que reflejar la calidad de la enseñanza, pues muy por el contrario la variable resultado, solo tolera relacionar con la variable del capital cultural y económico de los estudiantes (Ortiz, 2010). Es decir, este sistema de medición ha servido para demostrar en sus más de treinta años que la brecha en la educación y la falta de inclusión siguen siendo una gran realidad en Chile.

1.4.2.- Exigencias de la educación del siglo XXI

Ya la UNESCO en su informe “Un currículo para el siglo XXI” (Amadio et al. 2014) hace énfasis en uno de los principales problemas, el currículo. Parece estar orientado hacia el pasado más que hacia el futuro, pues deja fuera de sus enseñanzas la diversidad de

estudiantes y obviamente sus estilos de aprendizaje. Es decir, reafirma la premisa de esta tesis que el currículo nacional no considera una preparación para la diversidad ni considera a la inclusión como una tarea fundamental para el desarrollo del currículo en una educación que pretende ser inclusiva.

Este mismo informe es lapidario en su diagnóstico, pues señala que solo apunta al desarrollo de conocimientos y habilidades transitorias y que rápidamente van desapareciendo en el tiempo. Entre los desafíos que este mismo informe impulsa, la educación del siglo XXI parte por desarrollar aprendizajes que traspasen la acumulación de saberes y se oriente a saber qué hacer con dichos conocimientos, lo que significa sacar el acento en los conocimientos y comenzar a intencionar el foco en las competencias, para lo cual es categórico y apunta a terminar con el mero traspaso de información, para lo cual se debe avanzar en tres aspectos cruciales para el desarrollo de las competencias: Sistematización de las experiencias de aprendizaje, las formas de enseñar y los sistemas de evaluación, tal como se señaló en el apartado anterior.

Este informe, aunque breve, es concluyente en otorgar claridad en qué se requiere para la sociedad del siglo XXI para una educación inclusiva:

hoy se aboga por una enseñanza que favorezca el aprendizaje activo; centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes considerados como los protagonistas principales en el proceso de construcción y regulación de sus aprendizajes; que tome en cuenta que en todo proceso de aprendizaje las dimensiones cognitiva, ética y emocional están interrelacionadas y no pueden ser disociadas arbitrariamente; que se adapte a la diversidad de características y estilos de

aprendizaje de los estudiantes; que facilite la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación; y que haga el mejor uso posible del potencial de las tecnologías de la información y comunicación. (Amadio et al., 2014, p. 4)

Por ende, para lograr este desafío es necesario cambiar tanto las formas de hacer educación (enseñanza) como las formas de aprender (aprendizaje). Pues implica múltiples dimensiones de todo estudiante y su integración, ya que implica atender a todos; sin excepción y con una apertura a las tecnologías de la información. Hecho que reafirma el informe “Se acabó el recreo” (Educación 2020, 2012) que agrega que a este cambio de la educación del siglo XXI se le debe agregar una variable, que consiste en que en los próximos 15 años desaparecerán gran parte de las profesiones y oficios que hoy conocemos y aparecerán otras que hoy desconocemos. Situación que ya está implicando una nueva generación denominada los “ninis” que son aquellos jóvenes entre 15 y 29 años que ni estudian ni trabajan; llegando en Chile a una cifra que supera el 18% de la población, es decir, alrededor de 600.000.

1.4.3.- Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Como se observó en los primeros apartados de este capítulo, el concepto de NEE en Chile aparece, medianamente intencionado, en el año 1970 y con una clara intención en el año 1990.

Sin lugar a dudas, este concepto se universaliza a partir del Informe de Warnock (1978), ya que instala los parámetros para definir las necesidades educativas de cada persona en un contexto de aprendizaje y que no obedece a dificultades o déficit. Sino a requerimientos especiales de cada estudiante y lo grafica con un accidente cotidiano, donde obviamente las

necesidades de una persona son diferentes a aquellas que tiene en el cotidiano. Termina preguntándose si la educación es especial por el sujeto o por aquello que se proporciona:

...for we thought of children as having a continuum of needs, and thus of their education as forming, roughly, a continuum of provision designed to meet those needs. Some special educational needs may be permanent, some may be quite temporary (for instance, when a child who is recovering from a road accident may both require that for a time all his lessons are on the ground floor and that he has specially prepared lessons to enable him to catch up what he has missed). But, wherever there is a special need, there should be special educational provision, and the difference between ordinary and special education is not where it takes place, but what is provided. (p. 667)

De esta forma debemos comprender que cualquier estudiante en su vida escolar, según Warnock (1978) el 20% puede enfrentar una NEE de tipo transitoria y no por esta razón se le clasifica con un rótulo, sino que por el contrario es una advertencia de lo importante que un centro educativo realice un diagnóstico en forma oportuna (Castillo & Chávez, 2018), con el fin de aportar a las respuestas educativas necesarias para que cada niño avance en su proceso de aprendizaje, independiente de su situación o lugar en que se encuentre.

Este informe permitió hacer la distinción entre deficiencia y necesidad educativa, solo por el hecho de comprender, al punto de situarse desde el concepto de discapacidad, daba un enfoque centrado en el déficit y por ende en la categoría de “especial” de un estudiante. Sin embargo, cuando se centra en sus capacidades y que esto hace de cada sujeto un ser único e irrepetible; se comprende que es la escuela la que debe proporcionar una diversidad de

oportunidades a sus estudiantes y a estas oportunidades (apoyos, ayudas) de aprendizaje, las comprendemos como necesidades. Ahí se comprenderá que cada ser humano tiene NEE, de acuerdo al periodo de su vida en el que se encuentre para aprender.

Hoy estas necesidades, son independientes de las dificultades transitorias o permanentes de un estudiante, ya que dependen de cómo un sujeto de aprendizaje se aproxima al currículum común que instalan los países como mínimos a los estudiantes para aprender, lo que representa claramente un avance en la instalación del concepto de integración a inclusión.

Autores como Casassus, (2014), Escribano y Martínez (2013), Guadagni, y Boero, (2015), Mena et al. (2015), Puigdellivol et al. (2019), Verdugo (2003) y Schalock, (2013) señalan que uno de los principios básicos para comprender el concepto de NEE es entender que la educación es un proceso integral e individual y que las capacidades se desarrollan en la interacción con otras, lo que permite el logro de desafíos propuestos por cualquier escuela que determine ser inclusiva.

Luego la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), vino a ratificar el principio de igualdad de oportunidades para todas las personas y especialmente para las personas con discapacidad y define las NEE cuando “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (p. 5). Y agrega, como también lo señala Warnock (1978) que es una posibilidad clara que muchos niños tengan una NEE durante el transcurso de su escolarización.

Desde esta definición, se abre la mirada de la diferencia como algo normal o parte de la cotidianidad, es decir, todos los seres somos diferentes y desde ahí tenemos diferentes necesidades de aprendizaje.

El currículum universal, se concibe como un fracaso, tras esta declaración en lo que respecta a atención a las NEE; ya que parte del supuesto que todos los individuos aprenden de igual forma un objetivo de aprendizaje: Esto hace que se entienda la sociedad con foco en la discapacidad y no en el potencial de aprendizaje de cada individuo.

Casassus (2014) afirma “una política orientada en la equidad es aquella que busca entregar a cada estudiante una educación de acuerdo a sus necesidades, las que están ligadas a su condición social y características culturales” (p. 68). Entonces, cuando se comprende que las NEE están asociadas a las oportunidades de aprendizaje de toda persona en su vida y también la escolar, se enfatiza la educación en un tema ético más que legal. Desde este punto de vista se ha instalado la atención a la diversidad en Chile en los últimos años, pues si bien la Ley de Inclusión señala que se debe procurar una educación de calidad y equidad, el sistema educativo chileno comprende el concepto de equidad como la entrega de oportunidades de aprendizaje a cada individuo según sus necesidades sociales y culturales. Lo que ha hecho que se otorguen una educación que aparece como una discriminación positiva, desde el instante que se le adjudica a cada quien la educación que necesita, lo que hace que aumente la segregación.

Finalmente, el concepto de NEE en Chile se ha instalado desde la proporción de oportunidades de aprendizajes a cada quien según sus posibilidades, lo que aparentemente es muy adecuado, pues atiende a las diferencias; sin embargo, con el sistema de “vouchers”

(Casassus, 2014) ha implementado que el sistema público y subvencionado (concertado), en Chile, solo ha colaborado en una política educativa segregadora, aunque igualitaria. Pues el que tiene más NEE recibe más apoyos del estado, mediante los Programas de Integración Educativa (PIE) y ley Subvención Escolar Preferencial (SEP), las que serán desarrolladas en el próximo capítulo.

1.5.- Calidad v/s Inclusión

¿Es posible lograr calidad e inclusión en educación en Chile, tras la promulgación de la Ley de Inclusión que sostiene esta investigación?

En primer término, definiremos ambos conceptos: Según la Real Academia Española (2014) calidad es “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor” (p. 1644) y del mismo modo define inclusión como “acción y efecto de incluir” (p. 4945), que de este último señala “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” (p. 4944).

Desde esta perspectiva conceptual, podríamos deducir que ambos conceptos son factibles de unirse, ya sea porque uno es causa del otro o porque uno es consecuencia del otro o porque se entiende que si deseamos que la inclusión sea un hecho real y concreto no puede estar desvinculada de la calidad, pues ésta es propia de algo, como dice su propia definición de la RAE.

Desde que en Chile existe un organismo creado en el año 2011 y que se denomina Sistema de Aseguramiento de a Calidad (SAC) que surgió de la publicación de la ley N°20.529, la que tenía como objetivo el logro de la calidad y equidad en la educación chilena, fue posible crear cuatro organismos para lograr esta meta. Estos organismos fueron: La

Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de la Calidad y el Ministerio de Educación, que actúa como organismo rector de los anteriores.

Desde este periodo se asocia la calidad a los aprendizajes, ya lo decía Casassus (2014) “hay calidad de la educación cuando se reconoce que hay calidad de la educación; y se reconoce que hay calidad en la educación cuando hay calidad en los aprendizajes” (p. 66).

Es decir, es la Agencia de Calidad, que debe velar por informar, evaluar y orientar el sistema educativo. Entonces es primordial que la agencia cumpla su función de utilizar un modelo de medición de la calidad de la educación que resguarde la diversidad, mediante un instrumento de evaluación denominado SIMCE y desde el informe emanado en el año 2017, que da cuenta de una realidad de la educación chilena que dista mucho de este fin, pues solo un promedio del 40% de los estudiantes de cuarto año básico logra en lectura un aprendizaje adecuado, mientras que el 60% restante se encuentra en un nivel de aprendizaje elemental o insuficiente en esta habilidad básica. Realidad que baja cuando se mide la habilidad matemática de los mismos estudiantes, pues solo el 26% de los estudiantes se encasilla en un nivel adecuado de aprendizaje, mientras que el 64% restante queda clasificado en elemental o insuficiente.

Según estos resultados asociados a la calidad, tampoco se diferencian de los asociados a la equidad, pues los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos logran mejores resultados que los de niveles socioeconómicos más bajos. El 70% de los estudiantes de nivel socioeconómico alto se encuentran en un nivel de aprendizaje adecuado en la habilidad de lectura, mientras que el 25% de los estudiantes con menos ingresos per cápita se encuentran en este nivel de aprendizaje, Situación similar en las habilidades matemáticas, donde el 58%

de los estudiantes con mayor nivel socioeconómico se encuentra en un nivel adecuado y solo el 11% de los estudiantes de más bajo ingreso de nuestro país se encuentra en este nivel adecuado de aprendizaje.

Este hecho se repite en el nivel de segundo año de enseñanza media, pues el 53% de los estudiantes queda ubicado en el nivel insuficiente y el 20% logra el nivel adecuado en aprendizajes asociados a las habilidades lectoras. Valores que son más bajos en las habilidades matemáticas, si consideramos que casi el 77% de los estudiantes se encuentran en el nivel insuficiente o elemental y tan solo el 23% alcanza el nivel de aprendizajes adecuado. Asimismo, ocurre al observar los resultados desde el punto de vista socioeconómico, donde una vez más el 44% de los estudiantes con mayores ingresos familiares alcanza el nivel adecuado de aprendizajes en este nivel de las habilidades antes mencionadas, y tan solo el 6% de los estudiantes con más bajos ingresos socioeconómicos logra aprendizajes adecuados en dicha habilidad.

Estos resultados, según el Informe Nacional de la Calidad de la Educación (2017), que se denomina “Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad”, dan cuenta de un país que no ha logrado ni igualdad ni calidad en la educación, al menos desde el punto de vista cognitivo, pese a que es sabido en políticas públicas que la educación es uno de los factores determinantes para derribar las desigualdades relacionadas con el origen familiar y que pese a la supuesta igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de nuestro país, la desigualdad sigue siendo una realidad (PNUD, 2017).

Al ampliar la mirada e incorporar los aspectos más cualitativos de la calidad de la educación, a partir del 2016 se reforma este organismo y se crea un nuevo sistema de

evaluación de aprendizajes, que incorpora tres componentes evaluativos: sumativa, progresiva y formativa pues el objetivo es medir el foco pedagógico más el logro de aprendizajes.

De acuerdo a lo anterior, un estudio que mide desde el 2016 a los niveles de cuarto y sexto años de educación general básica y de segundo año de enseñanza media, nos da cuenta que en los factores de carácter más cualitativo como: autoestima y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable, los resultados se observan más equilibrados, justos e inclusivos, si observamos este último elemento desde la perspectiva socioeconómica.

En los niveles de cuarto y sexto años de enseñanza básica como en segundo año de enseñanza media, el nivel que alcanzan los estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico en la dimensión de autoestima y motivación escolar llega a niveles muy equilibrados, lo que refleja un avance en los resultados y una disminución de la desigualdad.

Al evaluar la dimensión asociada al clima de convivencia escolar, podemos observar que existe, según el Informe Nacional de la Calidad de la Educación (2017), una tendencia a la igualdad muy parecida a la dimensión anterior. Es decir, que socioeconómicamente no hay grandes diferencias en los resultados de los estudiantes, pese que los estudiantes del nivel más bajo (cuarto año de enseñanza básica) tienen resultados inferiores a los otros niveles, la variable económica no es la causa, pues se observa un comportamiento similar en todos los grupos de este nivel.

En la dimensión de participación y formación ciudadana, el comportamiento vuelve a ser similar, salvo una pequeña tendencia (del 87%) del grupo socioeconómico alto en esta

dimensión, pero el grupo medio y bajo, tampoco quedan desplazados, pues logran el 73% y 75% de logro entre elemental y adecuado y en el segundo año de enseñanza media.

Finalmente, en la dimensión de hábitos de vida saludable, existe un alto nivel de logro –entre el 95% y 97% (elemental más adecuado) de los estudiantes de cuarto y sexto año de enseñanza básica- y del 94% al 96% en segundo año de enseñanza media. Con la salvedad que cuando esta dimensión plantea el aspecto de autocuidado, existe una bajada importante independiente del nivel socioeconómico, del 50% al 57% de estudiantes de segundo año de enseñanza media, que señalan un insuficiente nivel de esta sub-dimensión.

Es posible observar que la aproximación del término calidad en Chile está asociado a resultados, en un principio de aprendizaje, donde se analizaron los datos cuantitativos entregados por el SIMCE y lo único que se observó es la brecha entre calidad y resultados; para lo cual se incorporaron elementos más cualitativos (autoestima, formación ciudadana, motivación escolar, hábitos de vida saludable, clima de convivencia escolar y participación) donde se observa una educación más equitativa en la calidad.

De esta manera se responde a una de las demandas de una educación de calidad a todos los estudiantes del país. Aunque este avance logrado por Chile en lo que respecta a igualdad de oportunidades, pues como se vio en el apartado 1.4.3. sobre NEE, es realmente un sistema subsidiario de la calidad de la educación. Término que también calza y que se verá en el capítulo III, donde se presentará la formación en Chile; pues no se puede omitir que el contexto económico que impera es el mercado neoliberal, lo que se traslada a la educación con el sistema de “vouchres”, al que se refirió el estudio en el apartado anterior que asocia la calidad a la cantidad de oportunidades que tiene un estudiante para aprender e

incluso con los apoyos que requiera de ser un estudiantes con alguna NEE, con lo que se resguarda la calidad desde la igualdad, pero sigue siendo una educación segregada.

Ahora sí se aproxima al término inclusión, la primera instancia que instala este término en Chile es la propia Constitución de la República en su artículo 1, que señala en sus primeros artículos que: “los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Ministerio del Interior, 1980). Es decir, todos los niños tienen derecho a igualdad de educación de calidad, que ya lo hemos discutido , y también equitativa. Incluso al final de este mismo artículo señala que el estado debe asegurar la participación igualitaria en oportunidades para todas las personas.

Desde este principio fundamental, a nivel internacional se han realizado numerosos estudios del concepto de inclusión, sin embargo, es interesante la síntesis que realizan Escribano y Martínez (2013), pues permite hacer un recorrido de varios años por las diferentes definiciones, como se observa en la Tabla 1.7.

Tabla 1.7

Evolución del Concepto de Inclusión

INCLUSIÓN EDUCATIVA
✓ Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Perapoint, 1992)
✓ Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993)
✓ Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark y Col,1995)

-
- ✓ Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativo que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995)
 - ✓ Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse y Florian, 1996)
 - ✓ Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individuales reconsiderando la organización de su currículum y su impartición (Sebba, 1996)
 - ✓ Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Soapon-Shevin, 1997)
 - ✓ Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997)
 - ✓ Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997)

Nota. Fuente: Escribano y Martínez, 2013, p. 25. (modificado por orden cronológico)

Ahora bien, si se agregan los años siguientes, se proponen las siguientes definiciones de organismos o autores que han aportado al concepto en los últimos años, según se aprecia en la Tabla 1.8.

Tabla 1.8

Evolución del Concepto de Inclusión (1998-2021)

INCLUSIÓN EDUCATIVA (1998-2021)

- ❖ A process (rather than a state), by which a school attempts to respond to all pupils as individual (Sebba & Ainscow,1998).
- ❖ ..the quality of education offered to pupils with special needs in integrated settings (Farrel, 2001).
- ❖ El desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas tiene como esencia 6 puntos:
1. comenzando con las prácticas y conocimientos existentes; 2. ver las diferencias de oportunidades de aprendizaje; 3. escrutinio de las barreras a la participación; 4. haciendo uso de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje; 5. desarrollar un lenguaje de práctica y 6. Crear condiciones que fomenten la toma de riesgos (Ainscow , 2003).
- ❖ 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 (UNESCO, 2008).
- ❖ La inclusión es considerada, en el Index, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados (Booth & Ainscow, 2002)

- ❖ An interaction between environmental factors and personal characteristics that allow a person to: access public goods and services; experience chosen social roles that are valued based on age, gender and culture; be recognized and trusted as playing these roles in the community; and belong to a social network through which one receives and contributes support (Lysaght et al. 2012).
- ❖ A nivel profesional, las buenas prácticas éticas se caracterizan por centrarse en la justicia (tratando a todos igual), beneficio (hacer el bien) y autonomía (respetar la autoridad de cada persona para controlar las acciones que le afectan principalmente a sí misma). A nivel organizativo ... se basan en los valores de respeto, dedicación, honestidad, innovación, trabajo en equipo, excelencia, transparencia, capacidad, calidad, eficiencia y dignidad....viéndose reflejada en: la incorporación de modelos socio-ecológicos actuales del funcionamiento humano y la discapacidad, el énfasis en el potencial humano, inclusión social, capacitación, equidad y autodeterminación; el uso de un sistema de apoyos para mejorar los resultados personales y la evaluación del impacto de las intervenciones, servicios y apoyos en los resultados personales, y el uso de esa información para múltiples propósitos que incluyan informar, supervisar, evaluar y perseguir una mejora de la calidad (Verdugo & Schalock 2013).
- ❖ El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. (Ley de Inclusión N°20.845, 2015).
- ❖ La educación inclusiva es una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender han de disponer de los medios y de los apoyos

necesarios. Esto implica la adopción de medidas específicas para eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación (UNESCO, 2017).

- ❖ El conjunto de acciones de mediación o re-mediación dirigidas a superar las desigualdades en el ámbito educativo, con independencia de su origen, mediante la optimización del aprendizaje. Estas actividades se basan en las interacciones del apoyo (Puigdellivol et al. 2019).
 - ❖ Debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas (Arnaiz, 2020).
 - ❖ Impulsar medidas equitativas que avalen la presencia de todo niño y niña en espacios compartidos (acceso), de los que forme parte y conviva (participación) para lograr alcanzar un desarrollo completo que fortalezca su bienestar y su futuro, “sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales” (Echeita, 2017)
 - ❖ Se entendería por apoyo educativo, a articulación de todos los valores, políticas escolares, prácticas y recursos educativos comunes y específicos que un centro escolar es capaz de movilizar para mediar entre las condiciones personales de su alumnado y las demandas escolares que, principalmente, se concretan a través del currículo y la organización escolar. Todo ello, con el objetivo de maximizarlas oportunidades de todo el alumnado para acceder o estar presente en todos los espacios escolares y extraescolares, participar (entendida esta participación en términos de sentido de pertenencia y bienestar emocional) y, al mismo tiempo y
-

por todo lo anterior, aprender, progresar y rendir en condiciones de equidad respecto a sus iguales (Echeita et al. 2021).

Si se considera ambas tablas y asociamos la calidad a la inclusión, entonces es preciso señalar que ambos conceptos tienen una relación de dependencia en la educación de este siglo, pues de los dos conceptos se deduce que toda institución que pretenda ser inclusiva y de calidad no puede partir de las diferencias. Es necesario partir de una educación centrada en la persona, el individuo y su totalidad. De sus características personales, sociales, culturales y emocionales y desde ahí otorgar las oportunidades de aprendizaje necesarias para que cada uno de sus estudiantes obtenga los logros asociados a sí mismo y no a otros ni a estándares ni a competencias específicas.

Los resultados deben ser el máximo potencial de cada estudiante y de ahí la gran importancia de una formación inicial que le permita a cada docente adquirir las herramientas necesarias para prestar los apoyos a los estudiantes que atiende en su aula.

Por esta razón, para esta investigación es muy importante el concepto de inclusión que utilizan Verdugo y Schalock (2013), pues consideran al ser humano desde todos los aspectos y dimensiones tanto a nivel profesional como organizacional, que son las dos áreas que cada centro educativo debe plantearse para convertirse en una escuela inclusiva, pero además de considerar un aspecto en que la mayor parte de los autores de las Tablas 1.7 y 1.8 coinciden en que es la responsabilidad de la escuela en que todos los estudiantes se sientan parte de ella, es que asocia el proceso de evaluación para y por la mejora de la calidad de los aprendizajes del estudiante, tema que lo hace ser un sistema inclusivo completo.

1.5.1.- Evaluación en un entorno inclusivo

Referirse a la evaluación en un entorno inclusivo, es considerar uno de los principales factores del aprendizaje y quizás el que marca mayormente las diferencias entre los individuos, pues cada vez que se evalúa a un estudiante aparecen las diferencias entre los individuos, pues no todas las personas expresan su comprensión de lo aprendido de la misma forma. Por esta razón se considera que la evaluación en un contexto inclusivo, será como lo establece *European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015)*, que todos los procedimientos de la evaluación inclusiva deben respaldar y fomentar la inclusión y participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE.

Desde esta perspectiva, cuando hablamos de evaluación con un enfoque inclusivo, estamos poniendo el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el individuo y sus potencialidades de aprendizaje y en ningún caso en sus dificultades. Es decir, el foco está puesto en lo que cada uno de los estudiantes puede lograr frente a un objeto de aprendizaje. Desde aquí, la importancia de la evaluación en inclusión como un proceso y no un fin.

Según Giné & Piqué (2007) para una buena evaluación en un contexto inclusivo es importante considerar que la evaluación debe estar siempre ligada a la enseñanza, pues le permite al docente observar las individualidades de sus estudiantes frente al desafío de aprender y así, además de poner el foco en el proceso como lo señalábamos en el párrafo anterior, debe estar en los distintos instantes que enfrenta un sujeto mientras se expone a una experiencia de aprendizaje, es decir en sus errores, en sus aciertos, las dificultades, en sus posibilidades; en todo lo que está pasando en el estudiante, en su propio proceso y no solo en el resultado, sino en la trayectoria. Este proceso, según estos autores, ponen el foco en una de las primeras dificultades que suceden cuando uno se enfrenta al aprendizaje, que es el

acceso, es decir, el acercamiento en que cada persona tiene cuando se aproxima, por sí solo o con un facilitador (docente) al aprendizaje, que es claramente una oportunidad esencial de todas las personas y puede marcar la diferencia entre etiquetar o encasillar a un estudiante dada esta barrera. Por lo tanto, si este punto es detectado a tiempo se podría marcar una trayectoria importante ante el proceso de enseñanza y aprendizaje y erradicar las diferencias entre los individuos para acceder al aprendizaje (Ríos-Flórez & López-Gutiérrez, 2017; Pérez, 2020).

En contraposición a este argumento, la Ley de Inclusión en Chile, mediante el decreto N.º 83 (2015), pone el énfasis en las diferencias, ya que entrega orientaciones asociadas a las dificultades de un estudiante al instante de acceder al aprendizaje, señala que si se detectan dificultades de aprendizaje en los estudiantes con NEE que deberían ser expuestos a adecuaciones curriculares y por ende a una evaluación especial, de acuerdo a sus características que ellos mismos denominan “especiales”.

Lo señalado anteriormente parece incoherente; pues este mismo decreto señala que se deben garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes, situación que también afirman Giné y Piqué (2007) quienes ponen el énfasis en el potencial de cada individuo, pero a la vez señalando que el estudiante con dificultades debe tener una evaluación especial o individual.

Es decir, este decreto orienta a utilizar los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para asegurar el acceso, la ejecución y participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, pero finalmente se traduce en una adecuación curricular que pone el acento en la diferencia.

Finalmente, este decreto que busca asegurar la calidad y equidad de la educación en los estudiantes que presentan NEE, deja a la adecuación como parte de la evaluación diagnóstica, que termina clasificando al estudiante y marcando su diferencia por sobre sus capacidades. Pese a señalar explícitamente que es para favorecer la adquisición de aprendizajes mínimos o básicos (o también denominados imprescindibles).

Lo único que termina garantizando es la inclusión social y participación de los ciudadanos en su vida futura, pero quedando el estudiante diagnosticado y clasificado por su diferencia en un Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), que, si bien considera las diferencias individuales de cada estudiante, su foco termina siendo su dificultad y no su potencial de aprendizaje.

Para comprender la importancia de la evaluación en un contexto inclusivo es importante lo que ya consideraba Ainscow (2012) sobre las escuelas eficaces, refiriéndose con ellas a los centros educativos que realizan un buen proceso de inclusión:

Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar. (p. 7)

Es decir, si consideramos la evaluación como un proceso permanente y por ende todo lo que ésta implica en la enseñanza y aprendizaje de un estudiante, entonces el foco estará siempre puesto en lo que cada individuo puede aprender y no en lo que no puede aprender, lo que sería más simple al punto de implementar la inclusión educativa en cualquier contexto escolar, pues en el periodo en que un estudiante se incorpora a una aula se inicia su propio

proceso de aprendizaje y desde ahí cada uno puede o no presentar algún tipo de dificultad para enfrentarse al objeto de aprendizaje, que no necesariamente es un trastorno, sino puede ser que la forma en que se exhibe no es la más cercana a las habilidades de un individuo.

Por ejemplo, si un individuo se le enseña el desafío de aprender una ecuación matemática y el docente se la explica en la pizarra con un ejemplo, lo más probable es que el grupo de estudiantes podrá comprender la forma de resolver ese ejercicio, los pasos del mismo y por lo mismo aplicar estos mismos pasos para un próximo ejercicio de similares características. Sin embargo, es sabido por todos que resolver una ecuación no implica idénticos pasos para otro desafío de aprendizaje, por lo tanto, el foco debería estar en el proceso individual que un individuo realiza para enfrentar un desafío de aprendizaje y cómo él se enfrenta a ese desafío y de qué forma su funcionamiento cognitivo se activa para resolverlo. Y desde ahí poder ayudarlo a resolverlo para que haga consciente su forma y no un mero procedimiento repetitivo como lo ejemplificamos con la ecuación.

Feuerstein (1996) ya señalaba la importancia de que un estudiante se acerque el objeto de aprendizaje, es decir, que existen una multiplicidad de factores que pueden incidir en el aprendizaje y muchos de ellos están situados entre qué deseo aprender o lo que realmente aprendo. De hecho este autor centra el aprendizaje en lo que él denomina la modalidad y lo que nosotros podríamos llamar la forma de enseñar o que Gardner (1993) llamaría un tipo de inteligencia para enfrentar ese específico proceso de aprender y que los colegios hoy no logramos que todos nuestros estudiantes accedan; dado que el foco está puesto en el proceso de evaluación o resultado, por ende en la dificultad o error del sujeto para enfrentar este proceso y su limitación disfrazada como necesidad educativa especial y no en su potencial de aprendizaje.

1.5.2.- Evaluación Diferenciada

Siguiendo con la línea del apartado anterior, en Chile la evaluación está asociada a resultados más que a calidad o equidad. Lo que queda claramente establecido en los apartados anteriores y seguirá siendo tema en los próximos capítulos, ya sea directa o indirectamente.

En el año 2009, se promulga la Ley General de Educación (LGE) que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) del año 1990. La LGE vino a considerar que la educación diferencial debe ser transversal a todo el contexto educativo chileno, que la LOCE tenía relegada su función a las denominadas escuelas especiales y apartadas de las escuelas ordinarias.

Este dictamen legal, permitió que conceptos de integración, equidad, calidad y diversidad (Castro, 2015) fuesen parte de las escuelas ordinarias y no exclusivas de las escuelas especiales.

En 1994 ya la Declaración de Salamanca se señalaba con claridad el foco de la evaluación para los estudiantes con NEE:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, respetando las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios de cada niño y niña. (p. 7)

En esta declaración se manifiesta el énfasis por la persona y sus características, por lo tanto, desde ahí que la evaluación debe responder tanto al respeto individual como a las características de cada persona.

En la normativa chilena vigente, existen tres decretos de evaluación que regulan la evaluación diferenciada, que son los N.º 511 (1997), N.º112 (1999) y N.º83 (2001), los tres definen la evaluación diferenciada o bien señalan la forma en que se aplicará. En primer lugar, el decreto N.º 511 que regula la evaluación y promoción de los estudiantes de 1º a 8º año de enseñanza básica o primaria, señala en su artículo 3º letra C “es aquella que permite atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente” (Ministerio de Educación, 1997). El decreto N.º112, señala en su artículo 4º la forma de aplicar una evaluación diferenciada “a los alumnos que tengan dificultades temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos subsectores o asignaturas del plan de estudio” (Ministerio de Educación, 1999). El decreto N.º112 por su parte en su artículo N.º12, letra H, señala la forma de aplicar la evaluación diferenciada “se aplicará a los alumnos (as) que presentan impedimentos temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente sus procesos de aprendizaje en algunos sectores, subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos del plan de estudio” (Ministerio de Educación, 2001).

Por otra parte, el año 2018, en el mes de diciembre, se aprobó un nuevo decreto de promoción y evaluación N.º67, que entró en vigencia en marzo del año 2020 y deroga todos los decretos anteriores. Por lo tanto, pese a que esta investigación está centrada en la formación inicial docente para los educadores de EGB que hayan egresado entre 2008 y 2018, es interesante ver el cambio que implica este nuevo decreto en el contexto de la ley de inclusión o ley N.º20.845.

Este decreto cambia el concepto de evaluación en su artículo N.º2, letra B; definiéndolo del siguiente modo:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. (Ministerio de Educación, 2018)

Y adiciona en el artículo N.º5, frente a la evaluación diferenciada “los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran” (Ministerio de Educación, 2018). Y luego añade en su artículo N.º18, letra G, en lo que respecta a los requisitos que debe cumplir un establecimiento educacional para la creación de sus reglamentos de evaluación y promoción y que alude a la evaluación diferenciada, sin mencionarla con este concepto, y señala “disposiciones que establezcan lineamientos para diversificar la evaluación en orden a atender de mejor manera a la diversidad de los alumnos”.

Como se aprecia en las líneas anteriores, la evaluación diferenciada, desde la legislación actual está instalada desde la mirada a la diferencia, es decir al déficit, la dificultad o la discapacidad y no al desarrollo del potencial de aprendizaje de cada estudiante. Esta mirada se aleja del objetivo que establece la misma Ley de Inclusión y que aboga por una educación de calidad y equidad.

Recién el decreto que entra en vigencia en marzo de 2020, aporta al concepto de evaluación el apellido diversificada, es decir, que puede atender a todos los estudiantes en cualquier ocasión de su escolarización, sin embargo, al final vuelve a la categorización, pues refuerza el concepto “requieran”, para señalar que la diversificación de la evaluación no es

una oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes, independiente de sus capacidades. Lo enmarca en una mirada de igualdad, como se señaló en el apartado 1.4.3.

La evaluación diferenciada en los centros educativos ha sido un tema muy reflexivo y crítico, pues se ha caracterizado por adaptar instrumentos en su forma o en su fondo para que los estudiantes con NEE puedan responder a los requisitos curriculares impuestos por el MINEDUC en el caso de Chile.

En el capítulo 2 se analizará la legislación y normativa vigente, y en el apartado 2.3.4 y 2.3.6 se precisarán las orientaciones que exigen estos para con la evaluación diferenciada.

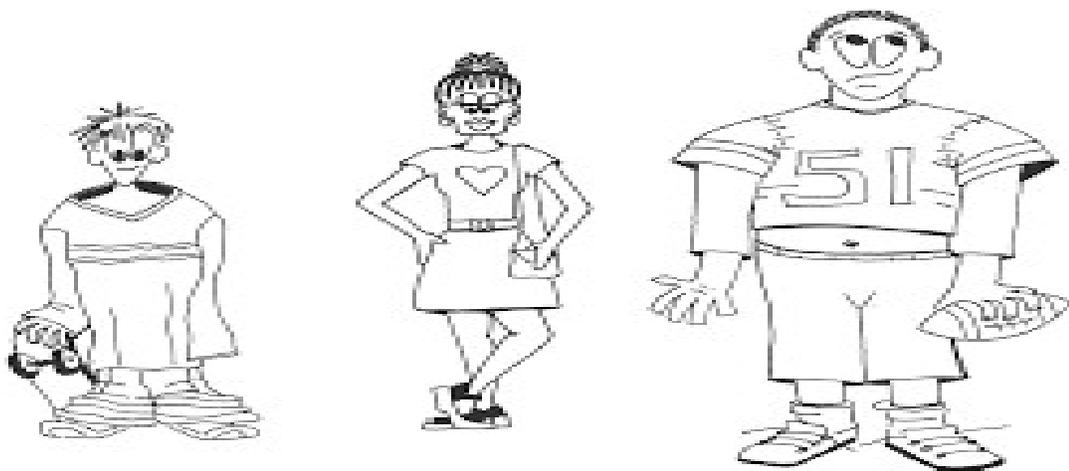
Sin embargo, Santa Cruz et al. (2016) realizan una revisión bibliográfica tanto nacional como internacional de buenas prácticas en los que respecta a evaluación diferenciada, que da un marco a lo que se ha realizado, se propone y se analiza con el objeto de mejorar este tipo de evaluación a los estudiantes con NEE, que no solo incluye a aquellos que no logran alcanzar los aprendizajes, sino también a aquellos que tiene un alto potencial y tampoco son considerados en estas evaluaciones.

Esos autores parten desde la perspectiva que la diferencia es parte de todo proceso social y por ende la escuela es parte de este proceso. Lo que implica un cambio de paradigma, como se señaló en el apartado 1.4. Cabe recordar que frente a esto Santa Cruz et al. (2016) señalan “...esto requiere cambiar desde una perspectiva del déficit hacia una que asume que la diversidad es parte inherente y constitutiva del aula” (p. 18) y consideran que la evaluación “se convierte en herramienta de monitoreo de progreso de aprendizajes, a partir de lo cual se pueden generar estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de todos los estudiantes” (p. 18).

Por lo tanto, estaremos hablando de evaluación diferenciada cuando el desafío es lograr que la enseñanza logre cubrir las diferencias individuales con las que cada uno se aproxima a un objetivo de aprendizaje, es decir, como señalan (Gregory & Chapman, 2012), no se trata que todos aprendamos lo mismo, sino cómo logramos que lo que se debe aprender sea lo que cada uno necesita. Esto lo ejemplifican muy bien en la Figura 1.2 y en su libro *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*.

Figura 1.2

Differentiated Instructional Strategies: One Size Does Not Fit All, Gregory, G. y Chapman, C. (2012)



Copyright © 2013 by Corwin. All rights reserved. Reprinted from *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All (3rd ed.)* by Gayle H. Gregory and Carolyn Chapman. Thousand Oaks, CA: Corwin, www.corwin.com.

En esta imagen, retrata la idea de hacer calzar a todos los estudiantes en un mismo instrumento de evaluación. Claramente existirán en un aula aquellos que les calce perfecto, pero sin duda habrá a quienes el instrumento no les ajuste, ya sea porque es muy amplio o

muy estrecho. Lo importante no es el traje, sino quién lo diseña y en esto sí es el docente quién tiene una labor fundamental en la construcción de instrumentos de evaluación que puedan acomodar a cada uno de sus estudiantes.

Entonces, *¿en qué radica la dificultad para evaluar diferenciadamente?*, siguiendo con la analogía de la imagen, el “sastre/profesor” es quien debe tomar las medidas, diseñar, medir, probar, arreglar y un sinfín de elementos para que el traje quede hecho a medida. Por lo tanto, como indica Toledo-Bastías (2018) “la mayor dificultad al diseñar y construir una evaluación diferenciada radica en cómo planificar y construir instrumentos acordes con los objetivos propuestos a evaluar”(p. 33).

Casanova y Rodríguez (2014) hacían la distinción entre atender la diversidad y evaluar, dado que consideran muy importante no llegar a un proceso que solo implique evaluar o atender a la diversidad, sino de atender a la diversidad desde las diferencias, lo que implica ofrecer oportunidades de evaluación:

Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y construya el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, uniformada e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como la clave para el cultivo de las diferencias y la diversificación adecuada a las enseñanzas y aprendizajes. (p.31)

Por lo tanto, deberá entenderse la evaluación diferenciada, en el contexto de esta tesis a las múltiples posibilidades que debe tener un docente para evaluar a todos sus estudiantes en las diversas oportunidades de aprendizaje a las que se enfrenta. En este sentido se cierra

la posibilidad de una evaluación idéntica para todos los estudiantes, para dar paso a la evaluación auténtica Condemarín, (2008), Darling-Hammond et al.(1995), Frey,et al. (2012) y Smagorinsky, (2014) que es aquella que ha dado muestras de estar más cercano a lo que requieren todos los estudiantes de un centro educativo.

Céspedes (2012) presenta algunas recomendaciones a los docentes al instante de realizar una evaluación diferenciada, con el propósito de entregar herramientas desde la psicopedagogía y neurología a los docentes en ejercicio y cuyas mallas curriculares no hayan planteado profundidad esta materia, como se verá en el capítulo III, en los apartados 3.4.3 y 3.4.4. Entre las sugerencias se encuentran:

- Reducir la cantidad de texto escrito, privilegiando la imagen.
- Entregar claves que abran y activen la memoria de trabajo.
- Reducir la extensión de la prueba.
- Favorecer la organización del espacio mediante un buen diseño de prueba (espacio suficiente para escribir, márgenes bien definidos, formato atractivo, evitar letra manuscrita, verificar que la fotocopia sea legible).
- Tener presente que la prueba escrita no siempre refleja cuánto aprendió el alumno.
- Reducir las unidades temáticas a evaluar. (p. 121)

Todas estas sugerencias, permiten una alternativa para los profesores al punto de realizar una evaluación diferenciada, aunque claramente con un foco puesto en el diagnóstico y, por ende, en la dificultad y no el potencial como se ha presentado hasta ahora.

1.5.3.- Adecuación curricular

La adecuación curricular busca la eliminación o reducción de algunos obstáculos al momento de aproximarse a un objeto de aprendizaje de cualquier estudiante.

En el capítulo II, en el apartado 2.2.6 se desarrollará el Decreto N.º 83 y todas sus implicancias a las Adecuaciones Curriculares (AC de ahora en adelante) y por eso que este apartado se presentará de manera más breve.

En primer término, este decreto lo define 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, 2015, p. 7)

Desde este párrafo, podemos indicar la preferente mirada del Ministerio de Educación en Chile por los estudiantes con NEE para que no sean individuos de exclusión en los centros educativos y que se asegure de alguna forma su permanencia en el sistema y que por lo menos logren los aprendizajes imprescindibles para el currículum nacional. Se establece el concepto de Plan de Adecuación Curricular Individualizado (PACI) con el objeto realizar una planificación, un seguimiento y un registro de resultados de los aprendizajes por parte del docente.

Por lo tanto, para la realización de un a AC, es posible proponer algunos criterios que recopila diversos antecedentes como: los propios antecedentes que trae el estudiante con NEE, las concepciones de su familia y el informe que emana de los especialistas para evitar

su deserción de sistema escolar. Pese a reconocer lo que señalará en el apartado 2.2.5 del próximo capítulo en lo referido a la ley N.º 20.845, o llamada *Ley de inclusión*, donde se reconoce la mínima intervención de ésta en estos niveles de educación en Chile.

Por otro lado, es importante reconocer que esta AC debe ser capaz de responder al proyecto de vida de cada estudiante con NEE, pues no solo debe entregar las herramientas cognitivas para enfrentar su futuro, sino que deben permitirle la inclusión y participación social y por último, señala que una AC debe contar con la participación de todos los agentes educativos (colegio -que incluye docentes, docentes especialistas, docentes de apoyo, familia y los especialistas que diagnosticaron su NEE, según exige y vimos el decreto N.º 170 en el apartado 2.6).

Además, la Ley recoge y establece los tipos de AC que existen, en primer lugar las de *acceso* que son aquellas que implican adecuar los recursos con los que se cuenta para que un estudiante con NEE pueda lograr sus aprendizajes, es muy parecido a lo que señalaba en los párrafos anteriores del DUA, pues considera la forma de presentar el objeto de aprendizaje, también la forma en que se debe obtener el aprendizaje, así como también la consideración por el espacio en donde se encuentra el individuo de aprendizaje que tiene NEE y cómo este entorno influye en su propio proceso, como finalmente el tiempo para dar cuenta de su aprendizaje, que puede ser modificado, ajustado, flexibilizado etc.

Otro tipo de AC son las *adecuaciones de los objetivos de aprendizajes o también de tipo significativas* (Jara & Jara, 2018, Duk, 2005) y que se refieren a las modificaciones más de fondo que es necesario realizar a los objetivos curriculares que dispone el Ministerio de Educación en Chile para todos los estudiantes del país, y son estándares básicos para que

pueda demostrar que tiene las competencias para el nivel siguiente de escolaridad. Sin embargo, este decreto N.º83 tolera que se puedan modificar, teniendo presente evitar los que son imprescindibles. Tarea que le corresponde decidir al docente y en algunos casos con un especialista que lo apoye; porque en este aspecto no tiene ni puede tener participación de especialista del área médica que diagnosticó al estudiante ni menos la familia por idoneidad, por supuesto.

Al igual que las AC de acceso, este decreto entrega algunas recomendaciones antes de aplicar una AC de objetivos o significativa y que muestra relación con varios aspectos. En primer lugar, con evaluar la complejidad de los objetivos, para que éstos no frustren a los estudiantes y así no pierdan ni el interés ni la motivación por alcanzarlos, lo que implica un conocimiento muy profundo de cada estudiante con NEE. En segundo lugar, la priorización y secuenciación de los objetivos, para lo cual se debe realizar una jerarquización de éstos y dar mayor importancia a aquellos que son más significativos. En tercer término, la temporalización que implica dar los tiempos necesarios para el logro de algunos objetivos: con el objeto de respetar los ritmos necesarios de cada estudiante con NEE. En cuarto lugar, agregar objetivos; lo que implica revisar si existe algún contenido que no corresponde al nivel del estudiante con NEE y es necesario incorporar, dada la condición de su NEE, como por ejemplo, el lenguaje de signos a un estudiante con baja visión. Por último, la eliminación de objetivos que significa tomar decisiones más radicales de reajustar el currículum cuando ninguna de las recomendaciones anteriores haya dado resultado, con la claridad de nunca eliminar un objetivo trascendente en la adquisición de aprendizajes elementales de un estudiantes con NEE.

Al finalizar el decreto, entrega las consideraciones que se deben tener presentes al momento de generar una AC y qué procesos deben llevarse a cabo; una especie de protocolo.

En primer término, alude al diagnóstico y para ello se recuerda lo señalado en el decreto N.º170 y que nosotros desarrollamos en el apartado 2.6 y que considera los diferentes agentes educativos que deben participar en este primer proceso de saber qué sucede con un estudiante y qué requiere para su adecuada atención, independiente de su NEE. Sin embargo, en este decreto se especifican otros aspectos a discutir en el diagnóstico como: aprendizajes previos, el potencial e interés, las dificultades o barreras para alcanzar los objetivos y estilo de aprendizaje, lo que supone que cada estudiante con AC tiene sus propios recursos adquiridos en experiencias previas o no y que le tolerarán un mayor o menor acercamiento al nuevo objetivo de aprendizaje. Todos estos aspectos referidos al propio estudiante, en lo que respecta al entorno el primer elemento que aparacere en este decreto es el centro educativo y cómo éste prepara sus recursos humanos y económicos para atender a los estudiantes que presentan NEE y requieren de estas AC, dando por entendido que todos los colegios deben responder a este requerimiento.

Empero, las aulas que deben considerar estas AC y por lo mismo estar preparadas por una parte con docentes que generen condiciones de agrupamiento, colaboración y ubicación estratégica de estos estudiantes para su adecuada atención y por último no se puede perder de vista a la familia, con su realidad social, económica y socioemocional, para que puedan prestar los apoyos necesarios para el avance y logro de los objetivos de este tipo de estudiantes con AC.

Para definir el tipo de AC el decreto define la importancia del docente en este proceso y no tan solo del docente que más acompaña al estudiante, sino también al profesor de asignatura, como se llama en Chile al profesor que es especialista en una cátedra. Además presenta la relevancia para determinar un tipo de AC de la edad y el nivel escolar del estudiante con NEE; determinando, de algún modo, que no existirán AC de objetivos o significativos en los niveles de educación inicial, salvo alguna de acceso que se oriente a atender las dificultades de tipo sensoriales o motoras.

Por último, para el procedimiento y aplicación de la AC el decreto establece la importancia de registrar, pues además de considerar los aspectos de identificación personal y el diagnóstico, da mucha importancia al acompañamiento y aseguramiento del logro de las dificultades por parte del estudiante con NEE. Tema fundamental para el fortalecimiento de su proceso de promoción de nivel del estudiantes, ya que certifica el término de un ciclo de estudio, en este caso el octavo año de educación general básico en Chile.

1.6.- Síntesis del capítulo

El proceso que se ha llevado en Chile para comprender la importancia de la diversidad para la educación inclusiva ha posibilitado generar un recorrido por diversos aspectos, desde lo histórico hasta la evaluación. Siendo en primer lugar la contextualización histórica del concepto, para lo cual se ha revisado la intención de considerar las diferencias como parte importante de la gestión política de los diversos presidentes de Chile, desde 1850; observándose que en varios de ellos se ha aportado, ya sea con el reconcimientto de las diferencias (Monnt, Sarmiento, Errázuriz y Balmaceda) o incluso con los primeros atisbos del concepto de NEE con Ibáñez del Campo. También con el apoyo intencionado hacia la educación diferencial de Frei Montalva y Allende Gossens o el retroceso a la inclusión que

se vivió con el gobierno dictatorial de Pinochet Ugarte para terminar con los grandes avances hacia una escuela inclusiva aportada por los gobiernos democráticos de Aylwin, Lagos, Bachelet y Piñera; quienes impulsaron la ley de inclusión y los decretos N.º 83 y N.º 67, tan importantes para este fin.

Después, se generó un debate en lo que respecta a los conceptos de integración e inclusión, dada su importancia en esta investigación para claridad de los capítulos siguientes y para comprender desde qué perspectiva será tratado en adelante y que se puede sintetizar en que la gran diferencia entre integración e inclusión, es que esta última centra todos sus esfuerzos en la persona, es decir, cómo un espacio educativo (escuela en este caso) puede posibilitar la adaptación del aprendizaje a quien lo requiera, considerando su propio proceso. Se habla por tanto de inclusión educativa. Tema que aparentemente se ve fácil; pero que implicó comprender que para mirar la inclusión desde esta posición fue necesario un cambio paradigmático, que accedió comprender las capacidades diferentes como una realidad que debe a su vez tolerar un nuevo modo de evaluación, que deje de lado la mirada estandarizada de evaluaciones como el SIMCE, que evalúe habilidades necesarias para el siglo XXI, donde el estudiante es parte de su propio proceso de aprendizaje y con su propio estilo y ritmo para hacerlo y donde sus NEE no sean un estorbo, sino por el contrario sean un dato importante para saber comprenderlo a cabalidad y generar los ajustes necesarios para entregar las oportunidades que requiere.

Finalmente, se cierra este capítulo con un nuevo debate ¿En una sociedad que apunta a la competencia (calidad) cómo se enfrenta la inclusión? Al recorrer la postura de algunos autores y de instituciones chilenas y su perspectiva de la calidad, es posible concluir que la inclusión puede y debe ir perfectamente de la mano de la calidad, si se comprende que esta

última es individual y no solo obedece a factores cognitivos; sino también a factores socio-emocionales e incluso ambientales que aprueban que los estudiantes se desarrollen en un ambiente propicio, donde la evaluación sea participativa y procesual e idealmente diversificada para que atienda a todos y no solo a quienes puedan alcanzar los desafíos; diseñando e implementando las adaptaciones que sean necesarias para que se ajuste a todos los estudiantes, según sea su potencial de aprendizaje y/o ofreciendo los apoyos que favorezcan su desarrollo personal.

CAPÍTULO II

“La inclusión es un proceso continuo, no puede ser un ejercicio accidental, sino intencionado”, Claudia

Pacheco, Psicóloga.

CAPÍTULO II

2.1.- Introducción

¿Están dadas las garantías en la normativa chilena para enfrentar una educación inclusiva? La normativa y legislaciones a nivel nacional e internacional abogan por una educación que garantice la calidad y atención a la diversidad de todas las personas.

Para desarrollar esta interrogante, en este capítulo se discutirá, en primer lugar, las orientaciones de las distintas disciplinas, provenientes de la cultura, las ciencias, tanto naturales como humanas y de las comunicaciones e informaciones. Tal como lo impulsa la UNESCO (2017) y a OCDE (2013), instituciones de las que Chile es miembro activo y participativo.

En segundo lugar, se analizarán las legislaciones internas que ha impulsado Chile desde 1842 para avanzar hacia una escuela inclusiva, pasando por las diversas legislaciones como la LOCE de 1990, la LGE de 2009 para llegar a la Ley de Inclusión Escolar del año 2015 y la Ley de Desarrollo Profesional Docente del 2016.

En tercer lugar, se trata la normativa curricular chilena, es decir, cómo las legislaciones internacionales y nacionales antes vistas se traducen en un plan de estudios que impulsa más o menos una educación inclusiva, donde es posible apreciar que las buenas intenciones se ven traducidas en debilidades de un sistema educativo que intenciona los requerimientos necesarios para garantizar lo propuesto en las legislaciones.

En cuarto lugar, se discute el Proyecto de Integración Educativa (PIE) y cómo se fue construyendo un camino sólido de abrir paso a la educación inclusiva, definiendo las NEE,

tanto de nivel transitorias como permanentes y cómo los decretos N.º 170 y N.º 83 los recogen para instalarlos en el sistema educativo chileno.

En quinto lugar, se ocupa de la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) y cómo ésta gestiona un apoyo concreto en recursos humanos, especialistas, a las escuelas más vulnerables para que puedan atender de mejor forma a los estudiantes con NEE.

En sexto lugar, se reflexionan las directrices de la actualización del decreto N.º 170 y sus aportes al avance de la educación inclusiva, aunque dejando aún muchos aspectos por resolver.

En séptimo lugar, se desarrolla la Ley de Inclusión, que es un pilar fundamental para esta investigación y que especifica el concepto de diversidad, tan importante para el avance hacia la educación inclusiva, define los conceptos de integración e inclusión para determinar la eliminación de barreras y posibles actos discriminatorios para los estudiantes que poseen capacidades diferentes.

En octavo y último lugar, este capítulo cierra con el decreto N.º 83 que surge de la Ley anterior, por lo que permite su implementación; entregando propuestas para su ejecución como el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y sus principios que orientan de mejor forma el trabajo con todos los estudiantes con y sin NEE.

2.2.- Legislación universal (UNESCO)

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) creada en el año 1945, desde sus inicios ha implementado orientaciones a los países miembros con el objetivo de colaborar en diferentes materias y entre ellas, una de sus ocupaciones está en contribuir a la paz y seguridad mundial mediante la educación y promoción de la cultura.

En la conferencia llevada a cabo en el año 1960 se establece una de sus primeras preocupaciones para la contribuir a la educación, señalando que uno de sus objetivos es garantizar una educación universal y no discriminatoria, cuestiones que se mantienen hasta el día de hoy.

La UNESCO (2009), una vez más, resalta su preocupación por lograr una igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los niños y jóvenes que hasta ese momento siguen excluidos, declarando “la educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” y agrega que “el objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades” (p. 15). Es decir, no es solo una cuestión de acceso a la educación formal, sino también es que ese ingreso o esa oportunidad sea de calidad para que en igualdad de condiciones cada estudiante pueda enfrentarse con sus propias herramientas a un desafío cognitivo y lo supere con eficacia.

La UNESCO centra su mirada en atender a toda la población de excluidos en el mundo, desde el concepto de inclusión que implica una amplia connotación del mismo; pues

lo considera desde las diversas diferencias: género, etnia, clase social, laborales, traslado geográfico, distancia geográfica, enfermedad o discapacidad cognitiva, etc.

En este sentido, este trabajo centra su investigación en estudiar la formación de los docentes de Educación General Básica (EGB) en el contexto de la Ley de Inclusión en Chile (2015) y poder evidenciar qué preparados están para responder a la inclusión, como una de las invitaciones de la UNESCO, entidad de la que Chile es parte desde 1953.

Producto del trabajo llevado a cabo por la UNESCO en la convención de 2017 y que entre sus conclusiones elaboró el documento “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, donde el foco está puesto en comprender la atención a la diversidad, asociándola a la igualdad de oportunidades para una educación de equidad y calidad, que debe ser abordada en la primera infancia, por lo tanto, si un país pretende ser inclusivo; debe realizar todos los esfuerzos para terminar con las dificultades de la exclusión y potenciar sus esfuerzos de aprendizajes en la educación inicial, pues con esto podría romper el círculo vicioso de la pobreza, de ahí que esta investigación se basa en los docentes de EGB, que es el primer nivel de enseñanza y aprendizaje de Chile.

La UNESCO rescata de la Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad, celebrada en la ciudad de Salamanca, España (1994), una nueva perspectiva de la educación inclusiva, ya que deja de apreciarse como una situación especial e individual. Por vez primera, toma un sentido gregario y que debería involucrar políticas de Estado, pues se desprende de esta conferencia que todas las naciones deberían ver en la educación inclusiva un tema de sociedad, que involucre a todos los habitantes de un país. De esta forma dejará de verse como una situación particular y se convertirá en un desafío global.

Por lo tanto, es necesario que confluyan los esfuerzos sociales y económicos para generar las reformas necesarias de la educación actual. Esto implica que la inclusión es parte de la diversidad de todas las personas y desde ahí la necesidad de comprender que los estudiantes que se encuentran en un aula tienen diferentes formas o estilos de aprendizaje y que los docentes que están a cargo de la enseñanza deben considerar estas diferencias al momento de llevar a cabo el proceso educativo.

En 2008 la UNESCO señalaba que para lograr una verdadera inclusión, es necesario comprenderla como un proceso de equidad y calidad al mismo tiempo y agrega que para que esto se produzca, es necesario comprender el concepto de calidad en educación que no es otra cosa que comprender qué son las necesidades de todos los seres para lograr sobrevivir, aprovechar las posibilidades que se presentan, tener un trabajo digno que le permita mejorar su calidad de vida, que le posibilite tomar decisiones y seguir aprendiendo, tal como se revisó en el capítulo I.

Esto que parece utópico y quizás muchas veces un deseo inalcanzable, se ajusta a una realidad económica compleja que no solo enfrenta Chile, sino muchos países latinoamericanos, pues acceder a una educación de calidad y equidad, pues implica una alta inversión de quienes pretenden convertirse a una educación inclusiva.

Sin embargo, Oxfam International (2000) devuelve el aliento y aclara que el gasto para lograr una educación inclusiva de calidad y equitativa tiene el mismo costo que cuatro días de gasto militar mundial, el 50% de lo que se gasta en juguetes anualmente en Estados Unidos, menos de los que gastan anualmente los europeos en computadores o agua mineral o menos del 0,1% del producto nacional bruto anual de todo el mundo. Es decir, es una

cuestión de interés; pues no hay una relación directa entre calidad (entendida ésta como resultados de aprendizajes) y costo, según investigaciones internacionales. Entre ellas el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes o el Informe PISA de la OCDE (2012) señala que muchos países y economías han mejorado su rendimiento, independientemente de su cultura o estatus socioeconómico. De hecho, es preciso señalar que más bien la calidad depende de otros factores como la enseñanza y el énfasis que se intenciona en la primera infancia, pues allí es donde la neurociencia ha demostrado que se puede modificar el futuro de una sociedad, que de hacerlo podría evitar un gasto social altísimo a futuro (Cáceres, 2017; Campos, 2014; Immordino- Yang & Damasio, 2007).

Para un sistema de educación inclusiva, la UNESCO (2008) establece algunos factores clave, como, por ejemplo: los métodos de enseñanza y aprendizaje flexibles adaptados a distintas necesidades y estilos de aprendizaje, la reorientación de la formación docente, una acogida favorable a la diversidad y un entorno profesional que promueva la inclusión de todos.

Los aspectos mencionados permiten enfatizar algunos elementos de esta investigación, principalmente aquel que señala la orientación de la formación docente pues pretende ser un insumo para las entidades formadoras de futuros docentes y sus programas de preparación, Ya que podrían considerar la reformulación o reorientación de sus mallas curriculares, sobre todo aquellas universidades que se dedican a la formación de profesores de primaria o EGB.

Por su parte la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO en sus trabajos preparatorios de la 48° Conferencia Internacional de Educación (CIE) titulada “La

educación inclusiva: El camino hacia el futuro” coincide con el objetivo de esta investigación y pondera entre las principales conclusiones que para garantizar una educación inclusiva, ésta debe estar centrada entre otras cosas en la formación de los docentes para que estos a su vez cumplan con las expectativas de los estudiantes. Es decir, no solo basta con conocer nuevos aprendizajes, sino que deben ser significativos para él o ella, esto implica que ya no tiene sentido un aprendizaje memorístico; sino un aprendizaje basado en al menos dos aspectos: la experiencia y la práctica; es decir se aprende en la medida que se hace y todo esto centrado en un aprendizaje colaborativo.

Otro aspecto concluyente de este informe es que los planes y programas de estudio de los países deben revisarse y sobre todo adaptarse a los estudiantes y sus necesidades, por esta razón es que la principal característica de un currículum inclusivo sea la flexibilidad.

La formación docente, que ya se ha mencionado en esta Tesis Doctoral y que para esta investigación tiene una relevancia mayor, es abordada como un factor determinante al momento de convertir un centro educativo en un centro inclusivo. Se sugiere que la formación de los docentes debe considerar en su proceso las expectativas e intereses que tienen sus estudiantes y no solo lo que señalan los planes y programas de estudio. Por lo tanto, debe formarse a los docentes para el desempeño de sus estudiantes y hacer énfasis en una formación permanente. Hecho que autores como Guerra y Montenegro (2017), Monereo et al (2013), Quesada (2016) y Tenorio (2011) han reafirmado, coincidiendo que los aspectos fundamentales en el desarrollo de normativa y su aplicación en la evaluación e inclusión educativa, tienen varios elementos en cuestiones referidas a políticas de formación docente, pues se tiende a atender los detalles sin poner el énfasis en la promoción a la diversidad.

Otra cuestión esencial en una educación inclusiva y que es uno de los aspectos centrales de esta investigación, es la preparación en la formación de docentes de educación inicial, o el énfasis que existe en las políticas educativas del país o conocer si en los colegios se prepara a los profesores para que puedan enfrentar una educación inclusiva y finalmente si en lo que respecta a esta formación de docentes y sus mallas curriculares, están actualizadas para que los nuevos docentes tengan las herramientas necesarias para atender adecuadamente la diversidad. A la vez es importante plantear medidas que podrían revertir esta situación, en lo referido a educación inclusiva, como por ejemplo la mejora en la formación de los profesores de educación inicial, programa de mentores, formación de equipos y también la formación permanente de los docentes en ejercicio (Watkins, 2007).

Como se aprecia hasta acá las diversas declaraciones de la UNESCO tuvieron una importante influencia en las políticas inclusivas de Chile, pues orientaron una serie de medidas para fortalecer lo que hasta hoy se pretende en educación de calidad y equidad.

2.3.- Legislación en Chile

Es importante conocer la legislación chilena y los cambios que ésta ha tenido a través de los años, para comprender por una parte la intencionalidad de la ley en dar respuesta a la diversidad y por otro para visualizar la trayectoria que ha tenido para llegar a la normativa que genera la Ley de Inclusión, que sustenta esta investigación.

Se inicia este recorrido en 1842 año en el que se dicta la Ley que da origen a la creación de la Universidad de Chile y su Facultad de Filosofía y Humanidades que estaba a cargo de las escuelas primarias fiscales, que instaló la enseñanza de la filosofía y las humanidades en los institutos y colegios de todo Chile. Para lograr este propósito se crea el

Consejo Universitario, entre sus tareas está: la dirección de todos los establecimientos educacionales de instrucción pública científica y literaria que tuviesen fondos públicos, ya sea provinciales o municipales y también de la inspección de los particulares. A partir de este Consejo la Ley obliga a los establecimientos a la mejora de los aprendizajes, por lo tanto, le encarga el manejo de los planes de estudio, los programas de exámenes, la aprobación de los textos escolares, etc. Todo con el objetivo de acompañar la mejora de la enseñanza en todas sus disciplinas, lo que se vio complicado por la escasez de recursos económicos; dada esta realidad se decide cambiar el sistema de acompañar el desarrollo de la instrucción pública por un sistema de visitador o supervisión que se instala en el año 1846 y que se conserva hasta hoy en día en los colegios con aportes del estado, ya sean públicos o subvencionados (Muñoz et al., 2015; Juárez et al., 2010; Rubio, 2017; Vásquez-Orjuela, 2015).

El 24 de noviembre de 1860 bajo el gobierno de Manuel Montt se promulga la Ley de Instrucción Primaria, la que también busca garantizar la educación primaria en forma gratuita para todos los niños de ambos sexos en Chile. En este contexto se genera el rol de Inspector General de Instrucción Primaria lo que hoy es el Ministerio de Educación. 19 años más tarde, es decir, en 1879 se da inicio a la Ley de Instrucción Secundaria y Superior (1879) que generó recursos para nuevos establecimientos de educación superior, especial y secundaria y vino a reemplazar el Consejo Superior por el Consejo de Instrucción Primaria.

En junio de 1887 se dicta la Ley de Ministerios, ampliando las facultades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, para fortalecer la educación pública, se comprende que es necesario para el logro de la equidad en las personas que asisten a estos centros educativos de carácter público, por esta razón se encomiendan las funciones: (a) desarrollo y fomento de la instrucción y educación públicas; (b) lo relativo a la dirección,

economía, policía y fomento de los establecimientos de educación costeados con fondos nacionales o municipales que no han sido atribuidos especialmente a otro Departamento, (c) la súper vigilancia sobre todos los demás; (d) la creación y conservación de los museos, bibliotecas públicas, observatorios astronómicos y meteorológicos, y (e) de los depósitos literarios y de bellas artes (Ley s/n, 1887).

La Ley N.º 1296 de 1899 separa el Ministerio de Justicia del de Instrucción Primaria, aunque ambos bajo el mismo Ministerio. No será hasta 1920 cuando se dicta la Ley N.º 3.654 de Instrucción Primaria Obligatoria, bajo el gobierno de José Luis Sanfuentes, que obliga a todos los estudiantes, independiente de su género a recibir no solo en forma gratuita educación, sino además obligatoria para aquellos que estén al amparo del Estado de Chile, lo anterior con el afán de lograr la cobertura de educación para todos los chilenos.

En el año 1927 se dicta un nuevo decreto, el N.º 1.224. Su importancia en esta investigación es que crea los cargos de Director General de Educación primaria y secundaria, hecho fundamental para que la educación de la primera infancia estuviese acompañada por una institución formadora, ya que en el año 1932 ésta se traspasó al Ministerio la sección de liceos de la Universidad de Chile.

Dando un paso más, 1938, año en se establece la educación para todos en Chile, pues bajo el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, conocido por su lema: “gobernar es educar”, se prioriza la expansión de la instrucción primaria, actual EGB, se crean más de 500 nuevos centros educativos. Otro hecho fundamental (1953) para la educación en Chile, fue la profesionalización de la carrera docente, pues mediante el DFL N.º 280 se otorga esta categoría a los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública.

En el contexto de la educación para la igualdad, educación inclusiva y para todos, el año 1964 se promulga el decreto N.º 15.720 que crea la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), entidad que genera la oportunidad de otorgar beneficios a las familias más vulnerables en el país y les asegura la alimentación y hoy en día hasta la gratuidad en algunos casos de la población escolar, tanto primaria como secundaria e incluso de educación superior; que logra cubrir el 60% de las familias más vulnerables del país, lo que representa un 25% de los jóvenes que estudian educación superior en Chile (MINEDUC, 2017).

En 1965 se genera la Reforma de Educación, cuyo principal objetivo era acelerar la cobertura de la educación pública. Con este propósito permite crear el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Además, esta Reforma establece que todos los establecimientos de educación pública y privada tienen un sistema de educación regular que comprende los niveles: educación parvularia, educación básica, educación media y educación superior. Esta entidad que en un principio estuvo focalizada en el perfeccionamiento, lleva a Chile a ser un referente de Latinoamérica en la materia, vienen estudiantes de países como Costa Rica, Paraguay, Perú, Argentina, Panamá e incluso Cuba entre otros (Claro, 2015; Fundación SURA & REDUCA, 2015; Soto, 2015).

Otro hito importante en una educación para todos en Chile, se produce en 1967, año en que dicta el decreto N.º 1.586 que pretende la descentralización de la educación, creando las funciones de coordinadores regionales; pues ya en estos años la educación era un privilegio de algunos y de algunos lugares, preferentemente la capital, Santiago. Situación que no ha cambiado radicalmente en 50 años.

Otra entidad clave en función de la cobertura educacional en Chile, es la educación infantil; pues se ha demostrado que es un factor esencial en el desarrollo de construcción de una educación inclusiva (Grande & González, 2015; Martínez-Losada & García-Barros, 2018; Odom & Diamond, 1998). En el año 1970 da inicio a sus funciones la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), organismo que pese a ser autónomo, depende del Ministerio de Educación, su principal función es garantizar una educación de calidad y gratuita para todos los niños y niñas menores de 4 años.

El año 1973, es un año complicado para la historia de Chile, se genera un golpe de estado y se instala un régimen de dictadura militar en Chile, al mando del General Augusto Pinochet Ugarte. En este periodo se suspenden todas las actividades docentes de las escuelas normales y se declara un proceso de reorganización, hasta 1974. En este año, finalmente, se disuelven todas las escuelas normales y los estudiantes de pedagogía son traspasados a la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, hecho que es un progreso para la profesionalización de la carrera docente como se señaló anteriormente, ya que la formación docente adquiere el nivel universitario.

Durante el periodo de dictadura, la educación chilena tiene un giro muy importante, pues en el año 1980, bajo el decreto N.º 13.063 del Ministerio de Educación se establece la municipalización de la enseñanza, lo que en la práctica significa que toda la enseñanza de carácter público es traspasada a la administración municipal (ayuntamiento), lo que genera una de las mayores desigualdades en educación para el país (Assaél et al., 2011; Moreno-Doña & Gamboa, 2014; Oliva, 2008; Puga, 2011), dado que cada municipio cuenta con diferentes recursos para esta administración, pues esos recursos dependen directamente de los contribuyentes. Por lo tanto, comuna con contribuyentes más ricos, municipio con más

recursos y educación con más recursos. Este sistema se mantiene hasta el año 2018, es decir 38 años en que se reinicia un proceso incipiente de devolver la administración de la educación al estado, mediante la denominada “desmunicipalización”, es decir dejan de depender directamente en la administración de estos estamentos, de la educación anunciada por la presidenta Michelle Bachelet Jeria.

En 1990, en el último día del gobierno militar en Chile se publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N.º 18.962. Esta Ley fijó entre otros aspectos los requisitos mínimos que debía cumplir la enseñanza básica y media, además enalteció el deber del estado de velar por su cumplimiento y estableció los requisitos mínimos para el reconocimiento oficial de un establecimiento educacional en Chile. Sin embargo, es la puerta de entrada a lo que Bellei (2015) señala que fue conocido como el periodo en que Chile vivió la más acelerada privatización de la educación.

Desde que Chile vive en democracia (1990 a nuestros días) se favorece la publicación de leyes y decretos que aportan a una educación más diversificada y con gran esfuerzo para ser inclusiva. En el año 2003 la Ley N.º 19.876 establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y media de los estudiantes. Es decir, se garantiza la educación para todos los chilenos hasta los 21 años de edad, hecho inédito en Chile, ya que la obligatoriedad en educación para la población chilena, hasta 1965 solo llegaba a ocho años y en el año 2003 cubre toda la enseñanza escolar (12 años).

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de

toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley; se entenderá hasta cumplir los 21 años de edad. (Ley N°19.876, 2003, art. 1)

En el año 2009, la Ley General de Educación (LGE) establece las bases para el aseguramiento de la calidad de la educación, que entrará en vigencia el año 2011. En este año, además se promulga la Ley N.º 20.501 de calidad y equidad de la educación, y se dicta la Ley N.º 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Las fortalezas de esta nueva normativa son la creación de dos instituciones que apoyarán la equidad y calidad de la educación. Estas son la Superintendencia de Educación y Agencia de Calidad de la Educación, además de actualizar dos entidades ya existentes el Consejo Nacional de Educación que reemplazó al Consejo Superior de Educación y el Ministerio de Educación. Esta última además se preocupa del desarrollo de las políticas públicas del sector, la elaboración de las bases y estándares curriculares, como plataforma para el aseguramiento de la calidad y equidad como para la asistencia técnica pedagógica de los centros educacionales que la requieran.

En el año 2013, se produce otro hecho muy importante para la educación inicial, pues mediante la Reforma Constitucional, se obliga a todo estudiante a cumplir con la escolaridad del segundo nivel de transición, denominado kínder, lo que garantiza la educación para todos los niños y niñas de 5 años, lo que aumenta a 13 años la escolaridad y crea la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia.

En este mismo año se marca un hito para esta investigación, ya que se promulga la Ley N.º20.845, denominada Ley de Inclusión Escolar, que entre sus funciones pone fin al

lucro de la educación en Chile de aquellos centros educacionales que reciben recursos del Estado, establece un nuevo sistema de admisión para la educación chilena y garantiza en forma progresiva la gratuidad de la educación, de tipo subvencionada. Tema que se profundizará en el apartado 2.3.5 de este capítulo.

Entre los años 2015 y 2016, se rescata la intencionalidad de mejorar la educación superior, tema clave en esta investigación ya que mediante las Leyes N.º 20.890 y N.º 20.981 se contempló el inicio de la gratuidad de la educación superior como parte de la Reforma Educacional del segundo gobierno de Michelle Bachellet. Esta legislación nueva abre la posibilidad para que más estudiantes en condición de desmedro económico puedan acceder a la educación superior. También, se originan nuevas posibilidades a la descentralización de la educación superior, pues mediante la Ley N.º 20.842, se fundan dos nuevas universidades estatales en las regiones de O'Higgins y Aysén, brindando con esto mayor cobertura a la educación de estudiantes de estas regiones que hasta este año ni tenían presencia de educación superior de tipo estatal, solo habían sido regiones con presencia de entidades privadas.

Al finalizar el año 2016 se dicta la Ley N.º 20.903 que da origen al Sistema de Desarrollo Profesional Docente que permite una mayor valoración a la profesión docente, esta Ley genera un aumento de hasta el 30% de la remuneración docente y un incremento de un 30% de las horas no lectivas de los docentes para su preparación de clases, con el objetivo de llegar al 35% en el año 2019, aunque aún distantes de que lo brindan la mayor parte de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) e incluso, según Irarrázaval y Hochschild (2004) el 22% es lo que declaran los docentes de su contrato de 44 horas promedio al trabajo no lectivo.

Finalmente, en noviembre de 2017, tres meses antes de dejar su segundo mandato, la Presidenta Michelle Bachelet Jeria, promulga la Ley 21.040 que devuelve la educación pública de mano de los municipios o ayuntamientos al estado, normativa vigente hasta el día de hoy y que ha permitido un mayor descentralización de los poderes en materias tan importantes como la educación; posibilitando una atención local a los estudiantes de cada sector o poblado de Chile, haciendo más efectivo el camino hacia la calidad e igualdad.

2.3.1.- Marco Curricular en Chile

El marco curricular tanto en Chile como en el mundo y asociarlo con una escuela inclusiva, genera un punto de inflexión difícil de resolver (Feito, 2010; Lee et al., 2008; Wilkins & Nietfeld, 2004), ya que un currículum inclusivo conlleva una serie de elementos que hoy no se encuentran incorporados en la formación ni en el contexto educativo temas como: aprendizaje individualizado, currículum flexible o currículum basado en los estilos de aprendizaje (Feito, 2010; Lee et al., 2008; Odom & Diamond, 1998; Wilkins & Nietfeld, 2004; Williams et al., 2000), tan necesarios para lograr este desafío en Chile. Por lo tanto, se debe partir del actual plan curricular, de su análisis y evaluación y conocer como se ha llevado a cabo en otros contextos más inclusivos.

En Chile, el Ministerio de Educación es el organismo que regula todo el proceso educacional y en esa calidad genera un currículum de carácter universal y obligatorio, el que orienta y evalúa mediante instrumentos estandarizados su cumplimiento. Este currículum se traduce en una distribución de horas que se ajustan al tipo de jornada escolar que asisten los estudiantes, por ejemplo, en una JEC (Jornada Escolar Completa) implica 38 horas para estudiantes entre 6 y 12 años y de 42 horas para los educandos entre 13 y 18 años.

En esta distribución del currículum se encuentran las materias obligatorias de: lenguaje y comunicación, matemática, historia, naturaleza, inglés, tecnología, artes visuales y musicales, religión, orientación y educación física, pero además se incorpora un porcentaje de horas de libre disposición, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la integralidad de los estudiantes o sello de cada institución. A esta estructura horaria señala Marchant (2014) que son del uso libre de cada centro educativo y permitirían el desarrollo de un currículum inclusivo, pero lamenta que en Chile no está intencionado de esa manera, ya que las escuelas que no apuntan al desarrollo de un foco inclusivo o fortalecimiento de la atención de la diversidad, ya que el 38% de las escuelas de EGB y el 42% de los colegios de enseñanza media o secundaria lo distribuyen para la preparación de asignaturas que respondan a la medición estandarizada, antes señalada como SIMCE o PSU y “el resto de ellas se distribuye en artística (27% en escuelas y 14% en liceos), deporte y recreación (23% en escuelas y 18% en liceos) y desarrollo personal (3% y un 9%)” (p. 7).

En los últimos 10 años la ley General de Educación (LGE) N.º 20.370 dictada en el año 2009, modifica algunos aspectos que la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) no había considerado y que son fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva, como crear diversos organismos con la intención de resguardar los derechos y deberes de todos los estudiantes. Corresponde al Ministerio de Educación garantizar la enseñanza de diversos contenidos en un currículum nacional que va desde la educación preescolar hasta la educación de enseñanza media, pasando por la educación general básica. El currículum nacional se organiza en un sistema que establece el denominado marco curricular y que genera las bases curriculares.

Las bases curriculares han tenido algunas modificaciones desde sus inicios, las más recientes son las bases curriculares de la educación parvularia que tienen vigencia desde el año 2009, las bases curriculares de la educación general básica, con su última modificación en el año 2013 y finalmente las bases curriculares de séptimo año de educación básica a segundo año de educación media que rigen en su última modificación desde el 2016. Los dos años restantes de la educación obligatoria en Chile, es decir, tercer y cuarto año de enseñanza media, han debutado sus bases curriculares en junio de 2019 con cambios radicales de lo que hasta ahora se conocía en Chile. Tema que ha generado una gran polémica a nivel nacional, ya que, se eliminan asignaturas de la obligatoriedad emblemáticas hasta el año 2018 como educación física e historia y geografía de Chile.

Estas bases curriculares son fundamentales para los planes de estudio que corresponden a la cantidad de horas pedagógicas que deben impartir todos los colegios con reconocimiento oficial en Chile por cada una de sus asignaturas o materias. La diferencia entre establecimientos o centros educativos está dada por tener o no Jornada Escolar Completa Diurna (JECD), normativa dictada por la Ley N.º 19.532 que establece que a partir del año 1997 los centros educativos de carácter municipal o estatales y los subvencionados o concertados más vulnerables deberán tener una JECD con fecha tope el año 2010 para todos los centros educativos en Chile, sin embargo, el 90% de los colegios ha adscrito a esta normativa al año 2012. Pues hace la excepción para aquellos centros educativos que en tres mediciones nacionales consecutivas logren tener buenos resultados, éstas podrán continuar con la jornada escolar única. Este sistema de distribución de horas de estudio, rigen de tercer año de educación básica a octavo año de educación básica. Cada hora semanal tendrá una duración de 45 minutos y con un valor de hora, de acuerdo a esta realidad. Esta nueva

estructura educativa dificulta la inclusión, dado que los estudiantes permanecen más horas en el colegio, pero sin considerar que sean incluidos en los procesos, sino que permanezcan más tiempo en las escuelas dado que sus padres desempeñan labores fuera de casa en un horario similar a los estudiantes, es decir por un factor social más que educacional.

Los planes de estudio (ver anexo A), que son parte del currículum nacional dan cuenta de una intencionalidad en algunos aspectos de la formación de los estudiantes que es el desarrollo de contenidos básicos, dado por asignaturas con mayor cantidad de horas para su desarrollo en los aprendizajes, como lo son la enseñanza del lenguaje y comunicación y matemática (que comprenden entre 6 a 8 horas semanales) o las ciencias e historia (4 horas) y horas de libre disposición (6 u 8 horas) que como se señaló anteriormente, no van en el camino de atención a la diversidad, siendo que los colegios pueden decidir en:

Introducir en su plan de estudio asignaturas complementarias a las establecidas en estas bases, incorporar una asignatura o un tema de relevancia regional o local, incorporar una asignatura o un tema de relevancia para el proyecto educativo del establecimiento, ampliar el tiempo destinado a las asignaturas obligatorias, dedicar el tiempo en el horario para desarrollar algunas actividades relacionadas con los Objetivos de Aprendizajes Transversales, destinar tiempo a actividades deportivas, artísticas o a nivelación de alumnos. (MINEDUC, 2013, p. 23)

Sin embargo, lo que se aprecia según DESUC (2005) es que el 76,6% de establecimientos se centra en reforzar a los estudiantes en las asignaturas más fuertes del currículum que son lenguaje y matemáticas, aunque con mayor preponderancia en lenguaje. Según Martinic (2015) esta decisión ha tenido un impacto positivo en los resultados de las

pruebas censales que se miden en Chile como el SIMCE y de paso ha logrado que Chile “se convirtiera en el tercer país latinoamericano en destinar mayor tiempo para que sus alumnos aprendan” (Romero, 2004, p. 5). Pese a no intencionar el trabajo para estudiantes con NEE en estas horas de libre disposición, dada las indicaciones del MINEDUC diesen esa orientación en el último de los focos y de una forma no muy plausible al referirse a “nivelación” o también llamado reforzamiento para aquellos estudiantes que tienen mayor dificultad en la adquisición de los aprendizajes y que muchas veces se confunden con los estudiantes con NEE que requieren de una atención diferente y no necesariamente de un apoyo pedagógico.

En conclusión en el marco curricular chileno, que ha tenido varios cambios, no se observa una especial atención a la atención a la diversidad de estudiantes, sino a la adquisición del conocimiento, que prepare al estudiante para ingresar a la educación superior donde muy pocos estudiantes con NEE tienen posibilidades de acceder y menos de concluir este nivel de formación. Según SENADIS (2015) señala que solo el 9% de los estudiantes logra acceder a este nivel de estudios superiores, lo que da cuenta de esta preocupación que Chile no se considere un país que apunta a una educación inclusiva, solo está aún en el plano de escuela integradora (Elacqua & Santos, 2013; Queupil & Durán, 2018; Riesco, 2006; Treviño et al., 2014; Valenzuela et al., 2014).

2.3.2.- Proyectos de Integración Educativa en Chile (PIE)

¿Qué son? ¿Cuándo surgen? ¿Cuáles son sus antecedentes? ¿Qué política educativa sustenta los programas? ¿Son clave en la atención a la diversidad?

Tal como señala el capítulo primero en la evolución del concepto de inclusión de la educación en Chile, es el año 1970 cuando se integra el concepto de estudiantes con N.E.E en un sistema de educación paralela a la normal. Con este proceso se abre paso a estudiantes con capacidades diferentes. Sin embargo, no es hasta el año 1990 en que las políticas educativas enfatizan la incorporación de los estudiantes con N.E.E a la educación regular. De este modo se implementa el Decreto N.º 490 de este año que establece las normas necesarias para que los centros educativos puedan integrar estudiantes que a cambio de una subvención especial (pago) puedan iniciar un programa de integración de forma individual y del mismo modo posibilitar la formación de docentes.

En el año 1998 bajo los decretos N.º 01 y 374 se dan los primeros indicadores para que el sistema educativo implementara el PIE, cuya definición lo categoriza como una estrategia del sistema educacional, que permite obtener recursos humanos y materiales para dar respuestas a los estudiantes con N.E.E que abarca tanto a los estudiantes con capacidades diferentes como a aquellos con trastornos específicos del lenguaje. Del mismo modo, en el año 1999, mediante el Decreto N.º 291 se inicia el trabajo con los llamados grupos diferenciales, que son aquellos estudiantes que teniendo dificultades de aprendizaje son integrados a escuelas regulares, aunque sea en aulas específicas para ellos. Para los trastornos más específicos o permanentes los estudiantes siguen en escuelas especiales y se rigen por sus propios decretos.

Entre 2003 y 2007 se generan una serie de reformas para integrar de mejor forma a los estudiantes con N.E.E, será la Ley N.º 20.201 la que viene a otorgar mejores condiciones económicas y humanas para atender a todos los estudiantes con necesidades educativas. De hecho establece, una distinción más específica entre los estudiantes con Necesidades

Educativas Especiales Transitorias (NEET) y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), lo que genera el Decreto N.º 170, que establece los procedimientos para que los centros educativos que impetren subvención (financiamiento estatal) deberán cumplir con ciertos requisitos para que los estudiantes puedan ser atendidos en las condiciones que garanticen su aprendizaje en los centros regulares. Entre esas condiciones está el diagnóstico que se debe realizar a todos los estudiantes. Esto implica que cada centro educativo podrá solo recibir financiamiento para cinco estudiantes con NEET y dos con NEEP. De esta forma se garantiza la calidad de la educación para estos estudiantes, además de regular orientaciones en la coordinación de los programas, lo que significa que debe existir un coordinador de PIE en cada centro educativo, quien debe planificar el uso de recursos, generar recursos y lógicas de trabajo colaborativo; con el fin de hacer prácticas inclusivas para los estudiantes integrados, con el objetivo que:

son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado. (MINEDUC, 2013, pág. 7)

Hecho que dista mucho de ser una realidad, pues estos proyectos han generado prácticas discriminatorias de estos estudiantes con NEE, incluso han sido el objeto de acoso escolar o bien denominado bullying en las escuelas. Villalobos-Parada et al. (2015), señala: “que los estudiantes con estas dificultades tienen el doble de posibilidades de ser sujetos de agresión escolar” (p. 2). Conclusión a la que llegan otros autores (Timoteo, 2018; Ampuero,

2019; Morales-Ramírez & Villalobos-Cordero, 2017; Ruíz et al., 2018). Y que debiera ser una preocupación a nivel internacional y objeto de investigación, dado que no solo se debe reducir las situaciones que denigran a los estudiantes con estas necesidades especiales, sino que debieran ser eliminadas de cualquier práctica educativa.

En 2004 el MINEDUC encarga un informe sobre nuevas perspectivas y visión de la educación especial, en las que recoge las dificultades que existen para acompañar e implementar proyectos de integración, ya sea por aspectos geográficos o por financiamiento, lo que hace difícil que se puedan implementar e incluso que se generen normas claras para establecer la cantidad de horas que debe tener cada especialista para acompañar a los estudiantes con NEE.

Esto genera que muchos estudiantes con NEE sigan con sus dificultades año tras año en los centros educativos y no logren avances significativos dado que el apoyo no es suficiente o las competencias de quienes los acompañan (docentes) no logran abarcar todas las necesidades que requieren estos estudiantes para su aprendizaje.

Diferentes autores (Donegan et al., 2020; Fuchs et al., 2003; Giangreco et al., 2013; Juárez et al., 2010; Lee et al., 2020; Muñoz et al., 2015;) han investigado la importancia de la intervención (temprana o permanente) hacia los estudiantes con NEE y cómo ese factor permite que se logren diferentes habilidades o contenidos independientes de la capacidad del estudiante y con altos logros dada la intervención del especialista.

Por lo tanto, los datos ofrecen el avance que los programas han tenido, pero no han tenido la posibilidad de situarse a los niveles que se esperaba, por lo tanto, debieron complementarse con un nuevo decreto el N.º 170 que ya hemos nombrado y que

desarrollaremos en el próximo apartado junto al decreto N.º 83 que viene a cerrar esta serie de reformas a un PIE que no estaba logrando lo que se había esperado de él y entre otras cosas que no abordaba toda la educación obligatoria en Chile, pues su foco estaba centrado en los niveles de primero a octavo 1º a 8º año de enseñanza básica, quedando de lado tanto la educación inicial, tan importante para la educación inclusiva como la educación de enseñanza media (Ainscow, 2003; Angel-Alvarado, 2018; Ávalos, 2014; Fernández-Batanero, 2013; Montecinos, 2014; Bahamón et al., 2013).

2.3.3.- Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

En el 2008 se promulga en Chile la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que surge con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en los centros educativos en Chile para aquellos estudiantes que pertenezcan al percentil socioeconómico más vulnerable o prioritario del país, clasificación que es otorgada por el Ministerio de Educación a las familias que corresponda. Esta Ley beneficia a los estudiantes de educación pública, municipal o estatal y de carácter subvencionado que cumplan con el requisito establecido en el Decreto N.º 2 de 1998 que den clases en la modalidad diurna y cuyo sostenedor haya firmado un acuerdo pueda cobrar esta subvención para sus estudiantes desde el primer nivel de transición escolar (4 años) hasta los estudiantes de educación de enseñanza media (18 años), pasando por la escolaridad básica de nuestro país, en definitiva a todos los estudiantes.

Este aporte económico extraordinario para algunas estudiantes va desde un 60% sobre la subvención normal del estado (Raczynski et al., 2013), monto que se ve incrementado en un 20% adicional con la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015). Lo que abre una gran posibilidad para los estudiantes con NEE, pues los centros escolares poseen

mayores recursos económicos para contratar recursos humanos y materiales y así atender a los estudiantes que presentan mayores obstáculos para adquirir los aprendizajes escolares, que en algunos casos coinciden con los llamados estudiantes vulnerables o prioritarios. Además elimina los requisitos para que un estudiante sea aceptado en un proyecto educativo, independiente de sus condiciones de base, lo que posibilita abrir mayores oportunidades educacionales para ellos, pues obliga a los centros educativos a incluir en sus Planes de Mejora Educativa (PME) acciones específicas que vayan en directa relación con las áreas de: gestión institucional, convivencia, liderazgo, currículum y recursos (Ley General de Educación N.º 20.370) y así responder a estas acciones para mantener los recursos extraordinarios entregados por el estado. Sin embargo, los centros educativos que perciben esta asignación extraordinaria de recursos deben responder a mejoras en sus resultados en mediciones estandarizadas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza), que tiende a generar una competencia por adiestrar a los estudiantes en lograr resultados sin atender a la calidad de sus aprendizajes y no dando cuenta de la diversidad de estudiantes que atienden; sino tendiendo a un aprendizaje homogéneo (González, 2013) y estigmatizando a los centros educativos que se ven en riesgo si no aumentan los resultados que les obliga el PME (Córdova et al., 2016).

Esta lógica punitiva y fiscalizadora (López-Moreno, 2014) obstaculiza que los centros educativos puedan generar condiciones para la variada población escolar y, por ende, resulta paradójico que una ley creada con el fin de inyectar recursos extras a un centro educativo que atiende estudiantes vulnerables o prioritarios, termine tomando decisiones por cumplir y no adecuadas a las NEE de sus estudiantes. Apple y Beane (2007) denomina a este fenómeno una cultura de la auditoría, es decir trabajamos con vouchers, pues lo padres

inscriben a sus hijos en centros educativos para recibir una educación de calidad y los centros educativos trabajan en función de resultados y para eso mecanizan procesos educativos que generan logros y así estar preparados para la auditoría (indicadores de logro, medios de verificación y evidencias) que demuestren sus resultados, con el fin de volver a recibir beneficios del estado y así sucesivamente; generando una desprofesionalización (Ball & Gewirtz, 1997) de la docencia, lo que genera dificultades para avanzar en la integralidad del desarrollo del estudiante en el aula.

Por lo tanto, esta ley de subvención preferencial permite un aumento de nuevos recursos al centro educativo y desde ese primordial recurso económico, tener la libertad de contratar recursos humanos para que, independiente del PME, puedan lograr avanzar con los estudiantes que tienen NEE y así lograr la calidad de la educación que tanto pretende el país con todas estas normativas legales.

2.3.4.- Actualización del Decreto 170

El Decreto N.º 170 fue publicado en Chile en el 2009, vino a reglamentar lo que impuso la ley N.º 20.201; aunque en sus inicios, se ven reflejados en el año 2011, pues se realiza por etapas. En primer término, se lleva a cabo a nivel regional. Entre sus objetivos, este decreto “debe garantizar la calidad de los procesos educativos en los establecimientos educacionales que cuentan con los PIE” (Castro , 2015, p. 285). Sin embargo, instala un sistema creado en plena dictadura chilena y que funciona con un incentivo económico, denominado subvención especial. Esto da la posibilidad a los colegios de carácter público y semi-privado a percibir subvención económica por los estudiantes que tienen alguna NEE, ya sea transitoria o permanente, y así disminuir un factor que se estaba generando con estos

estudiantes que es la expulsión de los colegios, pues se relaciona estudiantes con NEE y resultados deficientes en las mediciones estandarizadas como el SIMCE, tal como se analizó en el capítulo anterior.

Peña (2013) ya advertía este fenómeno en su estudio crítico sobre este decreto “aquellos que no son aceptados por el sistema por bajar los resultados” (p. 96), pues el objetivo de éste es mejorar lo que hacía el PIE y que carecía de un diagnóstico integral que permite no generar sobrediagnósticos, con el objetivo de recibir la subvención, sino de recibir un diagnóstico integral que permita trabajar con estudiantes que tenían NEE e incluirlos en el sistema regular de educación. Por ende, se mejora una de las etapas que implica el trabajo con estos estudiantes, implementando procesos de inclusión para estos estudiantes, dado que el apoyo económico (subvención) llega a triplicarse para estos estudiantes si se compara con uno sin NEE (Cabalín, 2012; Cornejo, 2006; Roje, 2014; Treviño et al., 2014; Valenzuela et al., 2014).

Según este mismo decreto:

Un alumno que presenta necesidades educativas especiales según la ley es aquel que precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. (Decreto N.º 170, 2009, p. 9)

El generar recursos adicionales, tanto humanos como económicos, para la intervención de estos estudiantes con NEE permite mejorar la atención a la diversidad y por lo tanto, un mejor panorama para el desarrollo de una educación inclusiva.

Sin embargo, se instala el trastorno o diagnóstico en concepción médica, lo que se traduce en que solo los especialistas (médicos o educador diferencial -pedagogo-) pueden dar el diagnóstico integral para que un estudiante sea considerado dentro del programa. Con esta certificación el centro educativo puede incorporar al estudiante e impetrar subvención especial, lo que podría ser garante de validez, confiabilidad y consistencia de este proceso de integración educativa, tal como lo refleja la Tabla 2.1, dependiendo de la NEE, ya sea transitoria o permanente.

Tabla 2.1.

Cuadro del Decreto N°170

	Profesionales
Discapacidad auditiva	Médico otorrinolaringólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial
Discapacidad visual	Médico oftalmólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial
Discapacidad intelectual y Coeficiente Intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.	Psicólogo, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación especial/diferencial.
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera.	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorrino o fisiatra u otras especialidades, según corresponda; Psicólogo y Profesor de educación especial/diferencial.

Déficit Atencional con o sin hiperactividad o Trastorno Hipercinético.	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 especial/diferencial o psicopedagogo.
Trastornos específicos del lenguaje	Fonoaudiólogo, Profesor de educación especial/diferencial, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.
Trastorno específico del aprendizaje	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

Nota. Fuente: (MINEDUC, 2010)

En este punto queda claro que es precisa la mirada dual de un especialista de medicina junto a un profesor especial o diferencial para que este diagnóstico sea válido. Dada esta realidad el decreto se transforma en un ente regulador de las NEE y no un ente que mejore los procedimientos de los estudiantes y las necesidades que ellos requieren en el aula, pues luego de este cuadro el decreto en sus títulos III y IV informa de los pasos que se deben generar en la clasificación de una NEE ya sea transitoria o permanente, para finalizar con las determinaciones económicas, es decir, qué debe hacer un centro educativo para impetrar dicha subvención preferencial para sus estudiantes. Aunque es importante citar textualmente lo que dice en su artículo N.º 86 en la letra C:

Capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial. y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las

respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales. (MINEDUC, 2010, p. 30)

Los aspectos clave de la Ley recogidos anteriormente, van en la línea de esta investigación, pues es imprescindible para implementar una Ley de Inclusión en el país que se pueda capacitar a los docentes que por formación de pregrado no la obtuvieron o porque por sí mismos tampoco la tienen. Este artículo se vuelve trascendental en la defensa de la formación para los docentes, aunque deja la libertad para los otros centros educativos que no tienen este PIE, lo que implica que deben ajustarse al decreto señalado.

El decreto determina el número de alumnos que pueden escolarizarse en un centro educativo y que están con alguna de las NEE, ya sean transitorias o permanentes.

En definitiva, este decreto no vino a resolver el tema de la atención a la diversidad, ni menos la inclusión, por este motivo el gobierno de Chile tuvo que impulsar la Ley N.º 20.845 o mal llamada Ley de Inclusión y un nuevo decreto N.º 83 para lograr un camino hacia la escuela inclusiva. Dedicaremos los siguientes apartados a su análisis.

Sin embargo, antes de finalizar éste, referido al decreto N.º 170, es preciso abordar algunos puntos críticos a los que alude Peña (2013), en su análisis discursivo de este documento y sobre todo en coincidir que una vez más el foco de estos decretos o proyectos no está centrado en el estudiante que tienen NEE, sino en el diagnóstico, para identificar qué apoyo requiere y por lo mismo qué medicamento. Es decir, claramente lo considera una enfermedad, por lo tanto, tiene mejora; de ahí que cobra vital importancia que este diagnóstico sea dado por un facultativo de la salud y tal como indica la autora, entonces: *¿Es la discapacidad la que define al especialista?* La frase referida a la *identificación de apoyos*

demuestra que “el especialista está antes que la enfermedad y que mencionan y reconstruyen la forma en que entendemos no solo la enfermedad, sino el cuerpo infantil y las políticas asociadas a éste” (p. 10).

Por lo tanto, la relevancia está otorgada por la enfermedad y no por el estudiante, está más asociada a qué parte de su cuerpo no le permite aprender, en vez de ver al estudiante como un todo o íntegramente y no fragmentarlo para dar el apoyo que requiere. En fin, una vez más no se sitúa al alumnado en el centro de la atención, intervención o del proyecto de integración y se prepondera una mirada más administrativa u organizacional del sistema educativo (Ainscow et al., 2004; de la Fuente et al., 2012; Durán & Giné, 2017; Escudero & León, 2011; García-Valcárcel-Muñoz-Repiso et al., 2014; Gustems & Sánchez, 2015; Nel et al., 2014; Valls, & Molas, 2005).

2.3.5.- Ley N.º 20.845 (*Ley de Inclusión*)

Esta Ley es la última, a día de hoy, que realiza el Congreso de Chile en lo que respecta a educación. Le corresponde el N.º 20.845 y se promulga en el año 2015, el 29 de mayo, sin embargo, su vigencia comienza a regir el 01 de marzo de 2016. Esta Ley tiene tres propósitos: (a) regular la admisión de los estudiantes en los centros educativos –este punto ha generado un alto revuelo en el actual gobierno de Sebastián Piñera Echeñique, han intentado modificarlo por uno denominado “inclusión justa”, no obstante, éste fue rechazado en la sesión de junio 2019 por la cámara de diputados de Chile-, (b) eliminar el financiamiento compartido y (c) prohibir el lucro en los centros educativos que reciben algún aporte del estado.

La Ley de Inclusión señala entre sus conceptos, desde el artículo primero, la definición de gratuidad de la educación en Chile, en forma paulatina; para aquellos colegios de carácter subvencionados (concertados) que reciben financiamiento de forma permanente del estado. En segundo lugar, aclara el concepto de diversidad, para lo que genera una definición que precisa que el sistema educativo debe respetar los procesos y proyectos educativos institucionales, tanto como la diversidad cultural, religiosa y social para ser coherentes con la Constitución Política del Estado. De hecho, se explicita para los establecimientos educacionales de propiedad o administración del estado, la educación será laica, con el fin de promover una educación que respete toda formación religiosa y ciudadana que aporte a la sociedad. En tercer término, plantea el concepto de flexibilidad, pues señala que el proceso debe permitir la adecuación, esto es que pueden existir diversas posibilidades de proyectos educativos para atender a la diversidad de estudiantes. En cuarto lugar, define la integración e inclusión para lo que precisa la eliminación de todas las barreras que den pie a una discriminación arbitraria que imposibilite el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, pues se pretende que los centros educativos sean un lugar de encuentro de diversidad socioeconómica, cultural, étnicas, de género, de nacionalidad y religión. En quinto término, instala el término de sustentabilidad, pues clarifica que la educación chilena debe incluir el respeto por el medio ambiente natural y cultural y así garantizar su compromiso sostenibilidad con las actuales y futuras generaciones. En sexto lugar, hace un énfasis en la dignidad del ser humano, ya que precisa el sistema debe propiciar al pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad para fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y libertades consagradas en la constitución política y de los tratados internacionales vigentes firmados por Chile. Por último, consagra el concepto de educación integral, con la intención de considerar puntos alternativos de la realidad, de los

diferentes estilos del conocimiento, como los aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos y espirituales con el fin de integrar todas las ciencias, artes y disciplinas del saber (MINEDUC, 2015).

Así lo explicita esta Ley: “es deber del estado propende a asegurar a todas las personas una educación de calidad” (p. 2). También agrega que deben darse todas las condiciones en la educación regular como especial para mantener a los estudiantes con NEE.

Entonces, esta Ley deja clara la responsabilidad o deberes de los padres, madres y/o apoderados y su deber de educar a sus hijos en un proyecto educativo, sin embargo, una vez que han adherido a él deben comprometerse y apoyar al centro educativo en todas las medidas que favorezcan el desarrollo de su hijo o hija.

Del mismo modo, en el caso de la admisión a un centro educativo, la Ley: “asegura la transparencia en esos procesos y evita todo tipo de discriminación arbitraria” (MINEDUC, 2015, p. 4) para que un estudiante pueda ingresar a cualquier colegio que tenga reconocimiento oficial del estado, quien garantiza constitucionalmente y por tratado internacionales sobre los derechos de los niños a la educación.

Además, entre los aspectos que esta Ley considera para regular que no haya fines de lucro en los centros educativos que tengan reconocimiento oficial, designa a una institución fiscalizadora en estas materias que es la Superintendencia de Educación.

Y, por lo mismo, como la expulsión es un tema frecuente hacia los estudiantes con NEE (Farías & Ossandón, 2006; Ganoza, 2011), pese a las recomendaciones de la Declaración de Salamanca (1994) “la persona con necesidades educativas especiales deben tener acceso a una institución regular, la cual debe acogerla ubicándola como centro de su

quehacer educativo. De este modo, estas escuelas inclusivas constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias” (p. 6). La Ley, reitera en su artículo V y específicamente a los estudiantes con NEE en la letra “i” donde alude a: “la no expulsión de un estudiante con estas características ya sean transitorias o permanentes” como las define la misma Ley en su inciso 2 artículo 9 (p. 9). Luego retoma a los estudiantes con dificultades, aunque en la letra “l” de este mismo artículo alude a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje y alude directamente a los “planes de apoyo a la inclusión” (p. 9).

El tema de discriminación hacia los estudiantes con NEE es tratado ampliamente en esta Ley en varios de sus artículos e incisos, con el fin de garantizar que no exista, incluso establece un nuevo sistema de admisión para los colegios que reciben aportes económicos del estado, que garantiza la no discriminación en el acceso a un centro educativo. Esto implica que para ingresar a un centro educativo, el apoderado (padre, madre o tutor responsable) debe postular a su hijo(a) a un sistema ciego y así evitar esta discriminación arbitraria. Salvo a los establecimientos de 7° año de enseñanza básica hasta el 4° año de enseñanza media, pues les permite incorporar un propio sistema de admisión, respetando las características de esta ley. De todas formas siempre en estos incisos y artículos respalda la admisión de los estudiantes con NEE que pertenezcan a escuelas especiales o a centros educativos que posean PEI.

En este sentido, en el artículo 3 alude a las modificaciones de la ley N.º20.529 para establecer un sistema de aseguramiento de la calidad y los procedimientos para tal efecto y en este contexto en su letra b define “una educación de calidad siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral” (p. 16).

En definitiva, esta ley apunta a un término clave en esta investigación que es la inclusión, se aboca a incorporar tres grandes pilares, como ya hemos señalado (a) fin al lucro, pues la ley garantiza que los recursos económicos sean destinados exclusivamente para fines educativos; (b) fin al copago, es decir establece que a medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, irán disminuyendo los aportes que realizan las familias a los establecimientos; (c) regulación de la admisión escolar, pues el Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Chile, ponen a disposición a través de una plataforma web, un sistema único y centralizado de admisión.

Esto genera una política de estado en lo que será la educación en Chile, desde el desarrollo de esta ley, pues garantiza tres aspectos que habían obstaculizado hasta ahora el desarrollo de una política pensada en la educación inclusiva y que venían interfiriendo en su aspiración máxima de desarrollar una educación de calidad y equitativa.

2.3.6.- Decreto N.º 83

Ahora que la ley está ejecutada, *¿cómo se implementará?* Es sabido que uno de los principales problemas de la implementación de una ley en educación es cómo ésta se traduce en acciones concretas para los estudiantes. *¿Cuál será la forma de ejecutarla?* El Decreto N.º 83 entrega orientaciones para abordarlo e incluso incorpora uno de los modelos más utilizados a nivel universal como es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), pese a haberse creado hace más de dos décadas y en otro contexto, permite abordar de forma holística la atención a la diversidad. Por otro parte, *¿cómo se garantiza la atención a la individualidad?* Este decreto ofrece, dentro de las sugerencias para atender la diversidad, las

adecuaciones curriculares, las que permiten ajustar lo requerido por la normativa a cada persona que presente una NEE.

El Decreto N.º 83 (2015) recoge la normativa para una adecuación curricular con el objeto de favorecer la inclusión de los estudiantes con NEE a la educación regular. En sus artículos 2 y 3 establece que éste no solo es para los colegios con PIE, sino que rige para todos los centros educativos que tengan reconocimiento oficial del Ministerio de Educación y que impartan enseñanza de educación inicial o parvularia y educación general básica. En lo referido a la educación media, este decreto deja claro que se mantienen con los decretos ya existentes hasta que se orienten los procedimientos para adecuaciones curriculares para este nivel de enseñanza.

Posteriormente este decreto ofrece los criterios y orientaciones que se deben tener en cuenta al momento de aplicar una adecuación curricular a un estudiante que presenta NEE para lo que alude a la LGE (Ley General de Educación) y al decreto N.º 170 que analizamos ampliamente en el apartado 2.6 de este mismo capítulo y lo hace con el objeto de recordar los mandatos de estos dos documentos legales, que son la disposición de velar por los estudiantes con NEE en su inclusión al currículum nacional, mediante el apoyo de adecuaciones como en el correcto uso del diagnóstico y los especialistas que deben generarlo. Por lo tanto, en este contexto se establece la garantía de la inclusión en Chile, ya que es una disposición tanto de la Constitución política como de los tratados internacionales en favor de los derechos del niño y niña que nuestro país ha firmado y ha ratificado; por lo que debe hacerse cargo y lo hace mediante este decreto.

Entre las disposiciones se establecen algunas garantías, expuestas en el capítulo I en su primer apartado, que hizo alusión a la evolución del concepto. Sin embargo, es pertinente en este apartado justificar esta legislación, pues permite respaldar una ley que se denomina de inclusión y que pretende ser el marco teórico de nuestra investigación que permite darnos cuenta de las exigencias de formación que exige este documento.

En la primera disposición se establece que se debe garantizar “que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independiente de sus condiciones y circunstancias de vida” (Decreto N.º83, 2015, p. 4). Es decir, decreta que cada profesor, a partir de esta promulgación debe comprender qué es trabajar con el potencial de cada estudiante. Solo para dimensionar la responsabilidad que implica esta primera disposición, es importante comprender el concepto de potencial y su definición:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Baquero, 2001, p. 133)

De esta definición, esta dimensión moviliza y desafía a los docentes a ser capaces de generar estrategias para que el funcionamiento cognitivo de un estudiante con NEE, con el objetivo que pueda modificarse y adquirir nuevas herramientas, permitiéndole su máximo potencial, ya sea bajo la mediación para aprender de un docente o de un compañero más capaz.

Es importante preguntarse *¿qué rol juega un compañero en este proceso?*, será capaz de conocer qué funcionamiento cognitivo están siendo activadas o se requieren activar para

que otro estudiante como él pueda ser guiado para el logro de sus aprendizajes. Desde aquí la respuesta no es fácil, ya que, si solo se cree que el docente de EGB asume la implementación de este decreto, sobretodo considerando desde que el artículo primero de la disposición transitoria (2019) se considera como adquirido. Cuestión difícil de resolver:

Los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica que trata el presente decreto, entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de educación parvularia, 1º y 2º año básico; en el año escolar 2018 para 3º y 4º año básico y para el año escolar 2019, 5º año básico y siguientes. (Decreto N.º83, 2015, pp. 2-3)

En este sentido, la preparación de los docentes de EGB es fundamental, pues no necesariamente cuenta con el especialista de apoyo -educador diferencial- recurso humano que no es obligatorio para colegios sin PIE, aunque sí el decreto lo exige. Entonces cabe preguntarse como podrá realizar una adecuación curricular, como se señaló en el apartado 1,4,3 del capítulo anterior, sin esta formación. Entonces, por muy plausible que sea el espíritu del decreto carece de uno de los elementos fundamentales, que es la formación. Dedicaremos el próximo capítulo a este central tema de esta tesis.

Luego, el decreto establece que se debe propender a una calidad educativa con equidad, lo que implica que el docente, con o sin colaboración de un educador diferencial, pues ya señalamos que no es obligatorio para los centros educativos que no tienen PIE, debe tener la capacidad de realizar una decisión curricular (adecuación) para que pueda relevar y ser pertinente, de tal modo de garantizar que la mayor parte de los estudiantes que están a su

cargo pueda lograr los máximos objetivos que la ley requiere. Una vez más nos preguntamos *¿está formado el docente de educación general básica para tomar decisiones curriculares para estudiantes con NEE que requieren de una adecuación curricular?* En principio todos los docentes de EGB tienen en su malla curricular una asignatura o cátedra denominada “currículum” y que es transversal a la mayor parte de las carreras de educación pedagógica en Chile. Sin embargo la adecuación de un currículum implica competencias muy diferentes a las que se conocen en este tipo de asignaturas y no apuntan al trabajo con estudiantes con NEE. De ahí la importancia de que un docente de EGB tenga esas habilidades, pues como señala Puigdemívol et al (2019) “es la maestra o maestro tutor del alumno, con la colaboración del equipo docente ...quien debe elaborar y hacer seguimiento del plan individualizado” (p. 6413). Razón por la cual veremos si esto está incorporado en la revisión de las mallas que se presentan en el capítulo III.

En la tercera disposición se exige una inclusión educativa y una valoración de la diversidad. Para lograr este desafío, una vez más se pone como medio para este objetivo la adecuación curricular, pues mediante ella es posible que todos los estudiantes permanezcan en el sistema escolar y no se sientan fuera de él y así alcanzar los objetivos que le permitan ser parte del sistema y no excluidos. La dificultad de generar una adecuación curricular será un tema que se abordará ampliamente en el próximo apartado. Sin embargo, es interesante el modo en que se focaliza a la diversidad como un tema que solo se centra en las múltiples NEE y que no considera la deserción y por el contrario se pretenda retener al estudiante en el sistema educativo; aunque es necesario especificar que no todos los estudiantes que salen del sistema educativo lo hacen por razones educativas, sino que lo más frecuente es que lo hagan por motivos económicos (Espinoza & González, 2012). Aunque la gran mayoría de

los estudiantes de EGB, según la proyección de la CEPAL (2011) (citado por Espinoza & González, 2012) llegará al 95% de término con éxito de su EGB, siendo Chile entre otros países latinoamericanos como Colombia, Ecuador, México, Perú, Panamá y Uruguay los que tiene mejores posibilidades.

Por último, el decreto señala entre sus disposiciones la flexibilidad, apuntando a que los centros educativos deben adaptar su currículum y hacerlo para favorecer el acceso –que lo consagra la Ley N.º20.845-, la permanencia y el progreso de los estudiantes considerados más vulnerables. Sin embargo le entrega esta responsabilidad al docente para que atienda a los estudiantes con NEE y evitar de este modo que se produzca la deserción del estudiante del sistema educativo.

Más adelante, este decreto especifica la conceptualización del concepto de NEE que fue abordado en el capítulo I en su apartado 1.4. Sin embargo en este documento de disposiciones para su realización, que además de volver a definirlos y especificar las diferencias entre permanentes y transitorios –ya desarrollados en el apartado anteriormente mencionado- llama la atención que en este decreto se da por hecho que los centros educativos deben “desarrollar capacidades en el profesorado para dar respuestas educativas de calidad a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades e intereses que presentan los estudiantes” (Decreto N.º83, 2015, p. 5). Lo que no necesariamente se produce aunque esté consagrado en la LGE (2009).

Este decreto recoge dos grandes temas para el fortalecimiento de un ambiente inclusivo para los estudiantes en Chile, que son el DUA que abordamos en este apartado y las Adecuaciones Curriculares que se abordó en el apartado (1.5.3) del capítulo anterior.

El Decreto N.º83 (2015) define el DUA como “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 preferencias” (p. 6). Desde esta definición es que en Chile la gran parte de los centros educativos decidió incorporar esta estrategia, que sugiere el decreto para atender la diversidad, de ahí que es esencial para esta tesis dar cuenta como marco teórico los principios del mismo.

El DUA surge en el contexto norteamericano y lo hace Connell et al. (1997) con el propósito de facilitar el entorno, no solo para los estudiantes con alguna capacidad reducida, sino para todas las personas y desde esta particularidad la importancia para considerarlo en la atención a la diversidad. De hecho, Verdugo & Schalock (2013) señalan que el DUA “pretende beneficiar a todas las personas, de todas las edades y habilidades, y supera la visión tradicional de la accesibilidad” (p. 415).

Originalmente el DUA considera 7 principios: uso equitativo, flexibilidad, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia al error, mínimos esfuerzos físicos y espacios y tamaños adecuados, que claramente traspasan el ámbito de la educación. Sin embargo varios autores (Basham & Marino, 2013; Escribano & Martínez, 2013; Katz, 2013; Lee & Khadka, 2018; Rose & Meyer, 2002, 2006; Verdugo & Schalock, 2013) destacan la importancia que tiene o ha tenido para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos como Katz (2013) relevan la importancia que tiene para la escuela inclusiva “recognizes the need to create opportunities for the inclusion of diverse learning through providing curricula and instructional activities that allow for multiple means of representation, expression and engagement” (p. 157).

Asimismo, Escudero & Martínez (2013) reconocen la importancia del DUA y la inclusión, pues consideran fundamental que para lograr una real atención a la diversidad, en una sociedad que considera como un principio básico la igualdad de oportunidades de las personas, se debe garantizar uno de los principios básicos de la inclusión que es la participación de toda persona independiente de su capacidad. También rescatan la importancia del DUA y la inclusión, tanto en educación parvularia (infantil) y básica (primaria), citando a Echeita et al. (2009), quien señala que en esta etapa de formación “están dadas las mejores condiciones para resolver los dilemas de la inclusión educativa” (p. 89).

De los 7 principios originales del DUA, el Decreto N.º 83 considera como recomendación para abordar la inclusión en Chile 3 de ellos.

El primer principio que aborda el DUA es la forma en que se presentan y representan los contenidos a aprender o el objeto de aprendizaje, dado que no todas las personas y obviamente los estudiantes perciben del mismo modo las cosas. Es crucial que el educador varíe la formas en que acerca el objeto de aprendizaje a sus educandos, para lo que debe conocer esas diversas modalidades de presentación hecho que será diferente dada la diversidad de estudiantes con o sin NEE que tenga en su aula. Solo por mencionar un ejemplo, el docente debe saber qué funciones cognitivas como decía Feuerstein (1996) se encuentran o deben estar activadas en el input para que pueda generarse el aprendizaje cristalizado, y ese proceso es esencial que lo conozca el docente, pues desde el mismo autor de la modificabilidad cognitiva estructural ya mencionado, el mediador (docente) adquiere un rol fundamental entre el objeto de aprendizaje y el sujeto aprendiz (estudiante).

El segundo principio es la forma en que se expresan o ejecutan los aprendizajes los estudiantes, que es tan variada como posibles receptores del aprendizaje haya en un lugar o en una aula de clases. Este principio se asocia a la diversidad de formas de evaluar que deben tener los docentes, que pueden o no conocer. Sin embargo, deben considerarla para hacer frente a este principio y no caer en una discriminación de los estudiantes con o sin NEE.

Por último, el principio de participación y compromiso de los estudiantes. El docente debe ser capaz de desafiar constantemente a sus estudiantes para que puedan desempeñarse adecuadamente en su propio proceso de aprendizaje, incluso llegando a planificar junto a sus profesores aquello que deben aprender, respetando el marco curricular obligatorio, para que sus expectativas e intereses se resguarden. Lo que fomenta su autonomía.

Al finalizar esta primera parte del decreto, podemos aseverar la necesidad de formación que debe tener un docente, ya sea en su etapa de preparación para el desempeño de ser docente, como para su ejercicio práctico de ser ya un docente de EGB en práctica.

2.3.- Síntesis del capítulo

La legislación es un factor que ha obligado a Chile a generar diferentes instancias para el logro de una escuela inclusiva, en primer lugar, adhiriendo a organismos internacionales como la UNESCO y sus directrices en torno a la educación inclusiva, que incluyen la incorporación de diversos factores clave como la formación de los docentes, tema nuclear para esta investigación.

Por otra parte, en lo que respecta a legislación y normativa nacional, se pudo apreciar que desde el siglo XIX, Chile ha hecho esfuerzos para aproximarse a una escuela inclusiva,

mediante una serie de normas, leyes y decretos que le han permitido avanzar con propósitos claros, pero aún falentes para hablar con propiedad de una educación inclusiva.

Otro aspecto que rescata este capítulo es el PIE y cómo este proyecto instala el concepto de NEE y todo lo que ello implica: diferenciar las necesidades transitorias de las permanentes, conocer un despliegue de las herramientas para su atención y, lo más esencial, recoger las debilidades que se mantienen frente a la diversidad en ellos.

Otros tres apartados de este capítulo estuvieron centrados en tres aspectos fundamentales para esta investigación: Decreto N.º 170 y N.º 83 y la Ley de Inclusión. El Decreto N.º 170 vino a regular para una mejor escuela inclusiva; puesto que está al servicio de la educación, desplegando una serie de especialistas que pueden aportar en el trabajo pedagógico y las NEE; aunque sea a costa de abusar del diagnóstico y de las etiquetas.

El Decreto N.º 83 otorga aspectos más prácticos de la Ley de Inclusión, pues entrega orientaciones para el desarrollo de la ley, como el DUA y todos sus principios orientadores como los criterios para una adecuación curricular, que asegure a inclusión de todos los estudiantes y especialmente aquellos que requieren una atención determinada.

Finalmente se analiza la Ley de Inclusión, que generó gran parte de la hipótesis de esta investigación, pues con este dictamen se presumía que la educación en Chile tomaría un rumbo diferente y muy relevante para el desarrollo de una educación inclusiva y si bien se generan tres grandes aportes: (1) la eliminación de los procesos de admisión, que hasta esta fecha (2016) eran parte de un proceso discriminatorio de los estudiantes con NEE; (2) la eliminación paulatina del financiamiento compartido, pues han pasado 5 años y aún se mantiene en gran parte de la educación subvencionada (concertada) en Chile; y (3) la

prohibición del lucro en la educación chilena, lo que se suponía iría en relación directa con la mejora de la calidad y equidad de la misma.

CAPÍTULO III

“No se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes”, anónimo.

CAPÍTULO III

3.1.- Introducción

¿Es la formación inicial de profesores de EGB consistente para enfrentar una legislación chilena que exige una educación de calidad y equidad? ¿La formación de los profesores de EGB está regulada para que logre coherencia con aquello que se espera de ella? Estas interrogantes son las que sustentan este capítulo.

En primer lugar, se realizará un recorrido histórico de los primeros antecedentes que se tienen de la formación de docentes en Chile, desde las primeras escuelas formadoras como la normalista, pasando por las influencias extranjeras como la alemana y norteamericana hasta la formación de las primeras instituciones de formación de educadores en Chile, como son la Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica y Universidad de Concepción y con las gestiones de diversos gobiernos para lograr un sistema de desarrollo profesional docente que pretende lograr sus primeros resultados en el año 2025.

En segundo lugar, se discute el tema de formación en las universidades chilenas y su proceso, dadas las recomendaciones de varios organismos nacionales e internacionales y cómo ésta ha ido transitando en diversas direcciones.

En tercer lugar, se investiga la formación en torno a la diversidad de las universidades estatales o que pertenecen al consejo de Rectores y el análisis de sus propuestas curriculares para formar a los futuros docentes de EGB.

En cuarto lugar, se estudia la formación en atención a la diversidad de las universidades de carácter privado para los futuros docentes de EGB, mediante la observación de su oferta educativa en las mallas curriculares que publican sus páginas web.

En quinto lugar, se presentan las necesidades de formación de los docentes, para lo cual se analizarán algunas indicaciones nacionales e internacionales que proponen o recomiendan mejorar los procesos de formación en atención a la diversidad.

En sexto lugar, se recogen los aportes de especialistas y sus sugerencias para que la educación logre la atención a la diversidad que requiere una educación inclusiva, pasando por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos y educadores diferenciales.

En séptimo y último lugar, en este capítulo se analizará la formación continua y/o permanente en lo que refiere a diversidad, desde la perspectiva de los referentes internacionales y nacionales, que incluye la mirada estadística de programas de formación.

3.2.- Historia de la formación en Chile

Si consideramos que la formación de un docente de Educación General Básica (EGB) tiene una duración promedio de 8 a 10 semestres y que dependiendo del centro de estudios, algunos obtienen con esta preparación un título que les permite ejercer en cualquier tipo de colegio en Chile, la realidad es que la formación es un proceso de desarrollo continuo y que implica una constante actualización, dado que las exigencias de la educación actual es exigente para atender a la diversidad de estudiantes en el aula. Las razones de la formación continua pueden ser varias, sin embargo, la mayor es que hoy no existe solo una variabilidad cognitiva, sino esta diversidad puede ser de tipo social, étnica, cultural e incluso emocional.

Y si a esta variabilidad le agregamos la rapidez en que se desarrollan los procesos educativos en los centros escolares más rápido es el perfeccionamiento.

Al iniciar este capítulo de formación docente nos preguntamos *¿qué entenderemos por el concepto de formación?* Bryce (1994) (citado por Robinson, 2009) para referirse a que estos conceptos son esencialmente controvertidos, pues la definición va a variar de acuerdo a la visión de cada persona. Él mismo señala que se podría coincidir que formación es un tipo “de” educación que centra su aprendizaje en destrezas específicas, que no es lo mismo que “a” educación, puesto que la primera busca entregar elementos desde la teoría y la segunda es más pragmática. Y lo presenta mediante la diferencia entre educar y formar en educación sexual. Pues los padres están dispuestos a que los colegios eduquen en educación sexual, pero no que los formen en educación sexual. Otra definición que acuñaremos en este capítulo es la señalada por Cox y Gysling (2009) que entienden por formación:

el proceso de inculcación apropiación de un saber específico y estandarizado, que tiene lugar en instituciones especializadas para el efecto, durante un lapso explícitamente regulado de tiempo y que es evaluado y certificado bajo la forma de competencias adquiridas o no por los alumnos. (p. 34)

Desde estos conceptos, iniciaremos el recorrido por la literatura de lo que se ha realizado en formación y aquello que se espera a partir de este trabajo de investigación.

En Chile, según la recopilación realizada por Cox y Gysling (2009) se tiene conocimientos de la formación de docentes universitarios desde el año 1842, fecha que surge la primera escuela de formación denominada Escuela Normal de Preceptores, entidad que inicia la formación de docentes en Chile.

La Escuela Normal de Preceptores en sus inicios y por mucho tiempo (1842-1960) en sus planes de estudio para la formación de los docentes estaba centrada en dos aspectos la Formación General (FG) y Formación Profesional (FP). Y es esta la categoría que se utilizará, siguiendo el modelo de Cox y Gysling (2009), que definen por FG todas las asignaturas que buscan inculcar en el estudiante los contenidos y por FP aquellas asignaturas más cercanas a lo pedagógico, que le permiten al docente tener mejores herramientas para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo que después será clave, desde nuestra perspectiva, para enfrentar las exigencias de las diversas normativas legislativas en educación que guiaron esta tesis.

El primer plan de estudio para los docentes normalistas, tuvo en su FG siete asignaturas: dogma y moral religiosa, leer y escribir con perfección, gramática y ortografía castellana, nociones generales de historia y particularidades de Chile, geografía descriptiva, dibujo lineal y aritmética comercial y solo una FP sobre conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea. Desde el inicio se puede apreciar el bajo interés por una formación que atienda a las metodologías para la enseñanza y menos a las diferencias individuales para el aprendizaje. Se puede comprender en el contexto del siglo XIX, donde el fenómeno de formación de docentes era con el fin de educar a docentes de categoría inferior, de hecho, en el artículo 5 del decreto de fundación de esta Escuela de Santiago señala como requisitos para ingresar a estas escuelas:

Para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores de Santiago se exige tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa. (Cox & Gysling, 2009, p. 62)

Esta mirada de la formación se mantiene hasta 1883 con un mínimo de asignaturas y por ende horas para la FP.

En el año 1889 surge otro hecho muy importante para la profesionalización docente se crea el Instituto Pedagógico, perteneciente a la Universidad de Chile, que reditúa en el avance de las escuelas normales. Este impulso, también, la reforma del año 1883 que genera nuevas escuelas y también permite la contratación de personal extranjero para la educación nacional, lo que forja condiciones para la salida de profesores chilenos a formarse en el extranjero y llegada a Chile, de profesores; preferentemente alemanes.

Según diferentes autores (Ávalos, 2004; Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2010; Cox & Gysling, 2009; Gimeno, 1982;), el principal aporte de la formación alemana a la educación chilena es la introducción de una nueva didáctica para la formación docente, basada en conceptos científicos de la psicología, lo que permite una mayor rigurosidad del proceso y la aplicación del método concéntrico, que consistía en la transmisión de unidades de contenidos año tras año con una progresión en la dificultad. Sistema que se mantiene hasta la actualidad en muchos de los planes y programas de formación.

Ya en el siglo XX, la tendencia de la formación docente va cambiando, hacia una mirada más social, esto hace que la educación adquiriera un rol preponderante en el país, como señala Cox y Gysling (2009) para finales de 1920 el nivel de analfabetismo cae de un 71,1% a un 49,7% de la población escolar (7 y 15 años). En este contexto la influencia alemana tiene una retirada de la formación docente.

Una vez que se termina la influencia alemana en la formación docente se genera otro hecho tan potente como el alemán, que es la norteamericana, hecho que se produce por dos

actores importantes en la formación educacional chilena que son Amanda Labarca y Darío Salas. Ellos junto a otros actores de la educación hicieron los esfuerzos necesarios, según Salas et al. (2014) por adaptar las políticas educativas de Estados Unidos a las de Chile, y tuvieron como centro a la pedagogía pragmática de John Dewey (Cox & Gysling, 2009; Pacheco, 2012 y Salas et al., 2014). Esta influencia como la alemana tuvo repercusiones tales como traer directoras de las escuelas normalistas a las norteamericanas Inés Brown y Carolina Bruson, en dos regiones de Chile, como La Serena y Santiago respectivamente. Así también permitió un cambio de los planes y programas en la FP, llegando a un 15,5 % más de asignaturas que lo existente hasta 1890 (Cox & Gysling, 2009, p. 96), con mayor fuerza en teorías y técnicas de la transmisión de la educación, lo que implica tener más y mejores herramientas para implementar la disciplina que cada docente otorga.

Desde el año 1920 se inicia la formación con una mirada más centrada en el estudiante o la persona, debido a que existe una gran influencia de la pedagogía científica o influencia de la formación centrada en la ciencia, que se orienta más a la didáctica que a la disciplina (Edwards, 1995; Ávalos 2004; Cox & Gysling, 2009; de Tezano, 2006). Pues los planes de formación tienen como elemento esencial la psicología en lo que respecta FP, pues intenciona “un énfasis en la individualización de la pedagogía. Privilegiando como núcleo central el alumno individual, el cual es entendido desde un punto de vista psicológico y biológico, pero no social” (Cox & Gysling, 2009, p.19). Es decir, se inicia una apertura a la diferenciación de los estudiantes, a su comprensión de las particularidades o diferencias individuales o lo que llamamos en el capítulo I la atención a las NEE. De hecho, se incorpora en estos mismos años el concepto de integración, pero aludiendo a la atención de la globalidad de la enseñanza básica. Tanto es así que en este periodo se incorpora al plan de estudio las prácticas

profesionales y entre los elementos que se evalúan, evaluación que realizaba el director de la escuela, se le consideraba, según Cox & Gysling (2009):

- 1.-Asistencia y puntualidad.
- 2.-Personalidad y espíritu profesional: condiciones de carácter, entusiasmo, abnegación y espíritu de sacrificio, cariño por el niño.
- 3.-Dominio de la técnica pedagógica y habilidad disciplinaria.
- 4.-Resultado de su enseñanza desde el punto de vista intelectual y moral,
- 5.-Iniciativa, espíritu de organización y capacidad ejecutiva.
- 6.-Empeño en su perfeccionamiento. (p. 112)

De este último punto es importante reflexionar que la formación siempre ha sido un tema pendiente en Chile, cuestión que analizaremos en el apartado siguiente.

En el discurso de los profesores sobre su formación, es decir, su preocupación por el tipo de preparación que están recibiendo, en el primer congreso de enseñanza normal (1944), se concluye entre las exigencias de los docentes, estaba el tener un alto nivel de formación cultural para que puedan ser partícipes de un debate educacional a nivel nacional. Al año siguiente, en el primer congreso nacional de educación, se continuaba demandando la formación para propiciar una autonomía profesional del docente. Ambos congresos ponen como meta que se cree una única formación pedagógica y de carácter universitario del más alto reconocimiento.

La reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva, causó gran impacto (Arellano, 2001; Bellei & Pérez, 2016; Caiceo, 2013; Cox & Gysling, 2009) pues concibió

la educación como un eje fundamental para la cooperación, participación y consenso. En esta etapa el docente por primera vez pasa a tener la categoría de facilitador del aprendizaje, término que se ha venido acuñando en varios autores más contemporáneos (Crow, 2004; Hmelo-Silver & Barrows, 2006; Novak, 1998) y que en esta reforma viene a concretar en dos grandes líneas de acción (i) introducción de programas de perfeccionamiento para los profesores en ejercicio y (ii) modificar el proceso de formación de los docentes (Cox & Gysling, 2009). Para este último aspecto el gobierno generó las instancias para que se creara, como único ente formador a la Escuela Única de Pedagogía, idea que venía planteándose desde 1928, pero se materializa entre 1960 y 1970 y, por lo tanto, el gobierno solo podía resguardar la formación de profesores primarios, gracias a lo que en palabras de Cox & Gysling (2009) el gobierno implementó un plan de modernización de las escuelas formales que incluía cinco proyectos:

1. Perfeccionamiento del personal docente, encargado de las asignaturas y actividades de formación profesional de las escuelas normales.
2. Investigación y desarrollo de material didáctico para la enseñanza primaria, con la participación del personal docente de las escuelas normales y de los alumnos que realizaban la práctica docente supervisada en servicios.
3. Preparación del material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de educación general básica.

4. Formación de administradores, supervisores y otros especialistas en enseñanza básica.
5. Construcciones y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo. (p. 133)

En el año 1964 se busca que la formación de los docentes de primaria que son generalistas en Chile, sea más amplia; lo que significa que pueden realizar clases de diferentes asignaturas como, por ejemplo: lenguaje y comunicación o lengua castellana, educación matemática, historia y ciencias y en algunos casos, dependiendo de la realidad de la escuela pueden dar educación física, inglés, artes y tecnología. Sin embargo, con esta nueva mirada se pretende especializar al docente en un área, lo que implica que el profesor elija una disciplina y profundice, lo que a nivel de titulación es un profesor de educación general básica con una mención específica. Lo anterior, como señalan Cox & Gysling (2009) vino a transformar la FG, pero también hubo modificaciones en la FP, pues se crea una triada de disciplinas psicología-filosofía-sociología.

Ya en el año 1974 por decreto Ley N.º 353 termina como ente formador de profesores la escuela normal y solo queda a cargo, exclusivamente, de las universidades. El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, mi alma mater, creada en 1889; fue la primera de las universidades que se dedicó a la formación de profesores, además de formar profesores de secundaria, que hasta ese entonces no existía en las ya terminadas escuelas normales. Esta dependencia de la Universidad de Chile permaneció hasta 1980, dada la intervención militar de las universidades en Chile.

Los planes de estudio en el Instituto Pedagógico en lo que respecta a FG y FP sufrieron un cambio trascendental, pues se inicia un equilibrio en la formación; dando un mayor realce a las disciplinas de FP, como, por ejemplo: la ya instalada triada (filosofía, psicología y pedagogía), más metodología especial, legislación, administración e higiene escolar, a lo que se le suma la práctica e investigación. En 1935, se da otro paso más en la formación con énfasis en la FP, pues psicología se divide en psicología general y psicología de la educación dando más herramientas a los docentes para realizar sus clases y desde aquí en adelante se irá invirtiendo más tiempo para la FP, porcentaje que va en aumento hasta llegar en 1980 con un 24% para FG y 76% de FP, es decir el hincapié puesto en todas aquellas disciplinas que permitirán comprender a los sujetos con los que los docentes trabajarán luego de su formación como por ejemplo: filosofía, sociología, psicología general y evolutiva, psicología del aprendizaje, historia de la educación de Chile, teoría general del currículum.

Otra entidad formadora de docentes es la Universidad Católica de Chile, que se crea para la formación de profesores de secundaria en el año 1942, cuyo eje central está puesto en el sello cristiano a la formación de los docentes y formar su escuela de pedagogía en 1968 seguidamente se le delegó la responsabilidad de algunas escuelas normales de congregaciones religiosas, para en 1969 iniciar el programa de educación general básica.

En el año 1967 se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas (CPEIP), bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva, con el objetivo de generar perfeccionamiento para los docentes en ejercicio, esfuerzo que se ve interrumpido junto con la democracia en Chile en el año 1973, que ya abordamos en el capítulo II.

En el año 1973 la Universidad Católica, de Chile bajo las orientaciones del presbítero Fernando Cifuentes, hace el currículum más flexible y de esta forma la escuela de formación pone al centro al estudiante, tanto así que según Celis (1974) (citado por Cox & Gysling, 2009 en el discurso de este presbítero se denota esta intencionalidad:

El hecho de que los estudiantes quieran realizarse personalmente y hacer su propio camino dentro de la universidad no sólo los enriquece académicamente, en cuanto a la especialidad, sino que les abre los ojos para ver el universo en forma más completa, más integral. Todo lo que satisfaga el desarrollo de la persona humana es liberación, es abatir barreras y abrir cauces, y al ser más libre el hombre, es más espiritual, está en menores condiciones de cumplir su finalidad sobrenatural. Esto en cuanto al universitario en general. Ahora en cuanto a los futuros profesores, éstos estarán en mejores condiciones para comprender todas las diferencias individuales de los niños y adolescentes, respetándolos y contribuyendo con ello a que el hombre futuro sea más persona. Desde este punto de vista la misión educadora tiene una enorme trascendencia, puesto que se proyecta a los niños y desde ellos a todo el nivel nacional. (p. 271)

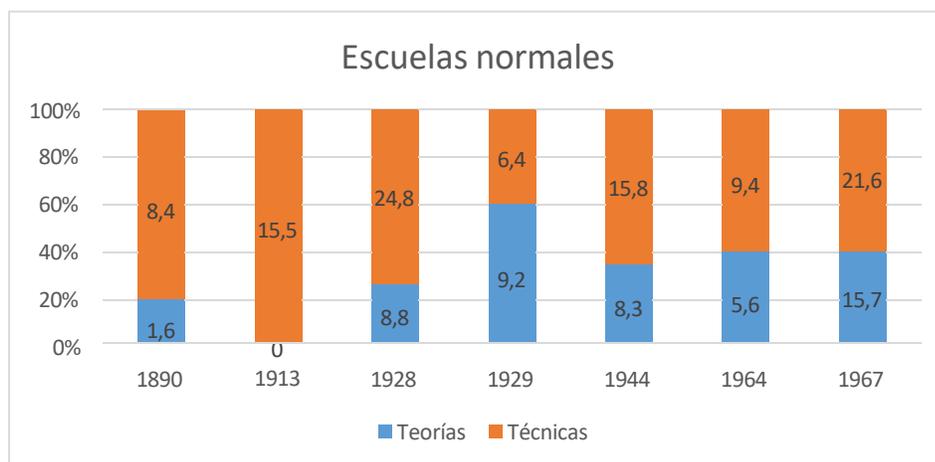
Esta nueva perspectiva de ver al estudiante como un ser individual y no gregario; permite que poco a poco se vaya integrando la diversidad en las aulas de Chile, claro con el lapsus que se mencionaba más arriba y que tiene relación con la intervención militar entre los años setenta y ochenta y como lo señala Ávalos (2004) “se produjo una limpieza ideológico-política en el profesorado” (p. 7). Otro hecho importante en la formación inicial del profesorado es lo que ocurre en esta época, pues en el año 1979, Augusto Pinochet restringe económicamente el financiamiento a las entidades de formación de profesores y

abre una política de autofinanciamiento, lo que genera que muchas instituciones de carácter privado (universidades, centro de formación e institutos) pudiesen abrir las carreras de pedagogía, con los costos en la formación que esto pudiese provocar. Esto se mantiene hasta la promulgación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) publicada bajo el último periodo de Pinochet en marzo de 1990 y que obligó que la carrera de pedagogía fuese solo de carácter universitario, aunque dejó que siguiesen funcionando los institutos que tenían estos estudios.

La época de la democracia en Chile abre mayores oportunidades en la formación de profesores, aunque con los inconvenientes de la dictadura militar como lo señalamos anteriormente. En la Figura 3.1 se puede observar el relieve que se dio en las distintas entidades universitarias a las teorías y por otra parte a las técnicas de transmisión para el aprendizaje, tomaremos las tablas de Cox y Gysling (2009) para visualizar la tendencia de ir fortaleciendo la técnica por sobre la teoría, lo que se aprecia evidentemente en los años y diferentes centros de formación de docentes. Según estos autores todos los planes de estudio de las universidades contienen desde fines de siglo pasado esta estructura. La parte teórica está compuesta por las asignaturas con una visión conceptual y por aquellas que contribuyen a entregar algunas claves conceptuales para la formación pedagógica. Con respecto a las técnicas son aquellas que guardan relación instrumental directa respecto de los procedimientos del proceso educativo.

Figura 3.1

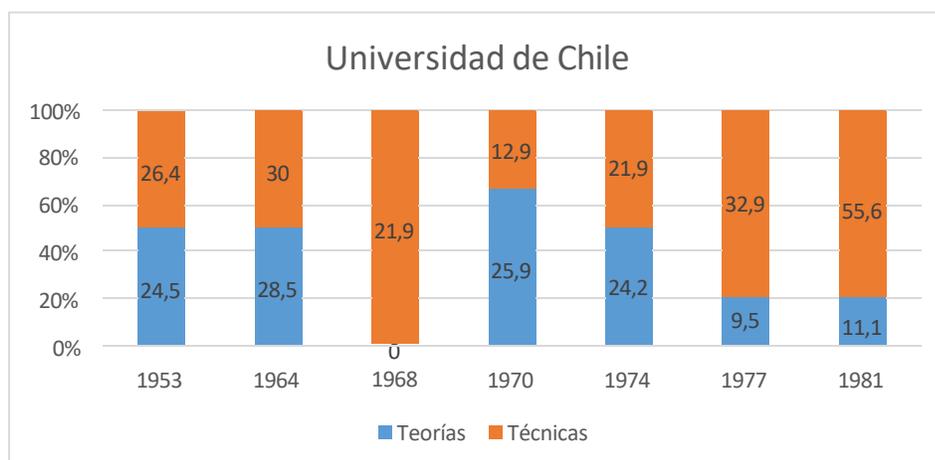
Importancia de Técnica sobre la Teoría en la Formación



En tanto, la fuerza de la técnica sobre la teoría que se apreció en la Figura 3.1, es rescatable el esfuerzo que desde el año 1930 comienza a equilibrar las teorías con las técnicas, lo que se va acentuando a finales del año 1970, donde las escuelas normales, formadoras de docentes hasta esos años, enfatizan el contenido sobre las estrategias metodológicas (técnicas).

Figura 3.2

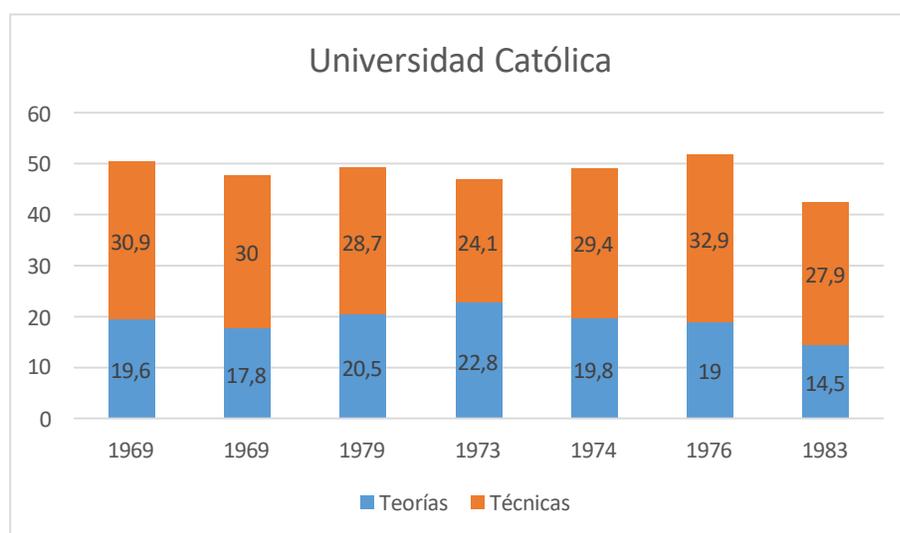
Formación de los Docentes en la Universidad de Chile



En la Figura 3.2 es posible distinguir que la Universidad de Chile se hace cargo de la formación docentes, desde los años 70, marcando una tendencia de mantener el realce en las técnicas sobre la teoría, siendo el año 1975 el momento que ambas (técnicas y teorías) se encuentra en distribución más similar en la malla curricular.

Figura 3.3

Formación Docente en la Universidad Católica de Chile

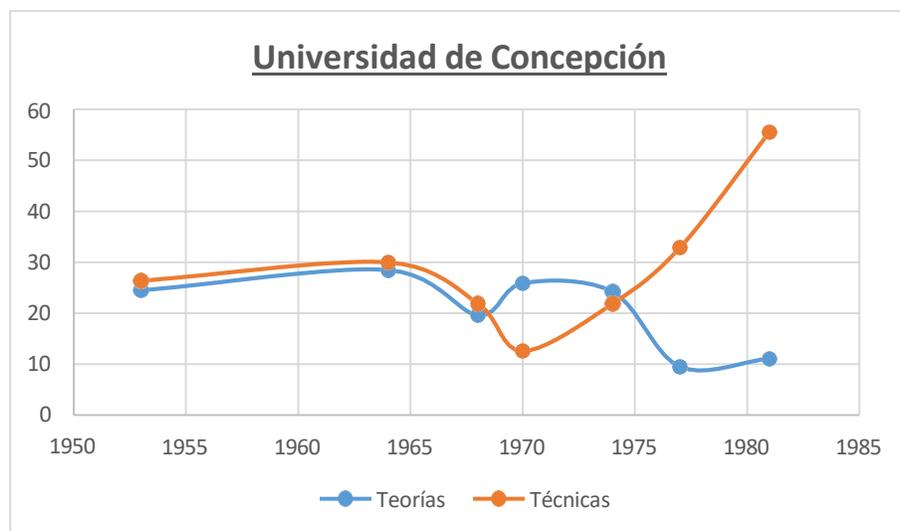


Al analizar la malla curricular de formación docente de la primera universidad de carácter privado en Chile, la Universidad Católica de Chile, se observa que sigue la tendencia a enfatizar las técnicas por sobre las teorías, con dos momentos de mayor estrechez en las mallas que fue el año 1973, año que está relevado en Chile por uno de los más trágicos acontecimientos políticos que fue el golpe militar e inicio de la dictadura militar en el país, quizás eso haya evidenciado una intervención en los contenidos de formación inicial docente. En el año 1979, también año crucial pues al año siguiente se crea la nueva constitución política de 1980 que está vigente hasta el día de hoy. Es válido inducir que ambos

acercamientos de los contenidos a la formación obedecen a momentos de tensión de la gobernabilidad de país, como se observó en la Figura 3.3.

Figura 3.4

Formación Docente en la Universidad de Concepción



Se observa en la Figura 3.4 que la Universidad de Concepción, segunda universidad privada en antigüedad del país, que inicia la formación inicial docente en los años 50, que su malla curricular es mucho más equilibrada en sus inicios entre las asignaturas teóricas y técnicas, incluso estando en algunos periodos (1970 y 1974) la teoría sobre la técnica, para terminar con una tendencia más distante, en favor de las técnicas sobre la teoría, a partir del año 1977 aproximadamente.

Hay cuatro elementos que se deben considerar como corolarios de este apartado. En primer lugar, la ley de calidad y equidad en educación (2011), en segundo término, los estándares orientadores para egresados de carrera de pedagogía en educación básica (2012) y en tercer lugar el Informe final de evaluación del programa fomento a la calidad de la PFID

(Programa de Formación Inicial Docente), que se desarrolló el año 2015 y finalmente el sistema de desarrollo profesional docente (2016).

La ley de calidad y equidad en educación tiene un gran impacto en el avance hacia la calidad de los docentes o profesionales de la educación, pues establece la evaluación de desempeño docente que marca un hito en los docentes en ejercicio, pues los obliga, en primera instancia a los de centros educativos públicos a evaluarse y es tajante en la evaluación, pues en su artículo N.º70 letra “a” señala:

Cada vez que un profesional de la educación resulte evaluado con desempeño insatisfactorio, deberá ser sometido al año siguiente a una nueva evaluación, pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su plan de superación profesional, ...Si el desempeño en el nivel insatisfactorio se mantuviera en la segunda evaluación consecutiva, el profesional de la educación dejará de pertenecer a la dotación docente. Los profesionales de la educación que resulten evaluados con desempeño básico deberán evaluarse al año subsiguiente, pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su plan de superación profesional...En caso de que resulten calificados con desempeño básico en tres evaluaciones consecutivas o en forma alternada con desempeño básico o insatisfactorio durante tres evaluaciones consecutivas, dejará de pertenecer a la dotación docente. (MINEDUC, 2011)

Este artículo viene a regular la calidad docente, al punto que un docente puede perder su título profesional, teniendo dos oportunidades para capacitarse y revertir la situación.

El sistema de evaluación, según esta ley señala en el artículo N.º 70, numeral 26 los siguientes indicadores: “estos contemplarán la medición de factores tales como habilidades personales, conductas de trabajo, conocimientos disciplinarios y nivel de aprendizaje de los alumnos, debiendo garantizar la objetividad en las calificaciones”(MINEDUC, 2011).

Sin embargo, también establece una bonificación en la remuneración para aquellos docentes que logren la excelencia pedagógica, según señala el artículo N.º15:

La Asignación de Excelencia Pedagógica se pagará a los docentes de aula, conforme a tramos a los que accederán de acuerdo al resultado que hayan obtenido en la evaluación que da origen a esta asignación y el grado de concentración de alumnos prioritarios del establecimiento en que se desempeñe. (MINEDUC, 2011)

Esta asignación de aumento salarial tendrá una duración de 4 años y el cálculo que recibirá el docente está en directa relación con el tramo de excelencia en el que haya quedado (ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1

Tramo de Incentivo por Excelencia Académica

<u>Tramo de Logro</u>	<u>Monto mensual</u> <u>jornada 44 horas</u> <u>semanales (Peso</u> <u>Chileno= \$)</u>	<u>Monto mensual</u> <u>jornada 44 horas</u> <u>semanales (Dólar</u> <u>americano U\$)</u>	<u>Monto mensual</u> <u>jornada 44 horas</u> <u>semanales (Euro)</u>
Primero	\$150.000	U\$188.1	€174.3
Segundo	\$100.000	U\$125.4	€116.2
Tercero	\$50.000	U\$62.7	€58.1

Nota: Se agregaron los valores de los montos en dólar americano y euro con el objeto de su comprensión universal, los valores se extrajeron de www.bancocentral.cl, valores al 20 de febrero de 2020. Fuente: Ley N.º20.501, 2001: artículo 8º, modificada por autor para comparar valores a nivel de otras monedas.

Esta misma ley, en este mismo artículo, señala que este aumento variará si el centro educativo atiende a estudiantes de categoría prioritarios, que según la ley N.º20.248 en su artículo N.º2 son “los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (MINEDUC, 2008), que muchas veces se ha asociado la categoría de prioritario o vulnerable a aquellos estudiantes que tienen mayores necesidades, porque han tenido menos oportunidades (Duk, 2007). Este aumento, según esta ley es para:

Los profesionales de la educación que reciban esta asignación y mientras se desempeñen en establecimientos con una alta concentración de alumnos prioritarios recibirán la asignación aumentada en un 40%. Para estos efectos, se entenderá por establecimiento educacional de alta concentración de alumnos prioritarios, aquellos que tengan, al menos, un 60% de concentración de alumnos prioritarios de acuerdo a la ley N° 20.248, hayan o no suscrito el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa a que se refiere dicha ley. (MINEDUC, 2011)

Como se ha observado existe un proceso que valora y también sanciona, gravemente, a la formación asociada a la calidad que desea alcanzar esta ley.

El segundo aspecto que es esencial presentarlo en este recorrido de la formación en Chile, son los estándares orientadores para los egresados de pedagogía básica, pues estos son los acentos que el MINEDUC ha puesto y ha sugerido a las instituciones de educación superior que dicta esta carrera.

El MINEDUC (2021) define estándares como “aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito” (p. 9) y señala que son considerados como:

un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores de Educación Básica, ya que tendrán en ellos un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas. (p. 10)

Por lo tanto, se pone un punto de partida a una formación inicial de calidad, aunque como lo advierte el mismo párrafo anterior es un referente, lo que lo hace optativo para las universidades públicas y privadas del país, como se verá en los apartados siguientes, donde se analizan las mallas curriculares de estas instituciones y su intención de atender a la diversidad desde lo que plantea el currículum.

Los objetivos de estos estándares, están diseñados para los estudiantes de pedagogía, para que tengan claridad de los contenidos y habilidades que deberán tener al finalizar su profesión, como también para tener una referencia de lo que va logrando en el transcurso de su carrera, ser referente para los procesos de acreditación de la carrera, tema que lamentablemente no lo hace obligatorio; pues eso sería ideal. Y, por último, para que en virtud de la transparencia toda la sociedad pueda saber qué se espera de un profesor de EGB al finalizar su carrera.

Por otra parte, estos estándares establecen uno de los propósitos de esta investigación, pues señala “la evaluación del logro o no de los estándares, ayudará a identificar debilidades y fortalezas en la formación docente y orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes” (MINEDUC, 2021. p. 8).

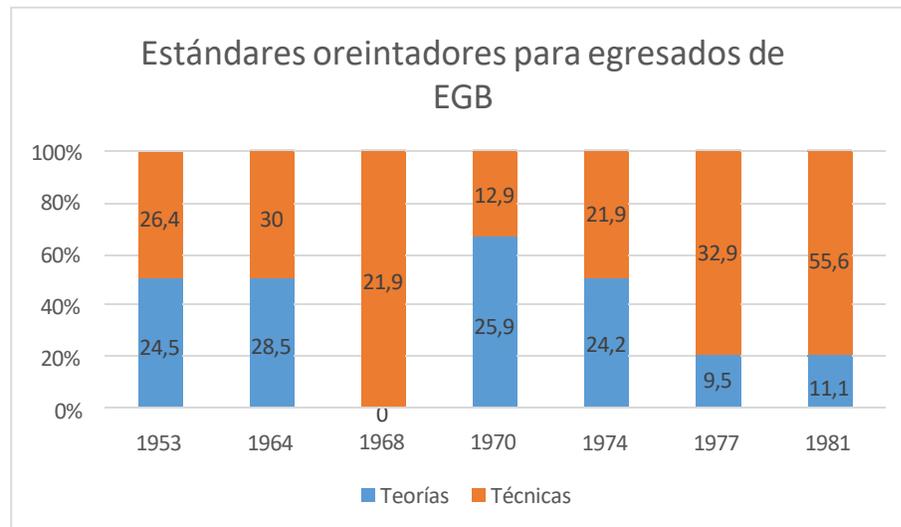
Estos estándares establecen los indicadores que debe cumplir un egresado de pedagogía básica en las áreas disciplinarias (lenguaje y comunicación, matemática, historia y ciencias) y en el área pedagógica.

Por lo tanto, existe la intención de que las instituciones de educación superior aborden estos indicadores y reestructuren sus mallas curriculares. En este sentido, se aprecia un porcentaje importante de los indicadores asociados a elementos conceptuales o conocimientos básicos (49) y solo 10 estándares pedagógicos y uno asociado a las NEE de los estudiantes, que es el N°8 y que dice: “Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula” (MINEDUC, 2021, p. 18). Por ende, difícilmente se podrá esperar que las mallas curriculares estén relevadas a elementos pedagógicos como la atención a la diversidad.

Es posible evidenciar en estos estándares un claro foco hacia las disciplinas, lo que hace muy diferente a lo apreciado en las figuras 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4, donde se observaba un equilibrio entre lo teórico y lo metodológico o técnico. Si se reconoce en la Figura 3.5, es radical la diferencia entre estos aspectos de la formación docente, en favor de los conocimientos por sobre la formación pedagógica.

Figura 3.5

Estándares Orientadores para Egresados de EGB



En seguida de los estándares tenemos el informe final de evaluación de la Rivero et al. (2015) que tenía como objetivo tres elementos:

- i) elaboración de estándares orientadores para carreras de pedagogía; ii) creación de una prueba para evaluar los resultados de la formación midiendo el conocimiento disciplinar y pedagógico, las habilidades pedagógicas, y las habilidades generales de los egresados y; iii) apoyo financiero a las instituciones para que puedan renovar la planta académica, los currículos de formación, y mejorar el vínculo con los colegios o escuelas. (p. 4)

El primer objetivo fue el que se analizó en el punto anterior, el segundo se refiere a la prueba INICIA que se abordará más adelante y por último el aspecto destinado a la formación y el currículum de las instituciones de educación superior, donde este informe recomienda entre otras cosas: “una homologación curricular de la formación docente, monitorear la

Formación de las Instituciones de Educación Superior (IES), a través de los niveles de competencias de sus egresados, incentivo para la incorporación de estándar y permanencia en el campo laboral” (MINEDUC, 2017, pp. 19-20).

El último eslabón que se conoce de la formación docente en Chile es el sistema de desarrollo profesional docente que obedece a la ley N.º 20.903 (MINEDUC, 2016) promulgada en abril del mismo año. Este sistema tiene como objetivo:

proporcionar a quienes desempeñan funciones de aula y directivas en los establecimientos educacionales del país, una actividad continua de formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales, como, asimismo, una formación basada en el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula. (p. 5)

Este sistema tiene una duración de 10 años (2016-2025) para que se ejecute y que pueda impactar en la formación de los docentes de Chile. Este sistema incluye tanto la formación inicial, como la permanente o continua y no solo para los docentes, sino también para los equipos directivos de los colegios.

3.2.1.- Formación en las universidades chilenas

En los siguientes apartados se presentan las mallas curriculares de las universidades públicas y privadas en Chile, donde se aprecia la mayor o menor intencionalidad de formación, relacionada a la temática de NEE. Esto asociado a la cantidad de asignaturas que presentan en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (EGB).

Son varios los acontecimientos, hechos que señalan la importancia una formación inicial y continua que dé respuesta a las necesidades del alumnado y a su diversidad. Ya en

el año 1979, el informe Warnock, que instala el concepto de NEE, indica la necesidad de formar a los docentes para este nuevo concepto:

there is the most urgent possible need for increased and different training of teachers, and for local authorities themselves to review their provision for handicapped children and to look at their duties with a new and practical eye. Thus, on training teachers we were quite definite. (Warnock,1978, p. 667)

Igualmente, la Declaración de Bolonia (1999), que reunió a varios países de la unión europea con el fin de llegar a acuerdos para una formación superior más unificada y con atención especial en los estudiantes y sus procesos individuales, entre los acuerdos establecidos promueve la movilidad de los estudiantes, acorde a sus oportunidades de estudio, de formación y servicios relacionados.

En el año 2011, la European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) indicaba la importancia de la formación de los docentes o de los profesionales que trabajen con los estudiantes con NEE y de sobremanera de manera temprana. De hecho, esta misma agencia informa:

El prerrequisito para los profesionales es recibir una buena formación inicial en sus respectivos campos. Sin duda, poseer algún tipo de conocimiento especializado de AT es siempre una ventaja, aunque no es la regla general en la formación inicial de los profesionales de los países participantes en el proyecto. (p. 28)

Así también sucede con las recomendaciones del Proyecto Alfa Tuning (González et al. (2004), que incluye a varios países de América Latina y entre ellos Chile, que señala la importancia crucial de la formación para la educación superior, dada la globalización

existente en Europa y en el mundo que amplía las posibilidades de movilidad que ya venía siendo mencionada en la declaración de Bolonia. Incluso haciendo hincapié a que esta formación en educación superior debía estar basada en competencias.

Este proyecto interpela a las instituciones para que puedan asumir el desafío: “las instituciones de educación superior deben asumir un rol más protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando hablamos de las reformas en educación superior” (González et al. 2004, p. 265).

En este mismo año, el MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior) en Chile invierte fondos para que las instituciones de educación superior implementen proyectos que impliquen mejoras en infraestructura, tecnología y capacidad docente.

Estos proyectos entregan recursos adicionales a las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) para garantizar la calidad y equidad de la educación superior a sus carreras de pregrado y postgrado y también para los CFT (Centros de Formación Técnica); quedando fuera las universidades privadas. La equidad a la que apunta este programa está asociada a aspectos de tipo social, como al acceso de los estudiantes de menos recursos a las instituciones de educación superior y también a la mantención de los mismos en el sistema.

Otro de los fondos concursables para el mejoramiento de la educación superior, es el FC (Fondo Competitivo), entre sus principios de postulación, destaca el primero de ellos; pues está asociado a esta investigación. Es decir, a la formación inicial o de pregrado y la atención a las necesidades de los futuros docentes. Estos fondos benefician a las

universidades del CRUCH, donde existen varias universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en EGB.

Este principio es la formación de pregrado, su objetivo es fortalecer a los docentes en su formación y perfeccionamiento y así mejorar la calidad de sus docencias.

El FDI (Fondo de Desarrollo Institucional) que también está relacionado con el MECESUP y cuyo objetivo, al igual que los anteriores, es el fortalecimiento de las instituciones de educación superior en sus programas de pre-grado y post-grado y la calidad académica. Entre los destinos de esos fondos, según MECESUP, ha estado el perfeccionamiento en el área curricular; que permitió revisar las mallas curriculares y actualizarlas.

Aunque gran parte de los recursos asignados a las instituciones de educación superior, según informe del MECESUP, se ha destinado al mejoramiento de la infraestructura (40%), no es menor que el 20% aproximado haya estado invertido a fines del año 2004 en perfeccionamiento de académicos, planes y programas.

Esta inversión de hace 16 años permite comprender que la formación de los académicos en Chile ha sido y es una preocupación que es necesario volver a analizar.

La formación de las universidades en Chile, es un tema que también ha preocupado a la OCDE (2016), que evacuó un informe con varios elementos importantes de analizar para orientar lo que se ha hecho en diversas áreas el panorama de la educación de los países que pertenecen a este organismo internacional, como es el caso de Chile.

En este informe otorga un panorama en varios aspectos de la educación, aunque su objetivo está centrado en orientar a los países miembros para la construcción de políticas públicas más efectivas y equitativas.

Estas publicaciones se hacen periódicamente y en particular esta del año 2017 tiene como como propósito “analizar la calidad de los resultados del aprendizaje, las herramientas políticas y los factores contextuales que determinan dichos resultados, así como los diversos beneficios particulares y sociales que conlleva la inversión en educación” (CEPAL, 2013, p. 3). Informe que se concentra en cuatro capítulos: (i) resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje, (ii) recursos económicos y humanos invertidos en educación, (iii) acceso a la educación, participación y progresión y (iv) el entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.

Uno de los aspectos desarrollados en este informe y que se relaciona con nuestra investigación y en particular con este apartado es el entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares. Aunque no está directamente relacionado con este apartado de formación universitaria en Chile, en los últimos 10 años sí permite visualizar el salario que perciben los docentes y cómo este factor incide en el tipo de estudiantes que llegan a estudiar pedagogía en EGB.

Un ejemplo de lo anterior es que en Chile un docente ingresa al sistema con un salario anual de U\$20.000 y el máximo posible, tras años de experiencia puede llegar a los U\$40.000 en comparación con el promedio OCDE que es de ingreso U\$35.000 y un máximo de U\$60.000 y si tomamos como referencia a España, que se encuentra en el 5° lugar en el ranking de la OCDE (2016) el salario mínimo de ingreso es de U\$40.000 y un máximo de

US\$65.000 con ratios por aula que también varían de 20 estudiantes por profesor a 45, siendo el segundo país de la OCDE con mayor ratio, el primero es México.

Por otro lado, es necesario el recuerdo que hace la OCDE del compromiso adquirido por países líderes en septiembre de 2015 en New York donde se comprometen en el contexto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (OCDE, p. 12).

Fritz (2013) señala que la formación universitaria en los últimos cuarenta años, tras el golpe militar se ha adaptado a lo que la economía del país ha adoptado, es decir, a una educación universitaria que se acomodó al sistema económico neoliberal y, por lo tanto, asociada a un bien de mercado y de competencia. En este contexto la formación universitaria es una inversión que no rentabiliza para este modelo económico, por ende, no se justifica invertir en la formación, pues el recurso humano no es bien activo. Sin embargo, el modelo de compra y venta de una formación superior implica un servicio de calidad, pues las familias podrán valorar el servicio educativo, de acuerdo a los resultados de esta formación. Por lo que este modelo no avala la gratuidad de la educación por este mismo motivo.

Aunque el sistema de gratuidad para las clases económicas más vulnerables, permitirá mantener el círculo virtuoso del sistema neoliberal, pues se invierte en un recurso humano que accede a un sistema de formación universitaria que luego tendrá mejores ingresos y aportará a esta economía neoliberal. En este contexto la formación universitaria es mínima.

Estudios más actuales (Acosta, 2017; Angel-Alvarado, 2018; Morales & Zambrana, 2016) en lo que se refiere a formación docente universitaria, coinciden que es insuficiente

para los requerimientos de los educadores generalistas, porque deben responder a un enfoque más eficiente que exige la prueba INICIA y que desde allí el énfasis está más centrado en aquellas disciplinas con mayor carga en cátedras, pues serán evaluadas en las pruebas estandarizadas a nivel nacional; en desmedro del desarrollo integral de los estudiantes (Angel-Alvarado, 2018).

O, si tener formación previa como docente incide o no en su calidad de educación para con los estudiantes de pedagogía o en cualquier otra carrera. De acuerdo con Acosta (2017) no hay diferencias estadísticamente significativas en el impacto de los aprendizajes entre quienes sí tienen algún tipo de formación pedagógica y quienes no poseen esa formación.

En definitiva, se puede apreciar que la formación de las universidades en Chile, ha tendido que alinearse a parámetros europeos que implican una reforma a nivel universitario mucho mayor de lo que hoy existe, como también a dar muestras reales de un educación universitaria que logre responder a las exigencias de las investigaciones internas que entregan las necesidades que se observan en sus propios egresados (MECESUP) o generar estudios individuales, como el de la Universidad Católica del Norte en las carreras de ingeniería que les permite, al menos, responder a sus propias necesidades.

Cabe mencionar la tesis doctoral de “Transferencia de la formación docente universitaria”, realizado por Acosta (2017) en la Universidad de Temuco y que analiza el impacto de la formación docente universitaria en la carrera de ingeniería, si bien se aleja del estudio de esta investigación, es un parámetro para revisar la formación universitaria en Chile y el impacto que ésta genera en los estudiantes universitarios. Este estudio que centra su foco en el cambio de actitud del docente universitario, demuestra que el cambio es mínimo y que

se debe impulsar un mayor desafío actitudinal de estos docentes a la diversidad de estudiantes que día a día atienden en sus aulas.

Finalmente, es propicio cerrar este apartado con la recomendación que realiza la Declaración de Salamanca (1994) en su marco de acción hacia la formación universitaria:

A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También importa la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista. (p. 29)

3.2.2- Universidades Estatales y su formación en NEE

En Chile existen 16 Universidades, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que son consideradas públicas, otras 9 que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y que pese a ser privadas reciben Aporte Fiscal Directo (AFD). Finalmente, 34 Universidades de carácter privado, 44 Institutos de Formación Superior (IPS) y 61 Centros de Formación Técnica Profesional (CFTP), que no están incluidos en esta investigación; dado que el centro de ésta es la formación inicial de los docentes de EGB, que en Chile pueden darse en Universidades Públicas, Privadas o IPS.

El análisis de las mallas curriculares de las universidades estatales, se hará con la información que las mismas instituciones de educación superior ofrecen en sus páginas web. Iniciaremos este análisis con las universidades de carácter público y por orden geográfico, es decir de norte a sur; se pretende analizar la cantidad de instituciones por región, las que ofrecen la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (EGB) y la o las asignaturas asociadas a la atención a la diversidad que entregan en su proceso de formación inicial a los futuros profesores. En la primera región de Chile, Tarapacá; existen dos universidades, las dos son de carácter estatal; es decir, que reciben AFD. La Universidad es la Arturo Prat y la Universidad de Tarapacá. La primera de ellas cuenta con varias carreras de Pedagogía y en su oferta 2020 ofrece en la Facultad de Ciencias Humanas, la carrera de pedagogía en EGB con un puntaje de corte mínimo de 475 puntos. Es importante, a modo de referencia, señalar que las exigencias de la nueva ley de carrera docente, la que tiene como objetivo entre otras variables, elevar los puntajes mínimos en el examen de admisión de la prueba de selección universitaria (P.S.U). Espera que desde el 2017, el puntaje de corte sea 500 puntos y con la aspiración de llegar al año 2023 a una exigencia de 550 puntos.

Solo a modo de parámetro, el punto de corte de la carrera de medicina en una universidad estatal de Chile varía entre 750 y 780 puntos mínimos para su ingreso.

La Universidad Arturo Prat, en el segundo semestre tiene una asignatura nombrada: *Aprendizaje y mediación pedagógica*; cuyo contenido alude a la atención a la diversidad. Luego en el séptimo semestre; dicta otra asignatura llamada: *NEE*, que tiene directa relación con la atención a los estudiantes y sus capacidades para el aprendizaje. Por lo tanto, en una carrera de nueve semestres el total de semestres que se prepara a los estudiantes de la carrera

de EGB para enfrentar las disposiciones y la normativa de la ley de inclusión en Chile es mínima con respecto a lo que ésta requiere.

La segunda Universidad, Universidad de Tarapacá de esta misma región, dicta la carrera de Pedagogía en EGB con una duración de ocho semestres. La primera asignatura relacionada con atención a la diversidad, se da en el segundo semestre y se denomina *Articulación entre educación básica y educación parvularia (inicial) en contexto de diversidad*, cuyo foco está centrado en las dificultades de aprendizaje que traen los estudiantes de educación inicial y que deben seguir trabajándose en educación básica. Una segunda asignatura que cursan los estudiantes de EGB en el tercer semestre de esta universidad es la denominada: *Desarrollo, diagnóstico e inclusión educativa*, que claramente intenta proveer de herramientas a los futuros docentes en la atención a la diversidad. En el sexto semestre incorpora otra asignatura asociada a la atención a la diversidad, identificada como: *Diversidad educativa en contextos multiculturales*, aunque se puede apreciar que el enfoque de esta inclusión está más asociada a aspectos sociales, dada que esta ciudad de Chile es multi-fronteriza, lo que la hace ser un espacio educativo que puede atender a más de un estudiante extranjero de los países limítrofes como Perú o Bolivia.

En la segunda región de Chile, Antofagasta; la primera y única Universidad de carácter estatal, que analizaremos su malla curricular es la Universidad de Antofagasta. Ésta imparte la carrera de pedagogía en EGB, cuya duración es de nueve semestres. En ella se dicta la asignatura *Democracia, diversidad y derechos humanos*, en su cuarto semestre que tienen un foco en la atención a la diversidad, pero de aspectos muy diversos, pues toma el punto de vista político, social y cultural y dentro de él aspectos que alude la normativa chilena

en el contexto inclusivo. No existe otra asignatura en esta universidad asociada a la atención a la diversidad.

En la tercera región de Chile, Atacama, la Universidad de Atacama, de carácter estatal, imparte la carrera de pedagogía en EGB, con una duración de nueve semestres. En el quinto semestre da la asignatura de: *Detección y prevención de dificultades de aprendizaje*, que se orienta al rápido diagnóstico de una NEE y también a entregar herramientas que permitan trabajar anticipadamente las posibles dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Luego en el sexto semestre da la asignatura de: *Inclusión y diversidad* que aborda más profundamente las diferentes NEE con las que se pueden enfrentar los docentes en ejercicio y cómo abordarlas.

En la cuarta región, Coquimbo; la Universidad de La Serena es la única de tipo estatal y que tiene la carrera de pedagogía en EGB, cuya duración es de diez semestres y en su cuarto semestre tiene la asignatura de: *Atención a la diversidad e inclusión*, cuyo propósito es entregar conocimientos teóricos y de diagnóstico para los futuros docentes de la carrera. En este mismo semestre, esta universidad da la asignatura de: *Pedagogía en la identidad de género*, pese a ser una asignatura que atiende la diversidad de tipo social, es importante destacar que es la primera en dar un impulso hacia otro tipo de discriminación en Chile y que desde la perspectiva investigativa; poco se ha dicho de ello. Por eso se destaca en esta investigación.

En la quinta región, región de Valparaíso, donde se encuentra uno de los focos de esta investigación, existen dos Universidades de carácter público. La Universidad de Valparaíso, que no da la carrera de pedagogía en EGB y la Universidad de Playa Ancha que sí oferta la carrera en una duración de nueve semestres y que en su análisis curricular, se puede observar

que en su séptimo semestre se da la asignatura de *Inclusividad y diversidad educativa*; cuyo foco es al análisis de los diferentes trastornos del aprendizaje o las NEE y conocer sus formas de trabajarlas, detectarlas y derivarlas para que la atención de los estudiantes pueda ser de mayor integralidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el octavo semestre, ésta otorga a sus estudiantes de Pedagogía en EGB otra asignatura: *Responsabilidades de la escuela ante las necesidades educativas*, donde se hace cargo del rol fundamental del educador y del sistema educativo en el proceso de inclusión de los estudiantes con NEE, asignatura clave que debiera fortalecer las herramientas que hoy requieren los docentes para enfrentar las disposiciones y normativas que exige la actual ley de inclusión en Chile.

En la sexta región, O'Higgins, existe solo una universidad estatal que es la Universidad de O'Higgins y que tiene la carrera de pedagogía en EGB que dura diez semestres y en su quinto semestre tiene la asignatura de: *Diversidad e inclusión*, que busca entregar el conocimiento teórico y metodológico de los estudiantes con NEE a los futuros docentes de esta carrera y así enfrentar las dificultades para aproximarse al aprendizaje de algunos estudiantes.

En la séptima región del Maule, existe una universidad estatal llamada Universidad de Talca, en esta universidad la carrera de pedagogía en EGB se da con mención en inglés desde sus inicios, además se da en las sedes de Linares y Santiago. El hecho de darse con mención en idioma extranjero cambia la estructura de la mayor parte de las mallas curriculares hasta acá analizadas. Esta malla hace énfasis en la enseñanza del inglés en su primer año y recién en el segundo año se ajusta a las mallas tradicionales de las otras universidades. En su cuarto año, en su séptimo semestre de un total de diez que dura la

carrera, aparece la asignatura de: *inclusión* que responde a necesidades especiales, que pone su foco en el conocimiento de los diferentes trastornos de aprendizaje y las formas de abordarlos en la educación básica. En el octavo semestre ofrece otra asignatura asociada a los trastornos de aprendizaje, denominada: *Retrasos y trastornos del lenguaje en la niñez*, que centra su intención en las dificultades específicas de los estudiantes en la conciencia fonológica, materia clave para la adquisición de aprendizajes de los niños y niñas de educación básica o primaria (; Favila & Seda, 2010; Gómez-Betancur et al., 2005; Herrera & Defior, 2005; Capilla, 2015; Ortiz, 1995; Pastén et al., 2018).

En la octava región de Concepción, otra de las regiones claves en esta investigación, se encuentra la universidad estatal Universidad del Bío-Bío, que ofrece la carrera de pedagogía en EGB. En su séptimo semestre de un total de ocho semestres ofrece la asignatura de: *Currículum multigrado*, si bien no está asociado a la atención a la diversidad, sí pretende otorgar herramientas a los futuros docentes para el trabajo diversificado por grupos de estudiantes de diferentes edades, lo que implica una diversificación de planificación que puede generar beneficios para los estudiantes con NEE.

En la novena región de Chile, la región de la Araucanía, está la universidad estatal Universidad de la Frontera. Ésta no ofrece la carrera de pedagogía en EGB.

En la décima región, región de Los Lagos, se localiza la universidad estatal de Los Lagos, ésta cuenta con tres sedes en la región y una sede en Santiago; sin embargo, en ninguna de ellas ofrece la carrera de pedagogía en EGB.

En la undécima, región de Aysén, existe una universidad de carácter público, denominada Universidad de Aysén. Ésta se sitúa entre las últimas universidades estatales

creadas en Chile, junto a la Universidad de O'Higgins en la sexta región (2015). La Universidad de Aysén no ofrece ningún programa de pedagogía y tampoco en EGB.

En la duodécima región de Chile, región de Magallanes; está la Universidad de Magallanes, que entre sus carreras oferta la carrera de pedagogía en EGB, con una duración de diez semestres y en el segundo ofrece la asignatura: *Orientación y educación para la diversidad*, cuyo propósito es conocer las diversas dificultades de aprendizaje que tiene un estudiante, a nivel transitorio y permanente y entregar herramientas para su atención en el aula de los futuros docentes de EGB.

En el cuarto semestre esta universidad vuelve a ofrecer otra asignatura asociada a la atención a la diversidad que es: *Educación de la infancia, desde una perspectiva de inclusión*. En esta se vincula la importancia de la prevención de dificultades de aprendizaje y el aporte que puede hacer el docente de EGB en el diagnóstico y detección temprana de estas dificultades.

La decimotercera región, la capital de Chile o región Metropolitana, más conocida por Santiago, tiene cuatro Universidades de carácter estatal: Universidad de Santiago, Universidad de Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En tres de ellas se da la carrera de pedagogía en EGB, solo no se oferta en la Universidad Tecnológica Metropolitana.

En la Universidad de Santiago, se ofrece la carrera con una duración de diez semestres y en su tercer semestre ofrece la asignatura de: *Interculturalidad e inclusión educativa*. Su enfoque es transversal, pues incorpora elementos sociales, etnográficos y también educacionales. En este último hace énfasis en la atención a las dificultades de aprendizaje.

También se encuentra en la capital de Chile, la universidad más antigua del país, Universidad de Chile (1843) que presenta la carrera de pedagogía de EGB y en su sexto semestre de una totalidad de diez semestres., ofrece la asignatura de: *Diversidad e inclusión en el aula*, cuyo foco es conocer y comprender las diversas dificultades que presentan los estudiantes de la educación básica o primaria y cómo acompañarlos en su detección, derivación y acompañamiento para enfrentar de mejor forma su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en la región Metropolitana está la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que ofrece la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres. Ésta es una de las dos que están consideradas como pedagógicas, ya que junto a la Universidad de Playa Ancha de la región de Valparaíso tienen su mayor oferta educativa en carreras del área de la educación. La Universidad Metropolitana en su segundo semestre otorga la asignatura *Adaptación de la planificación en función de las variables cognitivas y de desarrollo*, que tiene como objetivo la adecuación del plan escolar en función de la diversidad de estudiantes que les corresponderá atender a los futuros docentes universitarios, que contempla las dificultades de aprendizajes transitorias y las etapas de desarrollo en que éstas se producen. Dos hechos clave para la detección y tratamiento temprano de las mismas y así disminuir el efecto en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de educación básica o primaria.

En la Tabla 3.2 se expone una síntesis de las universidades que presentan la carrera de estudio de esta investigación, la cantidad de asignatura(s) que ofrecen asociadas a las NEE, la duración de la carrera y él o lo(s) semestre(s) en que esta(s) asignatura(s) se dicta(n).

Tabla 3.2*Síntesis de la Formación Asociada a NEE de las Universidades Públicas*

Universidad	Región	Duración	Asignatura(s)	Semestres en que se dicta
U. de Tarapacá	I	8	3	II-III-VI
U. Arturo Prat	I	9	2	II-VII
U. de Antofagasta	II	9	1	IV
U. de Atacama	III	9	2	V-VI
U. de La Serena	IV	10	2	IV-IV
U. de Playa Ancha	V	9	2	VII-VIII
U. de O'Higgins	VI	10	1	V
U. de Talca	VII	10	2	VII.VIII
U. del Bío-Bío	VIII	8	1	VII
U. de Magallanes	XII	10	2	II-IV
U. de Santiago	XIII	10	1	III
U. de Chile	XIII	10	1	II
U. Metropolitana de Cs. de la	XIII	10	1	II

Como se puede observar en la Tabla anterior, las universidades estatales o públicas que presentan la carrera de pedagogía en EGB 13 de las 16 posibles, estando en casi todas las regiones del país, con una duración promedio entre 9 y 10 semestres y con una a dos asignaturas relacionadas a preparar a los estudiantes de esta carrera para trabajar con estudiantes y sus NEE. El momento o semestre en que se dicta la asignatura es relativo, como vemos, aunque existe una mayor preponderancia de impartir esta materia en los primeros años de la carrera, es decir, hasta el quinto semestre ofrecen la asignatura diez universidades, sin embargo, seis universidades la otorgan hacia el final de la carrera, por lo tanto, desde el sexto semestre en adelante. Aunque en el caso de las universidades de Tarapacá y Arturo Prat tienen equilibradas las asignaturas, una en la primera parte de la carrera y la otra en la segunda parte y en tres universidades concentran las asignaturas asociadas a NEE en el segundo

periodo de la carrera, es decir, desde el séptimo sexto semestre en adelante, como lo son las universidades de Playa Ancha, Talca y Bío-bío.

3.2.3.- Universidades privadas y su formación en NEE

En Chile el sistema de formación universitaria está dividido en tres grandes estamentos económicos, como se señaló en el apartado anterior. En primer lugar, las universidades públicas que reciben Aporte de Financiamiento Directo (AFD) y también con Aporte de Financiamiento Indirecto (AFI), luego se encuentran las universidades de carácter privado que reciben recursos tanto AFD como AFI y, por último, las universidades o centros de formación profesional de carácter privado, que no reciben ningún tipo de aporte estatal.

En este apartado analizaremos las mallas curriculares de universidades privadas con o sin aporte del estado en Chile. Al igual que en el apartado anterior, el análisis corresponde a la revisión de las mallas curriculares que las universidades revelan, fundamentalmente en sus páginas web. El análisis se realizará por ubicación geográfica en el país.

En el norte se encuentra Universidad Católica del Norte, que tiene sede en la segunda y cuarta región, es decir Antofagasta y Coquimbo respectivamente. Sin embargo, solo en la sede de la segunda región, ofrece la carrera de pedagogía en EGB con una duración de 8 semestres y que en su proceso de admisión 2019, tuvo un puntaje de ingreso o de corte para esta carrera de un máximo de 684 puntos y un mínimo de 502 puntos.

En su malla curricular la carrera ofrece en su tercer semestre la asignatura: *Educación para la inclusión en contextos diversos* que aborda las diferentes estrategias que debe tener un educador para atender a la diversidad. También en su sexto semestre otorga la asignatura de: *Evaluación en contextos diversos*, que apunta a conocer diversas formas de evaluar el

aprendizaje y no solo desde la perspectiva de la evaluación escrita, sino desde diversidad de formas, lo que permite mayor atención a la diversidad.

En esta misma región, Antofagasta, se encuentra la Universidad Pedro de Valdivia, de carácter privado y que otorga la carrera de pedagogía en EGB en ocho semestres y en su primer semestre da la asignatura de: *Teoría y desarrollo del lenguaje*, que si bien no está orientada a toda la diversidad de NEE que pueden presentar los estudiantes en la educación básica, sí se hace cargo de uno de los factores más recurrentes que enfrentan los docentes de educación básica al iniciar el proceso de lecto-escritura, dado los trastornos en la conciencia fonológica (Favila & Seda, 2010; Herrera & Defior, 2005). En el séptimo semestre otorga la asignatura de: *Pedagogía y NEE*, que aborda la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes y prepara a los docentes para enfrentar algunos de los desafíos de la Ley de Inclusión.

En la tercera región de Chile, Copiapó; solo ofrecen la carrera de pedagogía en EGB las universidades de carácter estatal, como se señaló en el apartado anterior.

En la cuarta región de Coquimbo, existen una diversidad de instituciones de carácter privado, tanto universidades como CFTP, sin embargo, la única universidad que ofrece la carrera de pedagogía en EGB es la Universidad Pedro de Valdivia, al igual que en la segunda región de Antofagasta y la malla curricular es igual.

En la quinta región de Valparaíso se encuentran varias universidades de carácter privado que ofrecen la carrera de pedagogía en EGB y entre ellas la Universidad Andrés Bello que en su segundo semestre ofrece a asignatura de *Educación para la diversidad*, cuyo enfoque es conocer la diversidad de dificultades o trastornos que puede presentar un

estudiante en el transcurso de su desarrollo estudiantil. Principalmente, busca entregar herramientas a los docentes que se preparan para atender a la diversidad, la capacidad de detectar a tiempo, derivar e incluso colaborar en el diagnóstico de la necesidad del estudiante.

Luego en el cuarto semestre vuelve a ofrecer una asignatura: *Diversidad y potenciación del aprendizaje*, asignatura que es clave para atender a la diversidad de estudiantes que los docentes enfrentan a diario en sus aulas. Lo que hace muy importante esta mirada disciplinaria es que aborda a los estudiantes que son muy avanzados y que en muy pocas oportunidades se les atiende para potenciarlos, pues son mínimos los casos y la mayor parte de las instituciones de educación superior ponen su foco en las NEE de carácter transitorio, pero que obedecen a trastornos y no necesariamente a potenciales de aprendizaje.

También en esta región se encuentra la Universidad Católica de Valparaíso, que es de aportes privados y que ofrece la carrera de pedagogía en EGB y que en su tercer semestre presenta la asignatura: *Educación en y para la diversidad*, cuyo enfoque es comprender que la educación primaria o básica es esencial el conocer las diferentes dificultades de aprendizaje que pueden enfrentar los estudiantes y para eso se prepara a los docentes para incorporarlas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Universidad de las Américas ofrece la carrera de pedagogía en EGB en su sede de Viña del Mar, comuna de la región de Valparaíso. Esta carrera tiene una duración de diez semestres y en su sexto semestre brinda la asignatura de: *Contextos inclusivos*. El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes aprendan a trabajar en diferentes contextos educacionales en Chile, en ambientes vulnerables, en ambientes con programas de integración educativa, en ambientes de alto rendimiento académico etc. Por lo tanto, la

universidad procura entregar las herramientas para enfrentar las disposiciones y normativas de la Ley de Inclusión.

En la sexta región de O'Higgins existen universidades de carácter privado, sin embargo, ninguna de ellas ofrece la carrera de pedagogía en EGB.

En la séptima región del Maule, en su capital Talca; solo una universidad dicta la carrera de pedagogía en EGB; la Universidad Autónoma de Chile, que, en un total de nueve semestres, ofreciendo en el cuarto semestre dos asignaturas asociadas a la atención a la diversidad. La primera de ellas es: *Educación en contextos diversos* que tiene como propósito preparar a los futuros docentes en enseñar en diversos tipos de ambientes, ambientes que en Chile son tres: colegios públicos o municipalizados, donde el aporte es 100% del municipio o ayuntamiento al que pertenecen, colegios subvencionados (concertados), sistema que abarca a colegios gratuitos, donde el estado aporta el 100% de los recursos para el funcionamiento e incluso aporta dinero extra si el colegio tiene un alto índice de estudiantes prioritarios, mediante la Ley SEP, que se describió en capítulos anteriores y también aporta por los estudiantes que están clasificados como vulnerables, es decir, que deben estar dentro del 15% de estudiantes más desfavorecidos del centro educativo. Por último, los colegios privados que no reciben aportes del estado, pero sí se rigen por los planes y programas del Ministerio de Educación y por ende se rigen por las normativas y disposiciones en el contexto de la Ley de Inclusión que centra esta investigación.

En este mismo semestre esta universidad ofrece la asignatura: *Práctica II, educación para la diversidad*, que tiene como objetivo insertar a los estudiantes de pedagogía en EGB en los sistemas antes descritos y que les permite poner en ejercicio los conocimientos adquiridos en la asignatura teórica.

En la octava región de Concepción, otra de las regiones clave en esta investigación, se sitúa la universidad privada denominada Universidad de Concepción, ésta abre la oferta a la carrera de pedagogía en EGB. En su tercer semestre de un total de diez ofrece la asignatura de: *Inclusión y exclusión social en educación*, que tiene como propósito otorgar aprendizajes a los docentes en formación de las diversas barreras que tienen los estudiantes para alcanzar los aprendizajes, dadas sus dificultades, ya sean propias o que derivan de situaciones de externas como el contexto social y económico que les sitúa.

En esta misma región se encuentra la Universidad de la Santísima Concepción, que ofrece la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres y en su segundo semestre la asignatura: *Kimeltuwün: enseñanza de la lengua y cultura mapuche*, si bien no se refiere específicamente a las dificultades de aprendizaje o NEE, sí aborda un tema regional muy importante que es el respeto a la cultura ancestral de la zona, por lo tanto, se considera una formación hacia la inclusión de tipo intercultural. En el séptimo semestre otorga la asignatura de: *Inclusión en contextos educativos* que se preocupa en que sus futuros profesores de EGB puedan conocer la existencia de la diversidad como una realidad presente en sus estudiantes y desde ahí prepararlos para su atención diversificada.

En la novena región de la Araucanía, existen dos universidades de este carácter, sin embargo, es la Universidad Autónoma quien ofrece la carrera de pedagogía en EGB y la ofrece con la misma malla curricular que se describió en la séptima región, región del Maule.

En la décima región, Los Lagos, existen dos universidades de esta categoría. La Universidad San Sebastián que ofrece la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres y en su segundo semestre otorga la asignatura de *Educación para aulas heterogéneas*, que tiene como propósito preparar al futuro docente para los diferentes contextos inclusivos y diversos

en que le corresponderá desempeñarse, considerando los ámbitos sociales, geográficos y cognitivos. En el tercer semestre dicta la asignatura *Gestión de aula, inclusión y comunidad*; cuyo objetivo es conocer la visión estratégica que debe tener un docente para desarrollar una clase que atienda a la diversidad y por ende responda a la inclusión educativa. También ofrece en este semestre la asignatura: *Planificación diversificada para el aprendizaje*, cuyo foco es generar diversas formas o modalidades de realizar una clase de enseñanza, que permita atender a los diversos estilos de aprendizaje o diversas NEE.

Finalmente, en su octavo y noveno semestre, esta universidad ofrece dos asignaturas, si bien no tiene su foco puesto en la inclusión desde el punto de vista cognitivo, sí pone el énfasis en la diversidad. Estas asignaturas son: *Diversidad cultural en el aula y etnolingüística para aulas multiculturales*, cuyo propósito es atender a las diversas etnias que pueden presentarse en las salas de los docentes, principalmente, por la región en que se localizan insertos.

También, se ubica la Universidad Austral de Chile, de carácter privado que ofrece la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres, en su sede de Puerto Montt y en su quinto semestre dicta la asignatura: *Convivencia e integración escolar*, cuyo foco no está en la atención a las NEE, pero sí aborda el tópico de la diversidad en el contexto de la multiplicidad de estudiantes que conviven en un aula, lo que aporta a un aula más inclusiva. En el sexto semestre ofrece la asignatura: *NEE*, cuyo foco es conocer, comprender, atender y derivar la diversidad de dificultades para aprender que se pueden producir en el aula y así apuntar a las disposiciones y normativas que requiere la Ley de Inclusión.

En la undécima, región de Aysén se ubica la misma Universidad Austral de Chile, en su sede Patagonia que ofrece la carrera de pedagogía en EGB, también en 10 semestres y con la misma malla curricular de la región de Los Lagos.

En la Duodécima región de Chile, Magallanes existen universidades privadas y centros de formación profesional del mismo carácter, sin embargo, ninguna de ellas ofrece la carrera de pedagogía en EGB.

La decimotercera región de Chile, corresponde a este orden geopolítico, sin embargo, la región Metropolitana, está en el centro del país y corresponde a la capital que es Santiago. En esta región se concentran la mayor oferta universitaria y de CFTP de carácter privado. En primer lugar, la Universidad Andrés Bello que al igual que en la región de Valparaíso ofrece la carrera de pedagogía en EGB con la misma malla curricular, por lo tanto, no se volverá a presentar.

En segundo lugar, la Universidad Diego Portales que ofrece la carrera de pedagogía en EGB en una duración de ocho semestres y ya en el primer semestre dicta la asignatura de: *Educación en derechos humanos y diversidad*, que tiene como objetivo entregar herramientas a los futuros docentes para generar aprendizajes a sus estudiantes en respeto a la diversidad de género, social, cultural y política. Sin embargo, no ofrece ninguna otra asignatura que aborde específicamente la atención a la diversidad desde la perspectiva de NEE que presentan los estudiantes y que exige la normativa chilena.

En tercer término, está la Universidad de los Andes presenta la carrera de pedagogía en EGB en 10 semestres y en su segundo semestre dicta la cátedra de *Pedagogía para la diversidad* que tiene como propósito la preparación de los futuros docentes en contextos

educativos donde coexistan diferentes realidades socioeconómicas y por ende culturales, cognitivas e incluso físicas.

En cuarto lugar, está la Universidad Finis Terrae, otorga la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres y en el octavo semestre dicta la cátedra de: *Educación inclusiva* con el objetivo de entregar conocimientos y herramientas a los estudiantes de esta carrera para que puedan enfrentar adecuadamente la inserción laboral y las exigencias que dispone la normativa y legislación en Chile en el marco de la Ley de Inclusión.

En quinto lugar, la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, oferta la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres y en su segundo semestre dicta la asignatura de: *Diversidad e inclusión en la educación básica*, que tiene como propósito el conocimiento de los diversos trastornos (transitorios o permanentes) que presentan los estudiantes de educación primaria o básica y cómo atenderlos adecuadamente.

En sexto lugar, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano que ofrece la carrera en diez semestres y en el sexto semestre dicta la asignatura de: *Diversificación y adaptación curricular*, con la intención de entregar herramientas teóricas y prácticas a los futuros docentes de pedagogía en EGB para las exigencias de las disposiciones ministeriales y legales.

En el noveno semestre, esta misma universidad otorga la asignatura de: *Inclusión pedagógica y social*, que tiene como sentido la mirada a la diversidad de todos los aspectos para que el futuro docente pueda adaptarse a las diferentes realidades en las que le podría corresponder desempeñarse laboralmente.

En séptimo lugar, la Universidad Central de Chile, que ofrece la carrera ya señalada en diez semestres y en el segundo semestre dicta la asignatura de: *Educación inclusiva*, que al igual que muchas de las universidades ya mencionadas, pone el foco en los estudiantes con NEE y cómo trabajar con ellos en un ambiente que permite avanzar en la calidad de la educación, independiente del nivel socioeconómico que le corresponda desempeñarse el futuro docente. En el tercer semestre otorga la asignatura de: *Currículum y evaluación para la diversidad*, donde el propósito es generar instancias de adaptación curricular, cuando un estudiante así lo requiera y ampliar la forma de evaluar los resultados para que pueda diversificarse para atender de mejor modo la forma, modalidad o diseño de los instrumentos que se utilizan para la evaluación.

En el cuarto semestre, esta universidad vuelve a poner el foco en la inclusión, pues ofrece a sus estudiantes de pedagogía en EGB la asignatura de: *Currículo y evaluación de la educación básica* con enfoque inclusivo, donde vuelve a poner el foco en la atención a la diversidad, pero en mayor profundidad en las diferentes instancias de evaluación, siendo el gran propósito la evaluación e procesos, más que de resultados o finales. Finalmente, esta entidad universitaria, realiza un aporte muy diferente hasta lo que hemos analizado, pues ofrece dos asignaturas en séptimo y octavo semestre que se denominan: *Gestión y liderazgo inclusivo I y II*, cuyo enfoque es clave para el docente que se prepara para enfrentar las exigencias de una normativa, pues empodera al profesor en su mirada de estrategia y de líder frente a una escuela inclusiva.

En octavo lugar, se sitúa la Universidad Bernardo O'Higgins, que ofrece la carrera de pedagogía en EGB con una duración de nueve semestres, en el segundo semestre ofrece la asignatura de: *Diversidad, inclusión y políticas*, asignatura que apunta a la transversalidad de

la diversidad, pasando por aspectos sociales, culturales, étnicos, de género y cognitivos en el marco de las políticas educativas del Ministerio de Educación de Chile. En el cuarto semestre dicta la asignatura de: *NEE e Inclusión en educación básica*, donde profundiza en el aspecto más cognitivo de la inclusión, dando énfasis al conocimiento teórico de los diferentes trastornos para el aprendizaje, la importancia en su detección temprana, las herramientas para abordarlas y las condiciones de derivación, en los casos que sean necesarios. En el séptimo semestre esta universidad otorga otra asignatura, denominada: *Planificación diversificada del aprendizaje*, cuyo objetivo es entregar las herramientas a los futuros docentes en la preparación de sus clases con el foco puesto en los diversos estilos para aprender que coexisten en un aula.

En noveno lugar, está la Universidad del Desarrollo, que presenta la carrera de pedagogía en EGB, que la ofrece en diez semestres y con mención en idioma extranjero: inglés. En su octavo semestre otorga la asignatura de: *Equidad e inclusión en el aula*, que tiene como propósito conocer las diferentes dificultades para aprender que pueden presentar o no los estudiantes y cómo atenderlas para su inclusión en el aula, también pone el foco en la igualdad de oportunidades que se le debe otorgar a todos los estudiantes.

En el décimo lugar, está la Universidad Alberto Hurtado, que otorga la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres y en el séptimo semestre dicta la asignatura de: *NEE*, cuyo propósito es conocer las diversas dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes de primaria y cómo generar estrategias para atenderlas e incorporarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este es el propósito que se les transmite a los futuros docentes de esta Universidad.

Antes de finalizar, existen otros centros de estudios, tanto universidades como CFTP que están en la capital del país, Santiago, pero no imparten la carrera de pedagogía en EGB o bien la dan y sus mallas curriculares son iguales a las de otras regiones que ya se han mencionado en este apartado, como por ejemplo son: la Universidad Autónoma de Chile, que ofrece esta carrera en las ciudades de Talca y Temuco, la Universidad Andrés Bello, que brinda la misma carrera en la ciudad de Valparaíso, Universidad de San Sebastián que otorga la carrera en la ciudad de Los Lagos, la Universidad de las Américas que ofrece la carrera tanto en Valparaíso como en Concepción y finalmente, la Universidad Pedro de Valdivia que la presenta en las ciudades de Antofagasta y Coquimbo.

Finalmente, se ha dejado la Pontificia Universidad Católica de Chile, (PUC) por ser una Universidad de carácter privado, pero que recibe aportes del estado por su prestigio a nivel latinoamericano, junto a la Universidad de Chile, de carácter público, según World University Rankings.

La PUC ofrece la carrera de pedagogía en EGB en diez semestres y en su cuarto semestre dicta la asignatura de: *Diversidad e inclusión en educación*, que tiene como objetivo el conocimiento de las dificultades de aprendizaje más frecuentes en los estudiantes de educación primaria, con el propósito de que sus futuros docentes de educación básica o primaria puedan reconocer estas dificultades, atenderlas, derivarlas o contribuir en su diagnóstico para una educación inclusiva como lo exige la normativa vigente en Chile.

En la Tabla 3.3 se exhibe una síntesis de las universidades que presentan la carrera de estudio de esta investigación, la cantidad de asignatura(s) que ofrecen asociadas a las NEE, la duración de la carrera y el o lo(s) semestre(s) en que esta(s) asignatura(s) se dicta(n).

Tabla 3.3*Síntesis Formación Asociada a NEE de las Universidades Privadas en Chile*

Universidad	Región	Duración	Asignatura(s)	Semestres en que se dicta
U. Católica del Norte	II	8	2	III-VI
U. Pedro de Valdivia	II	8	2	I-VII
U. Pedro de Valdivia	II	8	2	I-VII
U. Andrés Bello	V	10	2	II-IV
U. Católica de Valparaíso	V	9	1	III
U. De Las Américas	V	10	1	VI
U. Autónoma de Chile	VII	9	2	IV-IV
U. de Concepción	VIII	10	1	III
U. Santísima Concepción	VIII	10	2	II-VII
U. Autónoma de Chile	IX	9	2	IV-IV
U. San Sebastián	X	10	5	II-III-III-VIII-IX
U. Austral	X	10	2	V-VI
U. Austral	XI	10	2	V-VI
U. Diego Portales	XIII	8	1	I
U. De Los Andes	XIII	10	1	II
U. Finis Terrae	XIII	10	1	VIII
U. Raúl Silva Henríquez	XIII	10	1	II
U. Academia de Humanismo	XIII	10	2	VI-IX
U. Alberto Hurtado	XIII	10	1	VII
U. Central	XIII	10	5	II-III-IV-VII-VIII
U. Bernardo O'Higgins	XIII	9	3	II-IV-VII
U. Del Desarrollo	XIII	10	1	VIII
U. Autónoma de Chile	XIII	9	2	IV-IV
U. Andrés Bello	XIII	10	2	II-IV
U. San Sebastián	XIII	10	5	II-III-III-VIII-IX
U. De Las Américas	XIII	10	1	VI
U. Pedro de Valdivia	XIII	8	2	I-VII
U. Católica de Chile	XIII	10	1	IV

Al apreciar la oferta privada, de las 24 de universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en EGB en las 8 regiones del país, se observa que la duración de la carrera varía entre 8 a 10 semestres, siendo a mayoría de una duración de diez semestres, y la cantidad de asignaturas asociadas a NEE en la gran mayoría de ellas va de 1 a 2 asignaturas, igual que el caso de las públicas; sin embargo, llama la atención las universidades San Sebastián y

Central, sobresalen en la intencionalidad de ofrecer más asignaturas asociadas a la atención a la diversidad, lo que no está dado en las públicas que tienen mayor responsabilidad en las políticas públicas de un país en la atención a la inclusión, si consideramos que la ley y las normativas están desde 2011, la actualización del Decreto N.º 170, y desde el 2015 la Ley de Inclusión y el Decreto N.º 83.

Por lo tanto, es importante comprender la urgencia que la universidad prepare a los estudiantes de pedagogía en EGB para enseñar en estos contextos y así enfrentar de mejor forma las disposiciones legales en Chile en el contexto de la Ley de Inclusión.

3.3.- Necesidad de Formación de los Docentes

Desde el inicio de esta investigación se han establecido las diferentes normativas que ha impulsado Chile para el desarrollo de una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes del país. En este contexto es que existe un largo camino para justificar por qué se hace necesario una modificación a las mallas curriculares de las universidades que imparten la carrera de Pedagogía en EGB y así responder a esta demanda.

Ya la Declaración de Salamanca (1994) en su marco de acción señala la necesidad de contratación y formación del personal docente e incluso explicita la posibilidad de generar pasantías entre docentes de escuelas especiales y escuelas ordinarias, dada la experiencia de los primeros en la temprana identificación (diagnóstico) de una NEE. Como también a “la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos” (p. 13). También añade en el marco de acción y específicamente en su apartado de flexibilidad de los programas de estudios, la importancia del personal de apoyo (especialistas) en la aplicación de programas de apoyo para los estudiantes que lo requieran, donde el docente no tiene todas las herramientas necesarias para implementarlas.

Por otra parte, una vez finalizado el debate organizado por UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI en Santiago de Chile en el año 2000, se dieron a conocer las necesidades que requieren los docentes para una educación más inclusiva.

De hecho, ya en el diagnóstico de este debate se expresa que uno de los desafíos de la educación inclusiva en Chile, se encuentra en la falta de preparación de los futuros docentes por parte de las universidades, señalando que no existen herramientas en los mismos para enfrentar aspectos fundamentales de la atención a la diversidad como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, necesidades educativas especiales, etc.

Una de las conclusiones a la que llegan señala que es necesario mejorar la formación inicial de los profesores y capacitar a los docentes en ejercicio para que puedan atender adecuadamente a los estudiantes con NEE de mejor calidad. También se sugiere la revisión de las mallas curriculares e incluso se plantea la idea de tener un plan común de todas las carreras de pedagogía (parvularia, básica, media y diferencial) con el objeto de mejorar la colaboración en el momento de ejercer la profesión docente. Asimismo, sugiere que se prepare un plan de capacitación a nivel nacional en inclusión con el objeto de entregar herramientas que le permitan atender a la diversidad de estudiantes que le corresponde atender o donde su apoyo es fundamental.

Otra necesidad que surge de este debate es el manejo de mayores herramientas para el diagnóstico de algunas NEE; dado que hoy es posible observar un sobre-diagnóstico en TDAH en Chile y entre sus causas se encuentran los profesores (Salas-Bravo et al., 2017). Entre las razones, se encuentra la falta de conocimientos para realizar mejores diagnósticos de esta necesidad, pues el estudio presentado destaca que los falsos positivos de los docentes

en este diagnóstico superan el 50% de los casos, efectivamente diagnosticados con este trastorno.

Este debate agrega la necesidad de sensibilización de los docentes en ejercicio frente a las NEE, para que se hagan cargo de la diversidad y no que solo deriven a los casos cuando ellos no tienen las herramientas para enseñarles. El informe deja claro que ninguna ley va a abordar el tema de sensibilización, por lo tanto, es clave la formación inicial de las universidades y su perspectiva formativa no solo en aspectos teóricos, sino también en aspectos actitudinales de sus estudiantes frente al abordaje de la inclusión educativa.

Otra de las necesidades que se observa en este debate de profesionales del área de la inclusión en Chile, es el paradigma desde donde se sigue realizando la educación inclusiva en el país. Pues ésta permanece centrada en el déficit y no desde la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Se infiere de este debate la necesidad de generar equipos entre los docentes en ejercicio de Pedagogía en EGB y los especialistas con los que cuenta un colegio o centro educativo, pues con ellos es más fácil adquirir herramientas que no fueron entregadas en la formación inicial, como por ejemplo aprender a realizar adecuaciones curriculares (Díaz et al. 2007; Santelices & Pérez, 2001) que son tan fundamentales al momento de trabajar con la diversidad, conocer los apoyos y las herramientas para transformar centros en centros inclusivos.

Existe otro consenso entre las necesidades de formación de los docentes para una educación inclusiva: la necesidad de una coordinación entre la educación especial y la educación básica para que los recursos económicos que recibe un centro educativo con un

mayor índice de vulnerabilidad no queden solo para los estudiantes diagnosticados y aceptados por el Programa de Integración Educativa (PIE), sino que se multipliquen en herramientas para el docente generalista y así puedan beneficiarse todos los estudiantes.

Para Zondek et al. (2006) del FONADIS (Fondo Nacional de la Discapacidad) la mayor necesidad es también una mejora en la formación, pues señala:

los estudiantes con discapacidad logren las competencias curriculares, avancen y progresen en los distintos niveles educativos, para lo cual es necesaria una buena formación, tanto inicial para los estudiantes de pedagogía como posterior para los docentes en ejercicio. Esta formación debe hacer énfasis en la flexibilidad curricular, la formulación de planes y programas adaptados a las necesidades de sus alumnos y considerando distintas formas de evaluación. Así el profesor no va a encontrarse en la situación de qué hacer, cuando de la noche a la mañana llega a su curso un niño con discapacidad, si tiene 45 o más alumnos. (p. 27)

Otro aspecto necesario para avanzar en la formación de los docentes hacia la inclusión, es dejar de demonizar las pruebas estandarizadas como el SIMCE, no por la prueba en sí, sino porque muchos colegios caen en la tentación de preparar a sus estudiantes para esta evaluación y es en este punto donde los estudiantes con NEE caen en una categoría de estudiantes de “segunda clase” (Santelices & Pérez, 2001) dado que sus habilidades son, en muchos casos descendidas y generan una baja del puntaje de ese colegio, lo que repercute en su descenso en los ranking de colegio. Por esta razón esta evaluación resulta perjudicial para la educación inclusiva. Por lo tanto, no se trata de sacar esta evaluación, sino de enfocarla para un uso de mejora de los aprendizajes para lo que fue creada.

Otras investigaciones (Espinoza, 2014; Montecinos, 2014; Pedraja-Rejas et al., 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017) han realizado recomendaciones para mejorar la formación inicial docente, que en Chile está bajo el amparo del Ministerio de Educación que ha encargado numerosos estudios de este tema y que han avanzado en una serie de regulaciones, pero que aún no logran que las entidades de formación de profesores las consideren en sus mallas curriculares.

Díaz et al. (2007), entre sus recomendaciones para el MINEDUC, tras haber realizado una investigación en tres colegios de Santiago, desde el punto de vista cualitativo y que se relacionan con la necesidad de formación inicial docente, plantean el desarrollo de competencias interpersonales, el trabajo en equipo, capacidad de tomar decisiones, motivación y el logro de metas comunes. Pues el trabajo que hoy se vive en las escuelas es que el educador generalista delega la responsabilidad de los estudiantes con NEE a los educadores diferenciales y pese a la promulgación del decreto N.º 170 (2010) que vino a mejorar el decreto N.º 291 (1999) y que rige el trabajo de los grupos diferenciales, este simple decreto no logrará la atención adecuada a la diversidad si el profesor de EGB no logra un trabajo mancomunado con este especialista.

Como ya señalamos en capítulos previos, en el año 2006 en Chile se desarrolló un movimiento juvenil denominado “Revolución pingüina”, que movilizó a miles de jóvenes que reclamaban por una educación de calidad. Este movimiento derivó entre otras acciones a la creación de un organismo que regulara la formación inicial docente y continua. Organismo denominado Consejo Asesor Presidencial (2006) y entre sus funciones estaba:

- (a) formular políticas orientadoras para el desarrollo de la formación inicial docente y continua;
- (b) autorizar la apertura de nuevas carreras de pedagogía velando por que

cumplan con los estándares requeridos para una formación docente de calidad; (c) acreditar las carreras de pedagogía según lo establecido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; (d) establecer las exigencias de entrada al ejercicio de la profesión docente (habilitación) y determinar los apoyos necesarios durante el comienzo de su ejercicio (inducción); y (f) actuar como un observatorio de la calidad de la formación docente, evaluando sus programas e informando sobre sus resultados (acreditación, habilitación y otros indicadores), y realizar o encargar estudios referidos al desarrollo y mejora de la formación docente. Además de esta propuesta, se recomendó en forma específica la realización de un examen de habilitación para los futuros profesores antes de su egreso de la formación docente. El examen se centraría en conocimientos disciplinarios y de pedagogía y los resultados determinarían la elegibilidad para ser contratado en el sistema público de educación. (pp. 16-17)

Lamentablemente, ninguna de estas necesidades de formación inicial se llevaron a cabo en su totalidad en los años siguientes, salvo algunos elementos como la prueba INICIA, de la que se ha mencionado en apartados anteriores y que no tiene el carácter de obligatorio para la habilitación del ejercicio de la profesión docente (Ávalos, 2014).

Otro aspecto fue la acreditación. Este proceso que se inició en el año 2006 con la ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior y que obligó a todas las universidades o CFP a acreditar si en sus ofertas académicas estaban las carreras de pedagogía y medicina.

El CNAC (Consejo Nacional de Acreditación de Pre-grado) en su informe del año 2018, señala que de las universidades o CFP que se han acreditado hasta ese año llega al 62% de las carreras de pedagogía en EGB, desde el año 2006 que fue creada esta Ley de

momento de sugerir qué se debe potenciar o privilegiar al momento de adecuar la formación inicial docente.

Finalmente es importante en este apartado señalar las experiencias de tres países que han abordado con seriedad las necesidades de formación inicial docente y que han logrado enfrentar la inclusión más allá incluso de lo meramente cognitivo.

En este sentido Ávalos (2004) afirma que las medidas de mejoramiento que se abordan desde el Estado toman la forma de acciones de mayor control y regulación de acciones que desdibujan el rol de la formación institucionalizada y señala como ejemplo a Nueva Zelanda, Estados Unidos e Inglaterra, donde el estado se ha hecho cargo de analizar las mallas curriculares de las instituciones de educación superior e intervenirlas en las carreras de Pedagogía, con el costo que esto implica en la autonomía universitaria, pero con el fin mayor de otorgar un nivel superior la educación.

Con todo lo anterior, las necesidades de formación de los docentes en Chile han sido muy similares desde el año 2000 hasta la fecha, pese a todos los esfuerzos que se han hecho para que ésta mejore, ha habido procedimientos que se han estudiado, investigado y recomendado; pero no todos se han considerado en la práctica educativa de las universidades y CFP, lo que ha derivado en un sistema que aún tiene falencias que deben asumirse y comprometerse en un proceso sistemático.

3.4.- Aportes de los especialistas a las necesidades de los docentes

La necesidad de formación de la educación en Chile ha tenido varios cambios en los últimos años, en principio por las exigencias de organismos internacionales como OCDE (2008) y luego por exigencias internas que han intentado hacerse cargo del tema con diversos

procesos para responder a una educación de calidad y equidad como señala la Ley de Inclusión.

Tal como se presentó en el capítulo I en la evolución del concepto de inclusión en Chile genera la primera mirada de integración escolar o de comprender que la educación es un proceso integral, bajo el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. En este gobierno se comprendió que las escuelas o centros educativos no poseían la capacidad junto a sus docentes de atender las dificultades que se presentaban en sus aulas y así hacerse cargo de estudiantes que en ese momento presentaban problemas de “adaptación” y que debían ser considerados por profesionales con mayores herramientas de las que poseían en ese momento los profesores.

Se asumió la necesidad de que otros profesionales (no necesariamente profesores) pudiesen colaborar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así se inició a mediados de los años 60 la formación de los primeros especialistas que pudiesen colaborar con los estudiantes que tenían problemas para “adaptarse” al ritmo de trabajo de la clase. Para lo cual se crea la escuela de fonoaudiología en la Universidad de Chile, egresando los primeros titulados a mediados de esta fecha.

A nivel internacional, es imposible no hacer referencia al informe Warnock (1978), que explicita la mirada multidisciplinaria para comprender las NEE: *“Here was one of the essential areas, we discovered, where nothing could be achieved without co-operation and mutual trust between the different professions, medical, educational, and social”* (p. 667).

Se observa que esta preocupación por considerar que la intervención de diferentes profesionales es muy importante para abordar las NEE de cada uno de los estudiantes y su proceso de enseñanza viene desde esos años.

Estos apoyos (especialistas de diferentes áreas) permitirán que el estudiante puede enfrentar con mayores herramientas sus necesidades especiales o barreras para enfrentar sus conflictos cognitivos ante una nueva experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, es crucial comprender que el trabajo en equipo o complementario es necesario. En efecto, para Warnock (1978) es categórico y afirma que: “*What is needed, then, is mutual respect, and an awareness of what benefits the other professionals can bring to a particular child*” (p. 668).

También Verdugo (1999) señala la importancia de una mirada interdisciplinaria para que los estudiantes con NEE puedan tener un diagnóstico que permita que pueda enfrentar su proceso de desarrollo con todas las herramientas necesarias:

El sistema de 1992 permite desarrollar una atención integral al individuo con retraso mental desde una perspectiva interdisciplinaria a lo largo de toda su vida en cualquier contexto en el que se encuentre. La aproximación interdisciplinaria se plantea desde una visión pragmática de las tareas a resolver por los distintos profesionales para identificar las necesidades detectadas y plantear actividades y programas dirigidos a ayudar al individuo. El enfoque interdisciplinario permite evitar sesgos provenientes de enfoques basados exclusivamente en una disciplina o incluso en un enfoque de una disciplina. También permite evitar una visión exclusivamente centralizada en el desempeño de la persona en un solo contexto (laboral, educativo, etc.), enfatizando la persona en su globalidad. (p. 2)

De esta forma las universidades inician un proceso de formación para todas estas dificultades de aprendizaje que se van señalando en los estudiantes y que los docentes no poseen las herramientas para atenderlos, por lo tanto, son derivados a estos especialistas.

Este proceso de derivación se mantiene hasta nuestros días, pese a los esfuerzos que se han hecho con las diversas normativas y disposiciones legales que se han presentado en Chile -Ley General de Educación (2009), Decreto N.º 170 (2009). Decreto N.º 83 (2015) y Ley de Inclusión (2015)- no han logrado que los centros educativos puedan atender todas las NEE que presentan un estudiante y para esto, sigue perpetuando el proceso de derivación a especialistas.

El avance que han permitido estas normativas es que considera como principio fundamental la inclusión de todos los estudiantes del país, lo que ha generado que los esfuerzos se aúnen para que los colegios desarrollen proyectos de mejora como son los PIE que se refirió en el capítulo II, en el apartado 2.3.2; donde se establecen los requisitos para que un centro educativo otorgue los apoyos necesarios para que su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos especialistas se consideran los apoyos a los que se refirió el apartado anterior y que implica la colaboración con otros para una adecuada atención a la diversidad.

A nivel internacional, ya Booth y Ainscow (2002) señalaban la importancia de minimizar las barreras o dificultades que tiene un estudiante cuando enfrenta un desafío de aprendizaje y cómo es clave en este proceso el involucramiento de todos los posibles agentes educativos:

Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (p. 7)

Ante este escenario, es importante considerar que todos los estudiantes enfrentan un desafío cognitivo desde su realidad, por ende, cada estudiante dentro de una sala es una única experiencia de aprendizaje, de ahí la importancia de comprender que las diferencias individuales son parte de cada uno de ellos y éstas pueden derivar de diversos procesos, como señala Ruíz (2010):

La atención a la diversidad es un concepto amplio que incluye las dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, las minorías étnicas, etc. El concepto de diversidad nos plantea que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar. (p. 2)

Si consideramos esta diversidad, entonces se hace prioritaria la colaboración de especialistas para una mejor y mayor atención a estas diferencias individuales para aprender. Esta realidad se asume en Chile con la Ley de Inclusión que tiene dos principios fundamentales que se presentaron en el capítulo II, apartado 2.3.5. que son: el fin al lucro y la inclusión, por ende, se pretende que todos los centros educativos que perciban o no aportes

del estado deben aceptar a todos los estudiantes, independientes de sus diferencias individuales.

En este sentido la incorporación de especialistas de apoyo o que puedan colaborar en el proceso de derribar las barreras de las que se señaló en los capítulos anteriores y que enfrenta todo estudiante día a día es fundamental.

Ahora bien, este proceso que como se señaló anteriormente ha sido lento, tiene sus fortalezas y debilidades, pues nadie niega la importancia de la inclusión en el aula y de hecho el informe de la UNESCO, UNICEF y fundación HINENI (2000) que se presentó en el apartado anterior sugiere que la inclusión de los niños con alguna discapacidad a la escuela regular es esencial. Sin embargo, es importante considerar que esta inclusión no es automática y para esto es necesario que se desarrolle un proceso adecuado, tal como lo señalan Borsani, y Gallicchio (2009):

Se puede integrar a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzarlos objetivos escolares propuestos, intentarlo prematuramente o a destiempo puede condenarlo al fracaso. (p. 33)

Desde esta perspectiva la intervención de los especialistas es crucial en esta inclusión educativa, para garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea de calidad y equidad como lo piden las normativas y legislaciones que se han aludido en esta investigación, pues es el especialista quien en conjunto o colaboración con el docente van desarrollando estrategias para que el estudiante con NEE las vaya adquiriendo y así logre los mismos propósitos que sus pares en el aula.

Por lo tanto, para comprender que la atención a la diversidad e inclusión escolar es necesario que la escuela se adapte; en su organización, a las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes y no como una medida particular, sino como algo necesario para el desarrollo de cada uno de sus estudiantes (Silva, 2003).

En este proceso el especialista tiene una vital importancia, pues el Decreto N.º 170 establece y obliga a participar en el diagnóstico de los estudiantes con NEE transitorias o permanentes para su incorporación a los PIE, que rige para todos los colegios que presenten la necesidad de tenerlo y que perciban aportes del estado, es decir, colegios públicos y subvencionados (concertados). Para ver los especialistas que intervienen obligatoriamente en este proceso se debe acudir a la Tabla 2.1 del capítulo II, en el apartado 2.3.4.

Una vez que la ley obliga a estos especialistas a ser partícipes de este proceso inicial, el colegio a través de los recursos del proyecto PIE tiene la facultad para contratar los servicios de un especialista para que durante el año escolar pueda acompañar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

El PIE, forma parte del PME (Plan de Mejoramiento Educativo) de un centro escolar y, por lo tanto, tiene la obligación de presentarlo cada 4 años al PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal) en el caso de los colegios públicos y el SEREMI (Secretaría Regional Ministerial) para los colegios subvencionados o concertados, para su aprobación y justificación. En este contexto, los programas tienen acceso a mayores recursos económicos para apoyos humanos –especialistas- y materiales.

En lo que respecta a recursos humanos, especialistas en este apartado; considera en primer lugar a un coordinador del programa, para lo cual se determinan 3 horas cronológicas semanales (MINEDUC, 2013) con el objetivo de un adecuado funcionamiento.

Estos especialistas, de acuerdo a la normativa chilena (ANDIME, 2011) corresponden en coherencia con el nivel de estudiantes con NEE que les corresponda trabajar. Para las NEE de tipo transitorias, en el ciclo de educación parvularia o inicial, son educadoras de párvulos con pos-título en educación especial, en psicopedagogía o educadores diferenciales con experiencia, idealmente, en educación temprana. En educación básica, establece educadores diferenciales o profesores de educación general básica con pos-título en educación especial o diferencial. Y para educación media, los especialistas deben ser profesores de educación media con pos-título en educación especial o diferencial o psicopedagogía y educadores diferenciales.

Por otra parte, las NEE de tipo permanente la legislación establece que los especialistas deben ser educadores diferenciales, que tengan una especialización en adecuaciones curriculares de acceso para los estudiantes que presenten NEE ya sea asociados a una discapacidad, del tipo y nivel que sea.

Otros especialistas que pueden brindar apoyo a la necesidades docentes, son los clasificados por esta normativa (MINEDUC, 2013) como asistentes de la educación y señala expresamente:

Para efectos del apoyo a las NEE, son profesionales asistentes de la educación: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales. Otros asistentes de la educación

también pueden ser: Intermediadores Laborales, Intérpretes en Lengua de Señas Chilena, co-educadores sordos, asistentes técnicos y personas en situación de discapacidad, entre otros recursos humanos requeridos para que el alumno progrese en los aprendizajes del currículo nacional. (p. 13)

Estos asistentes de la educación, son personal de apoyo al docente para que puedan en colaboración realizar los PAI (Planes Adecuación Individual) y ejecutar cooperación tanto dentro como fuera del aula e incluso ser mediadores con las familias, redes de apoyo u otras necesidades que requiera el estudiante para asegurar su aprendizaje de calidad y equidad. Verdugo (2003) define a los apoyos como “recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias” (p. 20).

Es importante señalar en este apartado, que las funciones del coordinador del PIE están establecidas por ley y corresponden a las siguientes, según (ANDIME, 2011):

- Coordinar la elaboración, ejecución y evaluación de las distintas etapas y actividades comprometidas en el PIE.
- Conocer la normativa vigente y preparar las condiciones en los establecimientos educacionales para el desarrollo del PIE.
- Conformar los equipos técnicos y establecer las funciones y responsabilidades de cada uno de los integrantes del PIE.
- Informarse de los diversos programas que el establecimiento se encuentra implementando y colaborar con el equipo de gestión para articular el PIE con dichos planes y programas (PME).

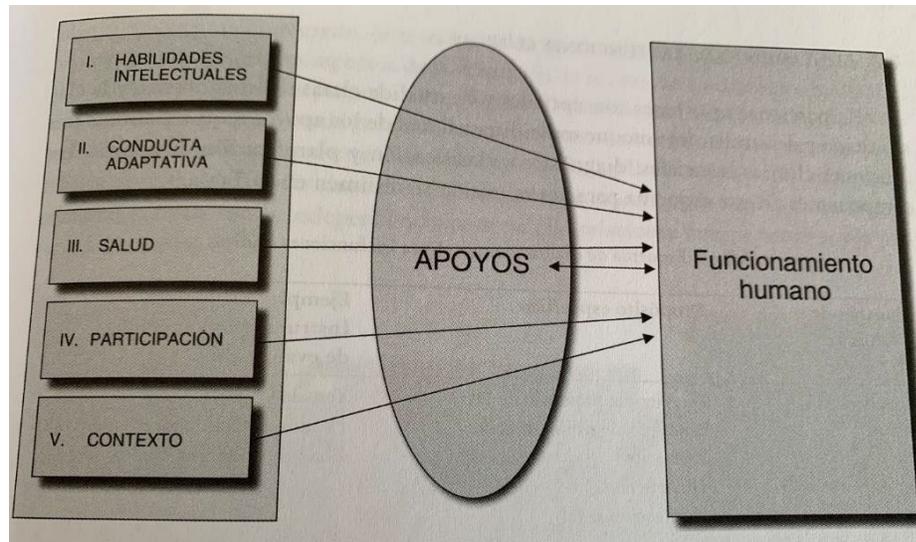
- Gestionar el buen uso del tiempo, de los espacios y los materiales comprometidos en la planificación, liderando la instalación de una cultura de colaboración en los establecimientos.
- Asegurar la inscripción de los profesionales en el “Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico”, de acuerdo con las orientaciones del MINEDUC y la normativa vigente.
- Definir y establecer procesos de detección y evaluación integral de estudiantes con NEE permanentes y/o transitorias.
- Conocer y difundir el Formulario Único y otros protocolos disponibles a través de la página web: www.educacionespecial.mineduc.cl
- Asegurar que el Plan de Apoyo Individual (PAI) del estudiante considere los resultados de la evaluación diagnóstica registrada en el Formulario Único.
- Establecer una relación de colaboración con el Departamento Provincial de Educación y mantenerse informado.
- Coordinar en el marco del PIE, el trabajo entre los equipos de salud y educación en el territorio.
- Velar por la confidencialidad y buen uso de la información de los alumnos y sus familias.
- Monitorear permanentemente los aprendizajes de los estudiantes.
- Asesorar y hacer seguimiento al uso del Registro de Planificación y Evaluación PIE.
- Participar en los equipos de observación de clases, retroalimentar, etc.

- Establecer y coordinar mecanismos de evaluación del PIE, implementando, entre otras medidas, estrategias para conocer la satisfacción de los usuarios.
- Coordinar acciones de capacitación, a partir de las necesidades detectadas en las comunidades educativas, en función de las NEE de los estudiantes.
- Cautelar el cumplimiento del número de horas profesionales que exige la normativa, asegurando las 3 horas cronológicas destinadas al trabajo colaborativo para los profesores de educación regular que se desempeñan en cursos con estudiantes en PIE.
- Conocer la realidad comunal; contar con catastros de Instituciones y empresas eventuales colaboradoras del proceso educativo; así como con información actualizada de la realidad socio cultural de las familias.
- Disponer sistemas de comunicación con la familia, para que éstas cuenten con información oportuna sobre los establecimientos que implementan respuestas educativas de calidad a las NEE que presenten sus hijos e hijas. Además, estén informadas y participen en el Plan de Apoyo individual de su hijo/a.
- Liderar y coordinar procesos de demostración de la práctica pedagógica asociada al PIE (estrategias de trabajo colaborativo; evaluación diagnóstica integral de calidad) a fin de difundir buenas prácticas, y como medio de capacitación de otros docentes del establecimiento y de otros establecimientos. (pp. 16-17)

Por último, Verdugo y Schalock (2013) señalan que el funcionamiento humano es multidimensional, y desde ahí se debe comprender que requiere apoyos múltiples; dada sus necesidades, como lo ejemplifica la Figura 3.7

Figura 3.7

Esquema Conceptual del Funcionamiento Humano



Nota. Fuente: Verdugo y Schalock (2013, p.99)

Por lo tanto, se debe formalizar que el aporte de los diversos especialistas es esencial para resolver las necesidades docentes que por diferentes razones (formación, experiencia o idoneidad) no poseen y que requieren de otros para que el funcionamiento de sus estudiantes sea el más adecuado para enfrentar una nueva experiencia de aprendizaje.

En esta investigación se analizarán la función de algunos especialistas que participan en la atención a la diversidad. Decisión que solo obedece a la factibilidad de contar con estos en los colegios de Chile.

3.4.1.- Psicólogos

En un principio se veía a la psicología como un enemigo natural de la escuela inclusiva, o bien como señalan Hick et al (2009) eran parte del problema, dada su mirada a la inteligencia como un fenómeno estático y medible en un momento de la vida, por lo tanto, inamovible.

Sin embargo, hoy ha dado un giro y se han ido involucrando en las soluciones por una educación inclusiva y entre los apoyos necesarios para el avance de las barreras en los estudiantes está la participación de estos profesionales, pero claramente dejando de lado la mirada tradicional de la psicología y dando paso a la psicología de intervención social.

En los años 70 y 80 emerge un aporte e involucramiento potente en España de la psicología a la educación, empujada por las asociaciones de padres de niños con algún tipo de discapacidad, pues en las universidades como señala Tamarit (2018) una absoluta falta de formación de las facultades de psicología para involucrarse en temas de educación inclusiva, pues seguían centradas en el concepto de déficit y la atención desde lo clínico y el tratamiento terapéutico.

En el año 1992 se acuña el concepto de discapacidad intelectual por la Asociación Americana sobre el Retraso Mental, concepto que según Tamarit (2018) abre la puerta al apoyo en el proceso de intervención de estos especialistas.

Chile reconoce los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad en 2002, tras firmar la convención interamericana para la eliminación de todo tipo de discriminación de las personas con algún tipo de discapacidad. En el 2005 genera el Decreto N.º 100 que reconoce las garantías constitucionales de igualdad ante la ley de todas las personas y en el 2008, tras la firma de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, se genera un nuevo Decreto N.º 201 para garantizar los derechos de todos los individuos, especialmente de aquellas personas con algún tipo de discapacidad.

De aquí en adelante la psicología se posiciona desde la mirada hacia la persona y sus potencialidades, con apertura al trabajo entre especialistas y la visión integral del desarrollo del ser humano. Permitiendo, desde la psicología social una mirada a enfrentar las desigualdades, la discriminación y el estigma que estas personas aún enfrentan (Tamarit, 2018).

Esta psicología social en la que gira la tradicional psicología , permitió comprender el nuevo propósito de la mirada de la persona, más allá de su individualidad, así lo comprendieron autores como (López-Cabanas & Aragonés, 2019; Pennington et al., 2016) que vieron en su disciplina la oportunidad de promover el bienestar de las personas y en particular aquellas que se encuentran en desigualdad para garantizar su avance en sus propios procesos de desarrollo.

En los años 60 se tiene conocimiento de la incorporación de la nueva especialización de los estudios de psicología, ya que se abren puertas a la especialidad en educación; en primer término, según Dunn (1967) por la demanda de las universidades que inician esta especialización y luego por la especialización de aquellos profesionales de la psicología que deseaban tener mayores conocimientos y habilidades para dedicarse a esta área de la psicología.

Luego en Estados Unidos se inició, en los años 70 la certificación de los psicólogos que se dedicarán al área educacional, esto hizo que su especialización fuese cada vez más idónea para el trabajo mancomunado con los profesores, como se ha señalado hasta acá.

En España el rol de psicólogo educacional para insertarse en los centros educativos y con funciones especiales, recién se inicia en septiembre de 2010, tras la firma del acuerdo de

la inserción del psicólogo educativo al sistema educacional no universitario y sus funciones. Acuerdo firmado por los Decanos de las facultades de psicología de las universidades españolas, el colegio de psicólogos, los directivos de los centros públicos, asociación de padres y madres de alumnos, la confederación católica de padres de familias y padres de alumnos y la agrupación de psicólogos educativos. Este acuerdo señala, entre las funciones de los psicólogos educacionales; según Escudero y León (2011):

- a) la evaluación diagnóstica en contextos educativos; b) el asesoramiento psicológico a alumnos, padres, profesores y autoridades académicas; c) la intervención de tipo correctivo, preventivo y optimizador; d) la coordinación sistemática con otros profesionales y la adecuada derivación en tiempo y forma.
- (p.11)

En Chile, la carrera de psicología se inicia, paradójicamente, bajo el alero de la carrera de pedagogía, es decir, en las universidades Católica de Chile y de Concepción, que asumen la carrera de psicología. De hecho, la actual escuela de psicología agradece este origen a la pedagogía, sin embargo, con los años se produjo un distanciamiento entre ambas profesiones (pedagogía y psicología) por fijar los límites de intervención entre psiquiatría, pedagogía y psicología.

El propósito de la psicología en la educación en Chile en sus principios, según Bravo (2009) era “aportar conocimientos y estrategias a la educación sin participar del currículum educativo ni de la formación de los maestros” (p. 218). Asimismo, señala que la psicología educacional tiene una relación directa con la carrera de psicopedagogía, aunque su origen es diferente, pues la psicología educacional tuvo un giro desde Piaget a Vygotsky, pues pasó de entender el fenómeno cognitivo espontáneo a comprender el fenómeno educativo como la

interacción entre el niño y el medio, hizo que ésta se definiera para aportar a los espacios educativos y sus dificultades propias como el lenguaje, la memoria y la conciencia fonológica. Mientras que la psicopedagogía siempre estuvo ligada desde sus orígenes en la intervención del currículum de pedagogía y su principal aporte estuvo en prestar apoyo a la educación desde las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los años 70 en Chile se inicia un proceso mancomunado entre la educación y la psicología, tras comprender que los procesos educativos se ven muchas veces interferidos, más allá de las competencias que desarrollan los psicopedagogos en apoyo a las dificultades y requieren de especialistas de psicología para desarrollar análisis investigativos de estos procesos y lograr en conjunto apoyos para el avance de los estudiantes, pese a sus dificultades.

En definitiva, hoy nadie niega el gran aporte que ha hecho la psicología al involucrarse en la educación, uno de los primeros en realzar esta importancia fue el mismísimo Ausubel (1983) que hizo posible el cambio de mirada del proceso de aprendizaje, dejando atrás que el ser humano que aprende comienza de cero; sino que es un sujeto que posee estructuras cognitivas previas denominadas experiencias y que si se pretende enseñar nuevas experiencias no se puede partir de nada, de hecho el mismo autor define la psicología educacional de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p.13).

Muchos autores, más actuales que Ausubel también han destacado el aporte de la psicología educacional a la educación (Barca, 1998; de la Fuente et al., 2012; Gustems. & Sánchez, 2015; Mattosinho, 2018; Valls y Molas, 2005).

Entre los aportes que la psicología educacional ha entregado a los centros, según señala la *National Association of School Psychologists* (NASP) en su informe del año 2010 se encuentran:

1.-Mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que es un efecto motivador y reduce las tasas de deserción, genera una colaboración constante entre la familia y escuela; formando equipos multidisciplinarios, interactúa con la educación especial, colabora con los docentes para implementar intervenciones académicas y conductuales que se traducen en estrategias para disminuir las barreras de aprendizaje.

2.- Apoyo a la promoción de estudiantes, pues este informe señala que la intervención de la psicología en los centros escolares ha permitido la creación de programas de salud mental, lo que ha redituado en mejorar los resultados académicos, mejorar el absentismo escolar y eliminar problemas de conductas. También ha posibilitado mejorar el desarrollo de habilidades sociales, manejo de la ira, autocontrol, prevención de conductas agresivas y los problemas familiares. Todo esto permitiendo la mejora de las calificaciones finales.

3.- Creación de un clima escolar positivo y seguro. En este aspecto, no solo el informe de la NASP ha permitido dar luces del aporte de la psicología educacional a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que coincide con otros autores (Escudero & León, 2011; Gilman & Medway, 2007) en que la creación de un clima escolar propicio y seguro

contribuye a un ambiente facilitador del aprendizaje y, por ende, permite el incremento del rendimiento académico.

4.- Fortalecimiento de la relación familia-escuela. En este sentido la NASP señala el impacto del trabajo con la familia y el éxito escolar que esto conlleva, pues detecta los factores que pueden estar incidiendo en la escuela y entrega herramientas a las familias para que colaboren en ellos y los trabajen en sus dinámicas diarias. También porque los psicólogos educacionales pueden trabajar con los primeros niveles educacionales (educación infantil) y enseñar a la familia a detectar factores que pueden afectar el normal desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en una intervención temprana.

5.- Mejora de los procesos de evaluación y de incorporación de cambios. En este sentido la NASP señala que al evaluar los datos que se van presentando en la escuela entre docentes y psicólogos, les puede permitir identificar factores de riesgo a tiempo y desarrollar estrategias para implementar medidas de prevención, pues coincide con otros autores (Escudero & León, 2011; Garaigordobil, 2009) en que esta medida mejora el bienestar emocional y capacidad de resiliencia de los estudiantes.

En definitiva, pese a las dificultades que se pudieron apreciar al inicio de este apartado, en lo que respecta al aporte de la psicología a la educación y específicamente al trabajo con los docentes y colaboración en sus herramientas para atender a los estudiantes con NEE se puede apreciar que al 2021 el aporte ha sido muy significativo y reconocido por quienes están día a día en la sala de clases para atender a estos estudiantes y ayudarlos a alcanzar la educación de calidad y equidad que exige la normativa chilena.

3.4.2.- Fonoaudiólogos

Existen muchos especialistas que aportan al desarrollo de una escuela inclusiva, algunos que colaboran directamente en el proceso de desarrollo de los estudiantes con NEE; en la entrega de estrategias y o apoyos para la adquisición del aprendizaje de estos estudiantes.

Y otros que son fundamentales en la base del proceso de aprendizaje, pues su intervención se produce en el momento de la adquisición del lenguaje, estos son los fonoaudiólogos o logopedas.

En primer término, es fundamental identificar su competencia y cómo ésta se relaciona con el éxito de una escuela inclusiva.

Estos profesionales tienen una formación universitaria que según el perfil de las universidades públicas o privadas señalan más menos que consiste en diagnosticar, evaluar y tratar a personas de diferentes edades que tengan un trastorno relacionado con la comunicación, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2020); Universidad de los Andes (UANDES, 2020); Universidad Austral (UAUSTRAL, 2020); Universidad de Chile (UCHILE, 2020); Universidad de Valparaíso (UVALPARAÍSO, 2020).

Es este perfil el que lo hace crucial en los Programas de Integración Educativa (PIE) como lo señala el Decreto N.º170 (2009) y su intervención en los centros educativos para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje, lo que en muchos casos impide su avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cuevas et al., 2019; Fernández, 2020; León & Cisternas, 2018; Miranda, 2011; Wake et al., 2012).

Con el decreto antes señalado, el diagnóstico de un estudiante que presente una dificultad asociada a sus particulares necesidades de aprendizaje, deberá someterse a un diagnóstico integral, como lo detallamos en el capítulo anterior. Esto implica que un niño o niña que presente alguna dificultad o trastorno en el lenguaje, deberá someterse a una evaluación con un especialista en esta dificultad, es decir, un fonoaudiólogo. Este decreto autoriza la intervención de estos especialistas en menores desde los tres años de edad.

Dada esta disposición y con el fin de atender a los niños o niñas que presentan este tipo de necesidades o trastorno en el lenguaje en Chile, se crearon las escuelas especiales, y dentro de ellas se generan las escuelas que específicamente tratarán algún trastorno de la comunicación. Estas escuelas permiten el trabajo conjunto de tres especialistas de la educación, para trabajar en forma integrada: educador diferencial con mención en trastorno del lenguaje, educadora de párvulos y fonoaudiólogo.

En estas escuelas, como cualquier otro centro educativo que cuente con PIE, se aplicarán programas de estudio aprobados en el año 2002 y que señalan las directrices para atender a los estudiantes que presentan TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), considerado una NEET (Necesidad Educativa Especial Transitoria) en el decreto antes mencionado. Por lo tanto, se debe garantizar su atención de todo párvulo que presente algún tipo de trastorno en la adquisición del lenguaje, a partir de los tres años y excepcionalmente a partir de los dos años, en una escuela de lenguaje y a su vez la atención de un especialista como lo es el fonoaudiólogo. Esta atención, establecida por decreto será a lo menos tres veces por semana y con una duración de 30 minutos para que luego el educador diferencial pueda trabajar con estas indicaciones en cada caso particular.

Las ventajas de una intervención temprana en un TEL permite que los estudiantes en su vida escolar puedan enfrentar de mejor forma su adquisición del proceso de lecto-escritura (Álvarez & Osorno, 2012; Lüdtke & Blehschmidt, 2015; Murguía et al., 2016; Quintero & Osorio-Montoya, 2018; Wake et al., 2012; White & Spencer, 2018).

Por lo tanto, tal como se indicó con los educadores diferenciales, el trabajo en colaboración, en equipo, en coordinación con estos especialistas y los diversos profesionales de la educación permite que se aborden de forma más eficaz las dificultades de aprendizaje – en este caso asociadas a trastorno del lenguaje- que pueden presentar en las diferentes etapas de desarrollo escolar de un estudiante (Chacón et al., 2009; Murguía et al., 2016; Quintero & Osorio-Montoya, 2018).

Esta colaboración mutua permite la valoración y aporte de cada uno de estos expertos a la escuela inclusiva, pese a que aún la mirada de los fonoaudiólogos es de carácter médico o biopsicosocial (Murguía et al., 2016; Quintero & Osorio-Montoya, 2018).

Esta concepción más asociada a la salud, según White y Spencer (2018) se puede deber a la formación que reciben estos profesionales, que está más asociada a la intervención clínica que al desarrollo de un trabajo colaborativo en espacios educativos, pese a reconocer lo importante de estas intervenciones para los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad en la adquisición del lenguaje “*may be valuable to schools in raising educational attainment*” (p. 6).

La formación que requieren estos especialistas está asociada a su intervención en el proceso de inclusión educativa.

3.4.3.- Psicopedagogos

La psicopedagogía es una carrera profesional que surge a mediados del siglo XX. Sus orígenes se reconocen formalmente en Argentina, al alero de otras dos ciencias: la psicología y la pedagogía. Dado que buscaba otorgar apoyo a aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad definida o diagnosticada por la psicología, pero que el nivel de esa dificultad se veía y se ve reflejada en las competencias de la pedagogía.

En este sentido la psicopedagogía vino a acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de apoyar a los docentes con herramientas, que por formación inicial o continua no poseían y no poseen como se ha visto reflejado a lo largo de toda esta tesis de investigación.

Los aportes de esta ciencia humanista hoy, están dados por los apoyos y/o complementos que se entregan a la labor docente. Es decir, como desde la perspectiva de la psicopedagogía es posible contar con un diagnóstico y a su vez algunas sugerencias para el docente que trabajará con los estudiantes y éste pueda incluir en sus prácticas educativas y apoyar a estos estudiantes que presentan NEE. En los casos de los colegios que poseen PIE (Proyecto de Integración Pedagógica), además este diagnóstico y estrategias pueden ser trabajados por estos especialistas en la misma escuela o centro educativo.

Entonces, si se parte de la premisa que no existe una formación de las competencias psicopedagógicas para un docente o si existen, éstas son insuficientes para responder adecuadamente a las NEE de los estudiantes que hoy integran las aulas en Chile, Latinoamérica y el mundo, es necesario analizar cómo este apoyo puede ser clave para una escuela inclusiva.

Desde esta perspectiva le compete a un docente promover una educación inclusiva, lo que implica una autoformación en virtud de adquirir nuevas competencias para responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes o como dicen Blândul y Bradea (2017):

respect the students' rights, their personality and uniqueness, as well as the parents' rights in their relationship with their children, supporting and encouraging them. The acknowledgement and respect of diversity and multiculturalism are correlated with the acknowledgement and respect of individual differences and the rejection of any form of discrimination, and it is proved by prosocial behaviour and civic participation. (p. 336)

Por lo tanto, cualquier especialista que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cuyo propósito sea aportar a una educación inclusiva, requiere un contacto permanente con el docente de aula. Y éste por su parte desde un punto de una responsabilidad ética, como refieren Blândul y Brandea (2017), debe capacitarse y perfeccionarse continuamente para atender adecuadamente a sus estudiantes.

Hasta el momento los PIE en Chile tienen como factor predominante la intervención terapéutica de la psicopedagogía, donde no se alcanza un proceso ni preventivo ni tampoco que promueva una educación inclusiva.

Por lo tanto, *¿cómo la psicopedagogía puede colaborar para una escuela inclusiva?* Según diversos autores (de Sousa & de Oliveira, 2019; Lima et al., 2017; Sanahuja, 2019; Solórzano et al., 2020; Tchombe, 2019) una de las claves para que exista un avance hacia la educación inclusiva y equitativa es el trabajo colaborativo y cooperativo entre las diversas especialidades y entre ellas la psicopedagogía.

Entonces, *¿cómo es posible avanzar hacia una escuela inclusiva, considerando los aportes de estos especialistas?*

En primer término, es importante distinguir el rol del psicopedagogo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el camino hacia una escuela inclusiva. Según señalan Moyetta & Jakob (2018), independiente de su formación inicial, el lugar que le corresponde a este especialista es de asesor y colaborador de los procesos de aprendizaje donde el sujeto –independiente de su NEE- es protagonista, por lo tanto, le corresponde gestionar cambios vinculados a las prácticas educativas. Esto implica que su aporte debe estar asociado al aula misma y la interacción con el sujeto, con el propósito de ayudar en su proceso de aprendizaje y siempre desde la perspectiva de un proceso continuo e irascible a todo estudiante y no solo a aquel que llega con un diagnóstico preconcebido.

En segundo lugar, según afirma Aizencang (2018) debemos tener en cuenta la filiación; es decir el vínculo que se genera entre el educador, en este caso acompañado por un especialista y su estudiante o sujeto de aprendizaje, pues:

La filiación posibilita que un niño se convierta en un alumno, en un alumno de un docente particular, que lo supone, que le hace un lugar, que le permite sentirse necesario para otro, que abre un espacio simbólico en el que pueda sentirse alojado.
(p. 140)

De esta forma el especialista deja de ser un tercero extraño que ingresa al aula y trabaja con un estudiante con NEE y se convierte en un nexo importante para que el docente y el estudiante, independiente de su NEE, puedan interactuar de tal modo que se genere la

vinculación y se realice esta filiación necesaria para el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

En este sentido, el psicopedagogo, tiene un rol mediador clave, ya que en este camino la escuela inclusiva es central para que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, donde su tarea deje de ser la atención al estudiante “etiquetado” y se convierta en un colaborador para un docente que usualmente trabaja con diversidad de estudiantes y carece de una formación inicial y permanente como se ha dicho en varios momentos de esta tesis.

Finalmente, varios autores (de Sousa & de Oliveira, 2019; Moyetta & Jakob, 2018; Peña & Acevedo, 2011; Pérez, 2011; Sanahuja, 2019; Salum, 2019; Solórzano et al., 2020; Valdés-Pino et al., 2021) coinciden en que el factor ineludible entre un especialista y un docente para lograr una real escuela inclusiva es la colaboración mutua; pues se requieren para mejorar la igualdad de oportunidades para cada uno de los estudiantes, independiente de su NEE, pues lo que se espera es que en esta cooperación mutua sean todos los estudiantes quienes salgan favorecidos en su propio proceso de aprendizaje, Donde la “dificultad” no sea el centro, sino sus propias necesidades, en su propios tiempos y dejando fuera cualquier desarrollo homogéneo de la tradicional escuela.

En definitiva como señala Barilá (2018) :

Ninguna intervención en el campo de lo social -y por ende en el psicopedagógico- se nos presenta acabada y disponible a manera de un repertorio técnico factible de ser aplicado, sino que, por el contrario, supone un arduo y laborioso proceso de

construcción que de manera recursiva enlaza la acción y la reflexión constante. (p. 226)

3.4.4.- Educador Diferencial

El Decreto N.º 83, desarrollado en el capítulo anterior, que vino a mejorar lo señalado en el decreto N.º 170, sugiere para las adecuaciones curriculares de los estudiantes con NEE, el diagnóstico clínico y educativo.

Por lo tanto, la figura del educador diferencial se asocia a una mirada clínica, pues su contribución es al diagnóstico de aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que los colegios desean integrarlos a los PIE como se señaló en el capítulo II de esta investigación.

Al analizar el perfil de egreso de algunas universidades, tanto privadas como públicas, de la carrera de educador diferencial (pedagogía en España), este profesional cumple desde el ideario con las competencias que hoy exigen las diferentes normativas asociadas a la escuela inclusiva en Chile.

Todas las universidades revisadas Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2020); Universidad Alberto Hurtado (2018); Universidad Cardenal Silva Henríquez (UCSH, 2020); Universidad de Concepción (UDEC, 2020); Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, 2020) coinciden en tres aspectos al momento de presentar el perfil de egreso de sus estudiantes de educación diferencial, en primer lugar, aseveran que su formación les permite detectar las NEE de algunos estudiantes y así evaluar, diseñar e implementar programas individuales que les permitan lograr aprendizajes como todos sus pares. En segundo lugar, señalan que estos profesionales pueden favorecer la práctica de una

educación inclusiva. Y, por último, que estos profesionales son formados con las capacidades para trabajar en equipo, de forma colaborativa y cooperativa con los docentes de aula para potenciar el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes.

Es en este último aspecto, es donde más se ha requerido a los educadores diferenciales en los centros educativos con o sin PIE, ya que la labor de estos profesionales ha sido principalmente la de acompañar a los profesores generalistas de aula con el objeto de apoyar a los estudiantes con NEE. Este acompañamiento o trabajo en co-docencia ha sido vastamente estudiado, tanto a nivel nacional como internacional (Chitiyo, 2017; Columbia-Embury & Schneider, 2012; Faraclas, 2018; Figueroa et al., 2020; Guise et al., 2017; Hoppey & Mickelson, 2017; Pancsofar & Petroff, 2016; Rodríguez, 2014; Rodríguez & Ossa, 2014; Rytivaara et al., 2019; Shin et al., 2016; Sinclair et al., 2018; Soslaw et al., 2019; Stefanidis et al., 2019; Urbina et al., 2017).

En el caso de Chile, Figueroa et al. (2020) realizan una interesante investigación con el objetivo de analizar la interacción entre los docentes de EGB, claves en esta investigación, y los educadores diferenciales como agentes de apoyo para los PIE. Llegando, entre sus conclusiones, a la existencia de nudos críticos en esta labor de co-enseñanza y que pone en riesgo no solo el avance de los estudiantes con NEE a quienes deben atender, sino que también evidencian una permanente disputa de la labor profesional en el aula de ambos actores y que los afecta también a estos profesionales de la educación. Conclusión a la que también llegan otros autores como Rodríguez, (2014), Rodríguez y Ossa (2014) Urbina et al. (2017).

A nivel internacional, varios autores coinciden en la importancia de una enseñanza conjunta para el beneficio de los estudiantes con NEE (Chitiyo, 2017; Faraclas, 2018;

Pancsofar & Petroff, 2016; Rytivaara et al., 2019; Sinclair et al., 2018), puesto que les permite la posibilidad de trabajar con los estudiantes desde la perspectiva de cada una de sus profesiones (educador diferencial y profesor generalista), lo que genera beneficios para este tipo de estudiantes. Sin embargo, no es nada fácil, pues implica una relación que muchas veces se ha visto en tensión (Faraclas, 2018; Figueroa et al., 2020; Shin et al., 2016) y que implica apertura y flexibilidad de cada uno de estos profesionales en beneficio de la enseñanza de los estudiantes y de ellos mismos, como lo afirma Soslaw et al. (2019) “*there is evidence that coteaching supports pupil learning and co-teacher learning*” (p. 1).

Ahora bien, uno de los factores que debe ser potenciado en este proceso de co-docencia es la planificación conjunta (Columbia-Embury & Schneider, 2012; Stefanidis et al., 2019), ya que permite que los educadores diferenciales comprendan el contenido de aprendizaje y el docente generalista comprenda las herramientas que se utilizan al abordar las dificultades de aprendizaje que puede presentar un estudiantes al momento de generar la enseñanza.

Al igual que la investigación nacional, también coinciden varios autores internacionales, en que uno de los puntos de inflexión del trabajo colaborativo o de la co-educación es la falta de formación para este proceso (Faraclas, 2018; Hoppey & Mickelson, 2017; Shin et al., 2016; Soslaw et al., 2019), dado que no han sido preparados para este trabajo de enseñanza conjunta y este factor que es reconocido podría verse potenciado, si las universidades y/o entidades formadoras de los futuros profesionales de la educación avalaran la riqueza de esta co-construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto que es muy importante para el avance de la escuela inclusiva y que esta coalición entre el docente de EGB y el educador diferencial podrían potenciarse en beneficio

de los estudiantes con NEE es la evaluación. No cabe duda de que este momento de la enseñanza y el aprendizaje es crucial para todos los agentes educativos, pues implica a certificación del proceso. Desde este punto de vista Columbia-Embury y Schneider (2012) y Faraclas (2018) lo elevan para que sea considerado en este proceso de co-enseñanza o de colaboración para la enseñanza, porque permite una amplia valoración de los diversos factores que inciden en ella, como, por ejemplo: qué estrategias utilizar, cómo adecuar o ajustar los instrumentos, cómo acompañar los procesos evaluativos y cómo supervisar todo el proceso. En definitiva, la riqueza de la evaluación conjunta, para lo cual también se requiere mayor formación.

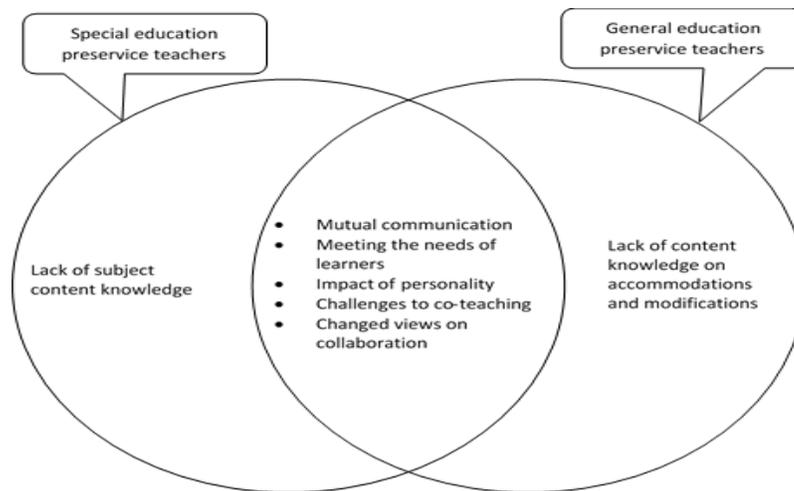
Finalmente, en el estudio realizado por Shin et al. (2016), que recoge a su vez la mirada de 11 artículos publicados entre 1999 y 2010 con respecto a la importancia del trabajo conjunto entre el educador diferencial y el docente de EGB, aunque el estudio recoge la experiencia desde la educación inicial, los autores ponen en relevancia lo importante que puede llegar a ser el trabajo en conjunto de estos dos profesionales y cómo el educador diferencial puede aportar al avance de los estudiantes con NEE. Esta cuestión la grafican con la Figura 3.8

En esta ilustración se pueden apreciar los beneficios del trabajo conjunto entre estos profesionales y donde la presencia del educador diferencial se hace esencial para el trabajo con estudiantes con NEE. Comprendiendo que el aporte de cada uno de estos profesionales es importante, en donde cada uno tiene sus competencias, pero a la vez cada uno reconoce sus carencias, como se apreciaba en la figura anterior. Pues, por un lado, el educador diferencial reconoce la carencia de conocimientos en lo que respecta a los contenidos propio de la asignatura que el docente de EGB enseña y a su vez éste reconoce que no tiene los

conocimientos necesarios para realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE.

Figura 3.8

Relationships Among Themes



Nota. Fuente: Shin et al. (2016, p. 7)

Por lo tanto, la riqueza que se produce en la enseñanza conjunta, el trabajo en equipo y colaborativo puede complementar estas carencias y permitir que estos profesionales puedan potenciar su trabajo como lo señalan Shin et al. (2016) en la figura anterior en los siguientes aspectos:

- *Mutual communication*, que se refiere a la importancia de tener un espacio para comunicar las intervenciones que cada uno de ellos puede realizar con los estudiantes que presentan alguna dificultad, lo que permite potenciar el trabajo que cada uno hace por separado; con el mismo objetivo que es el avance de los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Meeting the needs of diverse learners*, que implica compartir las estrategias de uno con el otro y como estas experiencias no solo potencian a los estudiantes que requieren de un apoyo, sino a toda la clase, porque apuntan a las diversas necesidades.
- *Impact of personality*, sin bien el encuentro entre dos profesionales de la educación que comparten un espacio educativo puede tornarse complejo, principalmente como dice Shin et al. (2016) “that personality plays a critical role in their co-teaching experiences” (p. 9), pues los egos pueden jugar en contra de toda la riqueza de este trabajo en conjunto. Sin embargo, del estudio de estos 11 artículos se puede deducir la importancia del trabajo conjunto y con el mismo fin: el aprendizaje de los estudiantes, hizo ver en esta relación un desafío y les permitió valorar la presencia de otro profesional en el aula, pese a sus personalidades.
- *Challenges to co-teaching*, el tiempo es siempre un factor crítico en educación y cuando se solicita una co-educación, esto puede ser un factor más crítico aún. Sin embargo, en los hallazgos de esta investigación se puede valorar la importancia de este factor para el trabajo conjunto y cómo se beneficia el tiempo al preparar por ejemplo la planificación entre ambos profesionales.
- *Change views on collaboration*, es muy importante para el trabajo con estudiantes que presentan una NEE el trabajo colaborativo, pues permite un enriquecimiento de las experiencias, una simbiosis positiva y una interrelación beneficiosa para ambos profesionales, ya que permiten abordar de forma más efectiva a cada uno de los estudiantes de su aula.

En definitiva, el aporte del educador diferencial a la escuela inclusiva es fundamental, pues no solo importa para el diagnóstico que señala el decreto N°83, sino que la nueva mirada

de trabajar en conjunto con el docente de EGB permite una cohesión significativa para la instalación de una educación de calidad y equidad en Chile como lo declara la Ley de Inclusión.

Solo queda pendiente, que también lo señalan Shin et al. (2016), una adecuada formación de ambos profesionales en aquellos aspectos que cada uno reconoce para avanzar en su trabajo conjunto.

3.5.- Formación continua o permanente para la inclusión

La formación de los profesores de Educación General Básica (EGB) es una de los ejes fundamentales de esta investigación, dado que ésta pretende descubrir cómo se está formando a los mismos para enfrentar las demandas que exige la normativa en Chile, en el contexto de la Ley de Inclusión.

¿La normativa considera a la formación como un hito importante para lograr una escuela inclusiva? ¿Se entregan las herramientas necesarias a los docentes de EGB para que puedan desarrollar una escuela inclusiva en su formación inicial o continua?

Desde la literatura revisada, es posible afirmar que la formación es un factor clave en el camino a una escuela inclusiva (Agbenyega, 2007; Ávalos, 2014; López & Megual, 2015; Meckes & Hurtado, 2014; Pedraja-Rejas et al., 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017; Muñoz & Marfán, 2011; Puigdellivol et al., 2019; Saiz et al., 2016; Tenorio, 2011; Vaillant, 2007).

Puigdellivol et al. (2019) señalan que el profesor de EGB, que él llama generalista, es fundamental por tres razones: primero porque es quien está más tiempo con estos estudiantes. En Chile este profesor puede estar con los estudiantes de básica -primaria- (6 a 9 años) entre 25 y 30 horas semanales, pues tiene a su cargo las asignaturas fundamentales en el currículum

escolar: lenguaje y comunicación, educación matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, consejo de curso y tecnología.

En segundo lugar, porque es quien detecta a los estudiantes que presentan alguna NEE, lo que implica tener una formación con un nivel de especialización que hoy posee el educador diferencial y que no siempre puede acompañar al docente todas las horas arriba señaladas, sino algunas de ellas.

En tercer lugar, porque en la práctica el profesor especialista está para dar apoyo al docente de EGB, y no para sustituirlo como señala el mismo autor.

En el apartado anterior ya se señalaba que las entidades de educación superior en Chile, ya sea universidades o CFP, que tienen la responsabilidad de formar a los futuros profesores de EGB, carecen de mallas curriculares que aborden en un número importante de sus créditos la atención a la diversidad, tema fundamental cuando se piensa en una escuela inclusiva (Fernández-Batanero, 2013; Crow, 2004; Madariaga et al., 2013; Pedraja-Rejas et al., 2012; Sotomayor & Walker, 2009).

A nivel internacional, la situación no dista mucho, pues según López y Megual (2015) en España, la Universidad de Granada, entre varias de ellas: Barcelona, Complutense de Madrid y de Valencia entre otras, fue la única entidad de educación superior que mantuvo la estructura curricular indicada por el Ministerio de Educación de España, al ofrecer entre sus horas optativas a los estudiantes de pedagogía para que opten entre cinco materias asociadas a educación inclusiva en su formación y que ello le signifique tener 4 créditos por cursarla. Entre las opciones, según este autor, se encuentran: *“Attention to diversity and*

multiculturalism, attention to students with special needs, education for equality, towards a culture of peace y organization and management of educational centres” (p. 12).

El Informe de la comisión de Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005), señalaba que el gran paso que debía dar la educación chilena era mejorar los procesos de formación de los docentes, pues recogía la experiencia internacional que daba cuenta de la necesidad de fortalecer la educación y de sobremanera la formación de los docentes de los primeros niveles o educación inicial y EGB o primaria (Angel-Alvarado, 2018; Espinoza, 2014; San Martín et al., 2017; Montecinos, 2014; Pedraja-Rejas et al., 2012; Precht et al., 2016; Squires, 2017; Daza & Torres, 2018; Vergara & Cofré, 2014).

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014) publica el informe “*Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*” donde se vuelve a destacar la importancia de la formación inicial y permanente de los docentes y alude al informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011):

Todos los docentes deben desarrollar las habilidades que den respuesta a la heterogeneidad de la totalidad del alumnado. En su formación inicial y permanente, los docentes deben alcanzar las habilidades, conocimientos y comprensión que les den confianza a la hora de afrontar eficazmente la amplia variedad de necesidades de sus alumnos.

Una de las prioridades clave en la formación del profesorado incluye la necesidad de revisar la estructura para mejorar la capacitación docente para la inclusión y fusionar la educación de los profesores de educación convencional con la

de los profesores de educación especial. El papel cambiante del profesorado se está dando a conocer cada vez más, enfatizando la necesidad de cambios significativos y la manera en que los profesores se forman para sus actividades profesionales y responsabilidades. (p. 16)

Desde esta mirada nacional e internacional, es importante que las políticas públicas se hagan cargo de mejorar esta formación, tanto inicial como continua para fortalecer la preparación requerida en las normativas imperantes no solo en Chile, sino en el mundo.

Sotomayor y Walker (2009) señalan en su investigación que entre las características del profesorado que requiere Chile, se encuentra el compromiso con su propio desarrollo profesional permanente, definiendo la formación continua como:

un proceso permanente de disposición personal y crecimiento de las competencias docentes para la enseñanza desde el inicio hasta el final de su carrera profesional con el fin de impactar el desarrollo integral y los aprendizajes de todos sus estudiantes. (pp.37-38)

Si se revisa la formación continua de los docentes de EGB en Chile, por ejemplo, entre los años 2000 y 2006, se observa en la Tabla 3.4 según Sotomayor y Walker (2009) una alta tendencia a la formación permanente entre los años 2000 y 2002, descendiendo el año 2006.

Además, se observa que, en la estrategia de especialización, donde podría estar la atención a la diversidad o la formación en NEE, no existe interés de preparación continua de los docentes de EGB.

Tabla 3.4

Formación Continua de los Docentes en Chile (2000-2006)

Porcentaje* de Docentes participantes								
Estrategia		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Programa de Perfeccionamiento*		44,5%	44.1%	30.4%	1.5%			
Fundamental (PPF)								
Perfeccionamiento	Docente	0.8%	0.7%	0.3%	0.6%	1.0%	0.1%	0.2%
Presencial y Asistencia Técnica								
Formación de Apropiación	Curricular				1.0%	2.7%	2.5%	2.1%
Postítulos de Especialización						0.1%	1.1%	2.2%

Nota. *Los porcentajes se calculan sobre el total de docentes de aula de básica (82.638). Fuente: CPEIP (2006)

Sotomayor y Walker (2009) explican que el interés de formarse en los primeros años (2000-2002) se debe a un programa de formación en perfeccionamiento fundamental que obligó a los docentes con mayor cobertura de la población en condición de hacerlo, es decir, que tengan la disposición personal como definían estos mismos autores, a realizarlo.

Investigaciones recientes (Civitillo et al., 2016; Domovic et al., 2016; Jordan, 2018; Mckay, 2016; Metsala & Harkins, 2020; Miesera & Gebhardt, 2018; Schmidt & Vrhovnik, 2015) han puesto nuevamente la formación docente como un factor clave en el camino de una educación inclusiva.

Mckay (2016) señala que la formación inicial de los maestros es esencial para una escuela inclusiva y cómo los profesores principiantes, en el caso de esta investigación

docentes de EGB, tienen una buena disposición a ser inclusivos, muchas veces sin tener la formación requerida. Pese a lo anterior, su rol y deseo por responder a la diversidad de estudiantes en el aula, hace que aparezcan los elementos de un profesor inclusivo, en la medida que estos se centran en los estudiantes. Estos elementos inclusivos que aparecen son: “*engagement and motivation, goal setting, feedback, trust and shared responsibility*” (p. 12).

Esto corrobora la importancia de la formación inicial y continua del docente, pues su rol de facilitador para el aprendizaje y la atención a los estudiantes con NEE es esencial. Esto hace que el apoyo en la formación continua sea factor a considerar en todo momento y no solo quede relegado a la formación inicial; ya que “*the participants who were well supported through mentoring and coaching were able to respond to students with learning difficulties in a variety of ways*” (Mckay, 2016, p. 13).

Jordan (2018) por su parte, también valora la importancia de la formación continua, no tan solo para los estudiantes con NEE sino para todos los alumnos; pues señala que: “*the literature has confirmed that teaching quality had a major effect not only on students with SEN included in the regular classroom, but on all learners*” (p. 6), e incluso agrega que los docentes que tienen esta mirada inclusiva o que ven en la inclusión una responsabilidad más allá de la formación, tienen una mayor apertura para incluir en sus clases algunos elementos clave, como ya lo decía Mckay (2016) y lo reitera Jordan (2018) “*their style of teaching, as well as their allocation of time and their lesson preparation, differs markedly from those who do not see inclusion as their responsibility*” (p. 10).

Miesera & Gebhardt (2018) realizan un estudio con el fin de analizar escalas de valoración de las actitudes, autoeficacia y preocupaciones de los docentes hacia la educación inclusiva, que ha sido un tema muy relevante, según estos autores en los 15 últimos años.

Investigaron a docentes en formación de una población alemana, llegando a establecer entre sus resultados que existen “*attitudes that are more positive, greater self-efficacy and stronger intentions to teaching inclusively*” (p. 1). Se refieren a la importancia de la formación inicial y continua de los docentes, dado que este proceso mejora sus actitudes, sus preocupaciones y su eficacia con los estudiantes con NEE, para lo que cita a Sharma, Forlín & Loreman (2007), quienes realizaron un amplio estudio para determinar los factores que mayormente inciden en un profesor para pretender una escuela inclusiva; llegando a la conclusión que “*it is important, though, that preservice teachers’ concerns about implementing inclusión are addressed as much as possible during their teacher preparation programmes*” (p. 2).

Este mismo autor cita a Sharma et al. (2015) para corroborar la importancia de la formación para la eficacia en las acciones con estudiantes con NEE: “*identified better self-efficacy of pre-service teachers after they had attended an inclusive education course*” (p. 3).

Domovic et al. (2017) afirman que el conocimiento por parte de los docentes hoy demanda mucho más que hace años y no necesariamente por los estudiantes con NEE, sino por la diversidad de estudiantes que hoy llegan a las aulas y los requerimientos de entregar una educación de calidad para todos. Esto hace importante plantearse el tipo de formación inicial que están recibiendo los maestros y si ésta les permite tener actitudes y preparación hacia una educación inclusiva. En su investigación que tuvo como propósito el análisis de las habilidades requeridas por docentes croatas que pudieran asegurar “*his/her full, effective and equal participation*” (p. 3), concluyen que los hallazgos obtenidos podrían otorgar el replanteamiento y mejora de los programas de formación de las facultades que preparan a los futuros docentes croatas.

Por su parte, Metsala y Harkins (2020) publican un reciente artículo que refuerza la importancia de la formación, tanto inicial como continua, pues recomiendan que se deben fortalecer dichos programas en las instituciones de formación superior, llegando a la conclusión *“our study highlights several aspects of preservice teachers self-efficacy and beliefs that may be beneficial to consider in teacher preparation programs”* (p. 14).

En América Latina, la formación también ha sido criticada por su desigualdad, la CEPAL 2013 (Comisión Económica Para América Latina) señala que pese a los avances entre los años 1990 y 2000 del acceso a la educación en gran parte de la región, incluido Chile, donde se observa una escolaridad promedio de 9 años, deja claro que “la evolución no ha sido igual en las distintas esferas de la educación y ha dejado al descubierto las insuficiencias en relación con la calidad de la enseñanza” (p. 143).

Calvo (2009; 2013) realiza un análisis de la formación del profesorado en América Latina y destaca como excepciones las experiencias de Chile y de Colombia que han generado un marco legal para generar políticas de inclusión. Sin embargo, deja claro que la formación de formadores adolece en toda la región y que para una escuela inclusiva la formación inicial y continua es una condición sine qua non “un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica” (p. 10).

En definitiva, la formación de los docentes, tanto inicial como permanente es un requisito indispensable al momento de preparar a un futuro docente y de sobremanera a los docentes de EGB.

3.6.- Síntesis del capítulo

No hay lugar a dudas que la formación inicial y continua son factores importantes para cualquier profesional y los docentes no pueden estar ajenos a ésta. Si bien en Chile existe una historia de la formación para docentes, muchos esfuerzos no han logrado una sistematicidad en este fundamental proceso para que se logre una educación de calidad y equidad como lo declara la Ley de Inclusión.

Las universidades y los CFP, tanto a nivel público como privado no han incluido en sus mallas curriculares ramos o asignaturas que intencionen una formación asociada a NEE, siendo algunas entidades privadas las que han hecho mayor avance en atender a la diversidad, llegando a un 20% de la duración de la carrera de pedagogía en EGB.

Uno de los aspectos fundamentales para avanzar en la formación docente es el trabajo colaborativo con otros docentes y especialistas, pues la mirada conjunta no solo beneficia a quienes requieren apoyo, sino a todos los estudiantes, dado que permite un abordaje interdisciplinario.

Lograr que la formación de los docentes, tanto inicial como permanente sea una realidad implica que todos los agentes involucrados –universidades y políticas de estado- se encuentren alineados, pues de lo contrario el proceso sigue quedando a la voluntad de las instituciones formadoras de los futuros docentes de EGB.

CAPÍTULO IV

Marco Metodológico

“La educación inclusiva y de calidad es un cimiento de las sociedades dinámicas y equitativas”, Desmond Tutu.

CAPÍTULO IV.- MARCO METODOLÓGICO

4.1.- Introducción

La formación de los docentes de Educación General Básica (EGB) no parece ser suficiente para afrontar con las herramientas adecuadas como lo exigen las disposiciones y normativas legales de Chile y así responder a una educación inclusiva.

Como hemos venido planteando en parte del Marco Teórico, tanto Chile como muchos países latinoamericanos han experimentado desde los años 80 una serie de reformas, tanto internas como externas en educación (Martinic, 2001) para desafiar las exigencias tanto de la OCDE (2013) como de acuerdos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994) y la más reciente de la UNESCO (2017).

En Chile, en una primera etapa – años 80- se hizo un esfuerzo para trabajar en el aspecto externo (cobertura curricular), es decir, cuánto de lo que se pretendía que los estudiantes aprendieran realmente se estaba enseñando en las aulas escolares. Elemento no menor y que aún tiene indicadores pendientes.

Sin embargo, ya en los años 90 se inicia un trabajo de reforma hacia adentro, es decir, que aborda los temas de calidad y equidad en educación. Según Martinic (2001):

Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve

cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículum y sistemas de evaluación. (p. 18)

En este sentido esta tesis pretende ser una colaboración a estas reformas; contribuyendo y generalizando evidencias desde su marco metodológico que permitan realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes de Educación General Básica, de aquí en adelante EGB.

Lo anterior con el objetivo –idealmente- de que las escuelas de educación superior o universidades de carácter público o privado realicen un análisis de sus mallas y utilicen los resultados (positivos o negativos) de esta investigación para revisar sus modelos y actualizarlos a las exigencias de las normativas de los últimos años.

Este capítulo nos planteará en primer lugar el problema que ha dado inicio a esta investigación y que se relaciona con la débil formación, tanto inicial como continua, que reciben los docentes de EGB para afrontar las disposiciones legales.

En segundo lugar, se presentan los objetivos, tanto generales como específicos, que señala esta investigación. Estos están asociados al tipo de formación recibida por los docentes de EGB egresados en los últimos 10 años, en lo que respecta a lo teórico como metodológico y específicamente los fines que cada uno de estos señalan, como conocimientos teóricos en educación inclusiva, el Decreto N.º 83, acciones pedagógicas, aspectos metodológicos inclusivos, didáctica inclusiva, aspectos evaluativos y sus modalidades.

En tercer término, se presenta el planteamiento de la hipótesis que también se asocia al nivel de formación que puedan tener los docentes de EGB para resolver la normativa y legislación que subyace a la Ley de Inclusión (20.845).

En cuarto lugar, se informa del estudio cuantitativo, que incluye el diseño de la investigación, la descripción de los participantes, las variables e instrumentos utilizadas, la validez del instrumento, la validación de contenido, la validez de contenido de las dimensiones antes señaladas (teórica y metodológica), la validación estadística, el procedimiento a utilizar y el análisis de los datos.

En quinto y último lugar, se informa sobre el estudio cualitativo, iniciándose con su justificación, para seguir con su diseño, los participantes de esta fase y la justificación de su selección, el instrumento utilizado y finaliza con el procedimiento y análisis de datos utilizados.

4.2.- Planteamiento del Problema

Estudiar EGB como segundo título en la Universidad Central de Chile (privada) en el año 2008, fue comprender la dificultad e importancia que tiene este nivel de enseñanza para las futuras etapas en la educación de un estudiante. Y desde ese momento hubo un impulso por colaborar en esa etapa crucial de educación, para que no solo quede establecida en el discurso de la Convención por los Derechos del Niño (1989), sino que se haga una realidad.

Comprender la educación inclusiva en un amplio aspecto es difícil, pues debe iniciarse en los primeros niveles de educación, ya que implica identificar y resolver las dificultades que surgen en las escuelas (Ainscow et al., 2004).

Supone comprender que el problema no es el estudiante, sino el sistema escolar. De aquí surge el foco del problema de investigación planteado en esta tesis doctoral. Es decir, cómo se están formando los docentes de EGB en Chile para poder afrontar adecuadamente las exigencias de la nueva normativa y disposiciones legales, en relación con la educación

inclusiva y así convertirse en una educación de calidad y equitativa como lo declara ley en el año 2011.

4.3.- Planteamiento de los Objetivos Generales y Específicos

En las siguientes páginas se presentará el procedimiento general implementado en el estudio llevado a cabo en este trabajo de investigación, dentro del contexto de la Tesis Doctoral, que posibilitarán la comprensión de los aspectos metodológicos en los que se basa este trabajo y posteriormente sus resultados.

Esta investigación quiere ser una colaboración a la formación de los futuros profesores y profesoras de EGB de Chile, en concreto, y de Latinoamérica y otras regiones del mundo más en general; respetando los contextos.

Los resultados de la investigación pueden ser considerados para las adecuaciones o no de las mallas curriculares de los docentes en formación.

Los objetivos generales que se han planteado para esta investigación son dos:

1.- Analizar si la formación en aspectos teóricos de los docentes de EGB en ejercicio en los últimos 10 años en Chile responde a algunas regulaciones y disposiciones del marco legal del país.

2.- Identificar si los aspectos metodológicos estuvieron presentes en la formación de los profesores de entidades universitarias públicas o privadas de la carrera de pedagogía en EGB en los últimos 10 años en Chile.

Los objetivos específicos están directa o indirectamente relacionados con las dimensiones y variables del cuestionario que se aplicará a algunos profesores y formadores

de Chile. En concreto, los objetivos específicos se plantean asociados a cada uno de los 2 objetivos generales.

Los objetivos específicos que subyacen al objetivo general 1 son:

1.1.- Identificar el conocimiento teórico de los profesores en ejercicio en el área de inclusión educativa.

1.2.- Analizar qué aspectos teóricos que presenta la Ley de Inclusión en Chile y el Decreto N.º 83 en los docentes de EGB en ejercicio.

1.3.- Establecer los aspectos relevantes requeridos por las disposiciones legales en Chile.

1.4.- Identificar acciones pedagógicas en la educación inclusiva.

1.5.- Explorar qué aspectos de la educación inclusiva son percibidos por los docentes en ejercicio.

Con respecto al objetivo general 2, los específicos que derivan de él son:

2.1.- Identificar los aspectos metodológicos, que subyacen a la formación de los docentes de EGB.

2.2.- Determinar qué metodologías inclusivas, desde el aspecto teórico, son reconocidas en la formación de los docentes de EGB.

2.3.- Establecer qué aspectos didácticos inclusivos perciben los docentes de EGB en su formación.

2.4.- Reconocer los recursos didácticos inclusivos que subyacen en la formación de los profesores de EGB.

2.5.- Señalar qué recursos inclusivos perciben los docentes en los futuros docentes de EGB.

2.6.- Identificar los aspectos evaluativos inclusivos que subyacen en la formación de los futuros profesores de pedagogía en EGB.

2.7.- Determinar qué modalidades evaluativas inclusivas predominan en los docentes universitarios para los futuros profesores de EGB.

4.4.- Planteamiento de la hipótesis de investigación

A partir tanto de los objetivos incluidos en este trabajo, como de los aspectos planteados en el marco teórico y algunas revisiones bibliográficas de lo que señalan los estudios en lo que respecta a la formación universitaria de los docentes de pedagogía en Chile, Latinoamérica y otras regiones del mundo, nos planteamos las siguientes hipótesis, con sus respectivas sub-hipótesis:

A.- La formación de los docentes de EGB estará relacionada con las exigencias de la normativa y disposiciones legales referidos a la inclusión educativa en Chile.

A.1.- La formación teórica de los docentes de EGB responde a la normativa vigente en la educación chilena.

A.2.- La formación metodológica de los docentes de EGB tendrá relación con los aspectos inclusivos y la nueva normativa legal en Chile.

A.3.- La formación en los aspectos evaluativos inclusivos de los docentes de EGB, responde a las exigencias de la nueva normativa inclusiva en Chile.

B.- El conocimiento de los docentes de EGB en ejercicio, en lo que respecta a inclusión (normativa) puede responder a las exigencias de estas disposiciones legales.

B.1.- Los docentes de EGB tienen conocimientos teóricos para resolver las exigencias de la normativa legal en Chile.

B.2.- Los docentes de EGB en ejercicio tendrán conocimientos metodológicos inclusivos para dar respuestas a las disposiciones regulatorias referidas a la Ley de Inclusión en Chile.

B.3.- Habrá relación de los conocimientos en evaluación inclusiva de los docentes de EGB y los desafíos de las disposiciones regulatorias de la nueva Ley de Inclusión en Chile.

4.5.- Estudio cuantitativo

Esta investigación tuvo dos etapas: en primer lugar se diseñó desde una mirada puramente cuantitativa, pues se pretendía estudiar un fenómeno –la formación inicial de los profesores de EGB- que es bastante estandarizado en Chile, a partir de la revisión previa realizada de sus mallas curriculares con el fin de entregar resultados y gráficos que posibiliten leer resultados estadísticos de manera concreta y así las entidades formadoras de futuros docentes de carácter público o privado pudiesen revisar sus formación y evaluar posibles cambios a las mismas.

En la medida que se iba avanzando en el marco teórico, se inició la creación y validación de un instrumento que diera cuenta de dos dimensiones de los profesores en

ejercicio de la carrera de pedagogía en EGB que hubiesen egresado en los últimos 10 años de la misma. Esta medida de los 10 últimos años solo se justifica porque la normativa en Chile se ha visto modificada en este periodo por decretos o leyes que podrían haber afectado el proceso de formación de los docentes. Algunas de estas normativas son el decreto N.º 170 (2002), la Ley SEP (2008), la Ley N.º 20.845 o llamada Ley de Inclusión y el Decreto N.º 83 (2015) entre otras recientes disposiciones legales.

Sin embargo, una vez que se inició la aplicación del cuestionario la investigación se abrió a un enfoque mixto, pues era necesario profundizar en los resultados cuantitativos y además por la necesidad de complementar la interpretación de los resultados y no solo centrarse en una única dimensión. Se decidió incluir la mirada cualitativa con el objeto de observar la perspectiva cuantitativa e interpretar esos hechos con el contraste que colabora este enfoque.

Por lo tanto, como señalan Hernández et al. (2010), este enfoque mixto representa el conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, y su integración y discusión ligada permite la mayor comprensión del fenómeno estudiado.

4.5.1.- Diseño de la Investigación Cuantitativa

Esta investigación tiene como diseño un modelo no experimental (diseños de encuesta) basado en la aplicación de dos cuestionarios a un grupo de formadores universitarios y profesores en ejercicio de EGB pertenecientes a universidades privadas y públicas de tres regiones de Chile (Valparaíso, Santiago y Bío-Bío) y a docentes en ejercicio de EGB de centros educacionales públicos, subvencionados (concertados) y privados de las

mismas ciudades. Concretamente nos basamos en el cuestionario como instrumento fundamental para el análisis y recogida de los datos en esta fase cuantitativa.

Se pretendió establecer el posible efecto de la formación inicial que brindan las universidades o que declaran en sus mallas curriculares y que lo hacen a través de los docentes formadores, y por otra parte los docentes en ejercicio de EGB.

4.5.2.- Participantes

Los participantes fueron seleccionados bajo el criterio no probabilístico, pues fue determinante para participar en esta investigación, algunos criterios que posibilitan o no a los participantes ser parte o no de la muestra.

Los criterios de selección, correspondían a ser egresado de la carrera de Pedagogía en EGB de una institución de educación superior de carácter público o privado, pero con un egreso de 10 años a la fecha, es decir 2008 -2018 y que residieran en alguna de las 3 regiones más pobladas de Chile (Valparaíso, Metropolitana o Bío-Bío). En el caso de los docentes de EGB y para los docentes universitarios o formadores de los futuros profesores, los criterios fue que hicieran clases en la carrera de pedagogía en EGB en una universidad pública o privada de las mismas regiones de los docentes de colegio.

El muestreo fue de carácter casual o incidental, pues se extrajeron directamente a la población por su accesibilidad o disponibilidad para participar en la investigación (Delgado, 2014).

En la selección de la muestra se consideraron las sugerencias Hernández et al. (2010) en lo referente a los errores que se suelen cometer con ellas: “1) Desestimar o no elegir a casos que deberían ser parte de la muestra; 2) Incluir a casos que no deberían estar porque no

forman parte de la población; 3) Seleccionar casos que son verdaderamente inelegibles” (p. 175).

La muestra final, fue de 318 participantes de los docentes de EGB y de 27 de los docentes universitarios.

4.5.3.- Variables e instrumento

Se analizaron las variables explicativas género, ciudad de residencia, nivel o grado educacional y tipo de estudiantes con necesidades educativas especiales con los que trabajan en el caso de los docentes de EGB y de género y años de experiencia de los docentes universitarios.

Además, las variables criterio (Hernández et al., 2010) que se utilizaron para ver el efecto de las anteriores variables, fueron las asociadas a las dos dimensiones del instrumento, es decir, variable conocimientos teóricos y variable de conocimientos metodológicos. Tras la revisión de datos obtenidos en la muestra piloto, se decidió añadir al conjunto de ítems de conocimientos metodológicos una sub-escala de frecuencia de aplicación, solo para los docentes de EGB.

El instrumento utilizado en este estudio exploratorio fue un cuestionario con las dos dimensiones señaladas anteriormente diseñado ad-hoc (elaboración propia).

Para escalar a los sujetos se utilizaron dos escalas tipo Likert, con el fin de identificar las necesidades de los docentes de EGB en su formación inicial en lo que respecta a las dimensiones teórica y metodológica. En ambas dimensiones se midió el conocimiento y en la dimensión metodológica además se midió la frecuencia de aplicación.

Por lo tanto, hubo nueve preguntas para los aspectos teóricos y para los aspectos metodológicos 24, aunque en ésta se midieron con dos escalas, como se explicó anteriormente, una de conocimiento y otra de frecuencia de aplicación.

Las respuestas para los docentes de EGB oscilan entre 1 y 4, siendo 1 que no tiene “ningún conocimiento” y 4 que “posee mucho conocimiento” en la dimensión teórica. En la dimensión metodológica, las puntuaciones también oscilan entre 1 y 4, siendo 1 “poco conocimiento” y 4 “mucho conocimiento”. Finalmente, en la dimensión metodológica que se midió con dos escalas, para la escala de frecuencia de aplicación se empleó una escala de 5 niveles, siendo 1 “nunca” y 5 “siempre”.

En el caso de los docentes universitarios las respuestas fluctúan entre 1 y 4, siendo 1 que están “totalmente en desacuerdo” y 4 que están “totalmente de acuerdo” tanto para la dimensión teórica como metodológica.

El instrumento está compuesto por 33 ítems, que se agrupan en dos dimensiones: la primera, relacionada con los conocimientos teóricos y la segunda dimensión metodológica de los docentes en el contexto de la educación inclusiva.

La versión final del cuestionario se desarrolló en una plataforma online, para facilitar su aplicación. Ésta se hizo utilizando el formulario de *Google Drive*¹, al que se le incorporaron datos sociodemográficos, el consentimiento informado y las preguntas de las dimensiones señaladas. Se procedió a aplicarlo, proceso que se extendió entre los meses de octubre de 2018 y marzo de 2019 para los docentes de EGB y entre agosto de 2018 y enero de 2020 para los docentes universitarios.

¹ Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/1jEFWnw6vgQX0dCMn8P9hgZzPFIvqO4VqKQwa-B4E2pc/edit>
<https://docs.google.com/forms/d/1EoVanX3mE8oZUq-wOUN8BcS494jHWb3YEA5ZqtL-buc/edit>

4.5.4.- Validación del instrumento

La conceptualización más extendida en la actualidad sobre validez se recoge en los “Standars for Educational and Psychological Testing” en su edición de 1999 (Abad et al., 2011). Es un informe elaborado por tres prestigiosas asociaciones americanas: AERA (*American Educational Research Association*), APA (*American Psychological Association*) y NCME (*National Council on Measurement in Education*).

Los estándares definen la validez como “el grado en el que la teoría y los datos disponibles apoyan la interpretación de las puntuaciones de un test para un uso concreto” (Abad et al., 2011, p. 161).

El proceso de validación de un cuestionario consiste en recoger evidencias que corroboren la conveniencia de realizar interpretaciones pertinentes a partir de las puntuaciones obtenidas de los sujetos. Una de éstas es la validación de contenido.

Un cuestionario es válido bajo la perspectiva del contenido, si sus ítems representan adecuadamente, el dominio o población de ítems que definen el constructo analizado.

Su análisis es racional, y se realiza mediante una consulta a expertos en el campo medido por el cuestionario. Los jueces o expertos evalúan la conveniencia de los ítems.

Uno de los métodos de análisis de puntuaciones es el cálculo del coeficiente de validez de contenido V de Aiken (Aiken, 1980; 1985; 1996). Su valor indica la validez de cada una de las preguntas del cuestionario analizando las valoraciones llevadas a cabo por un grupo de jueces expertos en la materia estudiada. Recoge puntuaciones que oscilan entre 0 y 1, definiéndose como la proporción de juicios que validan el ítem, el indicador o el test en su totalidad.

La significación del valor obtenido se analiza a partir de la tabla de coeficientes de Aiken. La fórmula para su cálculo, adaptada por Penfield y Giacobbi (2004), es la siguiente:

$$V = \frac{S}{N(C - 1)}$$

Dicha fórmula es modificada por Penfield y Giacobi (2004):

$$V = \frac{\bar{X} - 1}{k}$$

\bar{X} : Media de las valoraciones de los jueces en el ítem

k = Número de categorías de respuesta en el ítem

En la Tabla 4.1 se muestra cómo la escala propuesta a los jueces expertos se presentó en forma original con 5 valores que estaban representados por las siguientes siglas ASM (Acepta Sin Modificaciones, 5), ACMF (Aceptado Con Modificaciones de Forma, 4), ACMC (Aceptado Con Modificaciones de Contenido, 3), R (Rechazado, 2) y S (Sugerido, 1). Sin embargo, en la versión final, dada la aceptación de los jueces y no agregar modificaciones, se rectificó la escala quedando en 4 los valores, ya que se eliminó el último valor S (1), determinándose como valores nuevos para las mismas categorías de la ASM (4), ACMF (3), ACMC (2) y R (1), ya que no se recibieron sugerencias de los expertos, por lo tanto, las categorías empleadas en todos los ítems han sido:

Tabla 4.1

Valores de las Categorías de los Ítems.

Valores originales	Valores nuevos
ASM (5) = Aceptado sin modificaciones	4
ACMF (4) = Aceptado con modificaciones de forma	3
ACMC (3) = Aceptado con modificaciones de contenido	2
R (2) = Rechazado	1
S (1) = Sugerido (Ítem relacionado con la temática y sugerido por el (la) evaluador (ra))	Eliminado

Investigadores como Charter (2003) y Penfield y Giacobbi (2004), señalan que es suficiente que la cuantía del coeficiente V alcance el valor de 0,75 para poder concluir que el ítem tiene una validez adecuada. Ecurra (1988), indica que el análisis de la validez de contenido requiere un mínimo de 8 jueces y concluye que los ítems con un coeficiente V igual o superior a 0,80, tienen una validez adecuada.

4.5.4.1.- Validación de contenido

Para analizar la validez de contenido del cuestionario se ha calculado el promedio las valoraciones dadas por los jueces y el Coeficiente V de Aiken, Se emite un juicio sobre la adecuación de cada ítem en función del criterio de Charter (2003) y de Penfield y Giacobbi (2004), según el cual son adecuados para el test los ítems con valores de V de Aiken iguales o superiores a 0,75. Los resultados obtenidos en los 34 ítems que componían en este momento de la validación las 2 dimensiones del cuestionario quedan recogidos en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

Estadísticos de los Ítems

Aspectos teóricos			
	Media	V	Adecuación del ítem (Criterio de Charter)
Ítem 1	3,0909	0,733	No
Ítem 2	3,1818	0,700	No
Ítem 3	2,7500	0,582	No
Ítem 4	3,8000	0,934	Sí
Ítem 5	3,6667	0,889	Sí
Ítem 6	3,4000	0,800	Sí
Ítem 7	3,3000	0,767	Sí
Ítem 8	3,1000	0,700	No
Ítem 9	3,6000	0,867	Sí
Ítem 10	4,0000	1,000	Sí
Aspectos metodológicos			
	Media	V	Adecuación del ítem (Criterio de Charter)
Ítem 1	3,9000	0,967	Sí
Ítem 2	3,7273	0,901	Sí
Ítem 3	3,3636	0,868	Sí
Ítem 4	3,0000	0,630	No
Ítem 5	3,2727	0,734	No
Ítem 6	3,8000	0,934	Sí
Ítem 7	3,2222	0,741	No
Ítem 8	3,6364	0,868	Sí
Ítem 9	3,5455	0,867	Sí
Ítem 10	3,9091	0,967	Sí
Ítem 11	3,4545	0,834	Sí
Ítem 12	3,6364	0,900	Sí
Ítem 13	3,8182	0,933	Sí
Ítem 14	3,7273	0,900	Sí
Ítem 15	3,7000	0,889	Sí
Ítem 16	3,7273	0,933	Sí
Ítem 17	3,7273	0,933	Sí
Ítem 18	3,7000	0,900	Sí
Ítem 19	3,7273	0,900	Sí
Ítem 20	3,7273	0,901	Sí
Ítem 21	3,1818	0,701	No

Ítem 22	3,8000	0,927	Sí
Ítem 23	3,6667	0,876	Sí
Ítem 24	3,6667	0,875	Sí

Teniendo en cuenta la media alcanzada por cada uno de los ítems, cuyas puntuaciones en su mayoría oscila entre 3 y 4, se podría considerar que aquellos elementos con valores superiores a 3, podrían ser adecuados (Delgado, 2014). Según la autora, se toma como punto de corte un valor superior a la categoría central. y además teniendo en cuenta el criterio propuesto por Charter (2003) y de Penfield y Giacobbi (2004), en función del valor de la V de Aiken, es más estricto y obligaría a revisar, modificar o eliminar los ítems 1, 2, 3 y 8 de la parte que mide aspectos teóricos, y los ítems 4, 5, 7 y 21 de la parte que cuantifica aspectos metodológicos. Se ha decidido eliminar solo el ítem 3 de aspectos teóricos, pues es el único que no pasa ambas pruebas, es decir criterio de media alcanzada y tampoco el criterio de V de Aiken

4.5.4.2.- Validez de contenido de las dimensiones

Para evaluar la validez de las dimensiones analizadas en el test (aspectos teóricos y aspectos metodológicos) se calculan la media y el estadístico V de Aiken totales, obteniéndose los valores reflejados en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Media y Coeficiente V de Aiken de las Dimensiones del Cuestionario

Dimensiones o Indicadores	Media	V
Dimensión 1: Aspectos teóricos	3,39	0,848
Dimensión 2: Aspectos metodológicos	3,61	0,902

Se evidencia la validez de contenido de las dimensiones contenidas en el cuestionario ya que los valores de las medias superan el punto de corte 3 y los de los coeficientes V de Aiken son superiores a 0,75.

Queda demostrada la validez de contenido del cuestionario. Las medias de los ítems resultan altas (a excepción del ítem número 3 que mide aspectos teóricos).

El análisis de las dos dimensiones recogidas en el test se muestra satisfactorio, por lo que ambas constituyen aspectos relevantes para la escala, lo que ha llevado a que el cuestionario conserve 9 preguntas y eliminar la pregunta 3 que no logra una media igual o mayor a 3 de la dimensión teórica y las 24 de la dimensión metodológica, dada la misma lógica.

4.5.4.3.- Validación estadística

Al iniciar la validación se calculó el Alfa de Cronbach, observándose los siguientes resultados. En la dimensión teórica .907 y en la dimensión metodológica .968, considerados excelentes (Delgado, 2014) y, por lo tanto, nuestro instrumento ha superado la prueba de fiabilidad.

Los índices del test de esfericidad de Bartlett y índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) alcanzaron niveles adecuados, indicando la pertinencia de la realización del AFE., como se observa en la Tabla 4.4 para cada una de las dimensiones. Dados estos resultados se ejecutó una extracción de factores mediante componentes principales, forzando la extracción de 1 factor para cada dimensión. La estructura factorial de los resultados coincidió exactamente con la estructura teórica del instrumento (todos los ítems contribuyen cargas factoriales superiores a 0.4 en la dimensión teórica como metodológica).

Las pruebas de esfericidad de Bartlett que nos arrojó un nivel de significancia (p-valor) de 0,00 respectivamente, tanto para la dimensión teórica como metodológica. Por lo que rechazamos la hipótesis nula y se puede aplicar el análisis factorial al no existir esfericidad.

Tabla 4.4

Test KMO y Bartlett de Dimensión Teórica y Metodológica

Pruebas	Dimensión Teórica	Dimensión Metodológica
KMO y esfericidad de Bartlett	.879	.939
Chi-cuadrado aproximado	553.479	2912.948
Gl	36	276
Sig.	.000	.000

Al realizar, dado estos valores el AFE, el porcentaje de varianza extraída de la primera dimensión teórica es de 48,97% y de la segunda dimensión metodológica con valor de 58,25% con una concentración en un único valor, lo que según Delgado (2014) indica que “todos los ítems miden aspectos relacionados del mismo constructo” (p. 110).

Al aplicar la matriz de componentes tanto en el caso de la dimensión teórica como metodológica, todos los factores dieron un peso mayor que 0.4 como se puede observar en las Tablas 4.5 y 4.6.

Tabla 4.5*Matriz de Componentes Dimensión Teórica*

Matriz de componentes	
	Componente
	1
Teórica 1	,701
Teórica 2	,809
Teórica 3	,771
Teórica 4	,812
Teórica 5	,804
Teórica 6	,746
Teórica 7	,701
Teórica 8	,721
Teórica 9	,650

De todo el análisis anterior se puede señalar que se mantienen las dos dimensiones, tanto de aspectos teóricos como metodológicos en lo que respecta a conocimientos tanto de los docentes egresados de EGB entre los años 2008 y 2018, y que residen en las regiones de Valparaíso, Metropolitana y Bío-Bío, como para los docentes universitarios que den cátedras en la carrera de pedagogía en EGB y que también residan en las regiones antes mencionadas.

Estos conocimientos aluden a preguntas sobre autores, Ley de Inclusión chilena, decretos asociados a la inclusión o atención a la diversidad, conceptos de NEE, inclusión, currículum flexible, conocimientos del DUA y la diferenciación entre inclusión e integración. Todos elementos básicos para una educación inclusiva, como se desarrolló en el marco teórico de esta investigación.

Tabla 4.6

Matriz de Componentes Dimensión Metodológica

Matriz de componentes	
	Componente
	1
Metodológica 1	,695
Metodológica 2	,752
Metodológica 3	,791
Metodológica 4	,728
Metodológica 5	,747
Metodológica 6	,721
Metodológica 7	,764
Metodológica 8	,796
Metodológica 9	,785
Metodológica 10	,743
Metodológica 11	,843
Metodológica 12	,729
Metodológica 13	,775
Metodológica 14	,792
Metodológica 15	,693
Metodológica 16	,808
Metodológica 17	,807
Metodológica 18	,784
Metodológica 19	,782
Metodológica 20	,626
Metodológica 21	,791
Metodológica 22	,820
Metodológica 23	,721
Metodológica 24	,789

En el caso de los aspectos metodológicos, los conocimientos la dimensión incluyó ítems que dieran cuenta de factores claves para una educación inclusiva, tales como metodologías motivadoras, favorecedoras, que respondan a la diversidad, adaptativas, participativas, que promuevan, potencien, facilitadoras y que diversifiquen tanto la enseñanza como el aprendizaje; incluso apuntando a la evaluación diversificada.

Por lo tanto, una vez realizado el AFE se ha podido generar una nueva mirada al estudio; pues no hubo modificaciones para ambas dimensiones, pero se identificó un problema en la investigación denominado deseabilidad social (Cea, 2005) en los docentes de EGB. Este fenómeno alude al interés del entrevistado de no decir algo que socialmente sea rechazado o censurado; independiente incluso de sus conocimientos reales; pues como señala esta misma autora este fenómeno se produce en personas con mayor nivel educacional y preferentemente en sociedades hispanas.

Para rebajar este fenómeno y habiendo tenido los resultados adecuados en el AFE, se decidió generar un segundo escalamiento a la dimensión metodológica, por lo tanto, se aplicó una escala de frecuencia de aplicación para cada una de las preguntas de esta dimensión en su escala de conocimiento, con el objetivo de mejorar la fiabilidad.

4.5.5.- Procedimiento y Análisis de Datos

Esta investigación se inició en el año 2015 y entre los posibles instrumentos de investigación se optó por uno que pudiera ser aplicado de manera online y por esta razón se decidió por un cuestionario.

En la construcción se consideraron las dos dimensiones que enmarca el apartado teórico de la investigación y el número de preguntas asociadas a estos. En este proceso se consideraron las sugerencias de construcción del instrumento dadas por (Delgado, 2014; Hernández et al., 2010; Lietz, 2010)

El cuestionario terminó su proceso de validación y fiabilidad a inicios del año 2018, por lo tanto, su aplicación se llevó a cabo en ese año.

Posteriormente del proceso de aplicación, se analizaron las primeras 118 respuestas, respuestas recibidas entre el 02 de agosto y el 17 de septiembre de 2018 de los docentes de EGB, se decide realizar un estudio exploratorio, ya que se constata el fenómeno de deseabilidad social (Holtgraves, 2004; Lietz, 2010); pues como señala Hernández et al. (2010):

sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados. (p. 79)

A partir del análisis AFE, se resolvió abrir la investigación con enfoque mixto, pues dado los antecedentes anteriormente señalados y la necesidad de complementar la interpretación de los resultados y no solo centrarse en una única dimensión; se concluyó incluir la mirada cualitativa (que se detallará más adelante) con el objeto de observar la perspectiva cuantitativa e interpretar esos hechos con el contraste que contribuye este enfoque, tanto para docentes de EGB como para docentes universitarios.

Por lo tanto, como señala Hernández et al. (2010) este enfoque mixto representa el conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos y su integración y discusión ligada permite la mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Una vez decidido este proceso, en el ámbito cuantitativo se procedió a la aplicación del cuestionario que fue ampliado en su dimensión metodológica, con un escalamiento tipo Likert, pero que este caso se preguntó para determinar el diferencial semántico (Hernández,

et al., 2010) con el objetivo de disminuir el fenómeno de deseabilidad social antes mencionado. En este sentido se preguntaba por los adjetivos extremos “*nunca*” o “*siempre*” para que los informantes pudiesen ampliar su mirada de los aspectos metodológicos y así conocer la frecuencia mediante la caracterización del espacio semántico (Cruz, 2009; Osgood et al., 1976).

La aplicación de este instrumento para los docentes de EGB se plasmó entre noviembre de 2018 y marzo de 2019 con un total de 318 docentes de centros educativos.

Para procesar los resultados obtenidos y hacer el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 25, antes del análisis descriptivo global se aplicó el supuesto de normalidad a las dimensiones teórica y metodológica, como a la escala de frecuencia de la dimensión metodológica.

En el análisis descriptivo se analizó la distribución de frecuencias para las tres dimensiones del cuestionario. Igualmente, se analizó la distribución de frecuencias para cada una de las dimensiones del cuestionario, así como diferentes contrastes de hipótesis para las comparaciones por grupos sociodemográficos (dos o más grupos independientes). Dado cada caso, se aplicó el contraste paramétrico (Prueba de t y ANOVA) o no paramétrico (U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis) en función del cumplimiento de los supuestos previos de normalidad y homocedasticidad.

4.6.- Estudio Cualitativo

A partir del fenómeno de deseabilidad social detectado e informado en el apartado anterior de estudio cuantitativo, es que se decidió un enfoque mixto de esta investigación.

El foco de interés de este estudio cualitativo es contrastar los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo y poder obtener información nueva que pueda colaborar a la investigación, mediante una exposición narrativa (Merriam, 2009).

Por lo tanto, el problema planteado en la mirada cuantitativa se replica en este estudio, es decir, *¿se forma en Chile a los docentes de EGB para enfrentar las distintas disposiciones y normativas legales en el contexto de la ley de inclusión?*

Se buscó en este estudio corroborar los objetivos e hipótesis planteadas en el estudio cuantitativo, pero solo aquellos que abordan los aspectos metodológicos, es decir:

1.- Identificar si los aspectos metodológicos estuvieron presentes en la formación de los profesores de entidades universitarias públicas o privadas de la carrera de pedagogía en EGB en los últimos 10 años en Chile.

Por ende, se ahondará en objetivos específicos para profundizar en algunos aspectos de este objetivo y para ellos se generaron algunos objetivos específicos tales como:

1.- Identificar si los docentes consideran los estilos de aprendizajes como una forma de motivar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.- Determinar de qué formas atienden la diversidad cuando enseñan.

3.- Establecer si los docentes generan condiciones para que todos los estudiantes participen del proceso de aprendizaje.

4.- Reconocer los tipos de instrumentos evaluativos que distinguen los docentes para atender a la diversidad.

5.- Señalar qué espacios virtuales aportan al aprendizaje diverso.

- 6.- Identificar recursos de aprendizaje que impactan en los estudiantes.
- 7.- Determinar si los docentes generan instancias para que sus estudiantes elijan lo que desean aprender.
- 8.- Identificar si los docentes retroalimentan sus evaluaciones como una forma de garantizar el aprendizaje.
- 9.- Reconocer si los docentes generan aprendizaje individualizado o multinivel.
- 10.- Identificar si los docentes realizan adaptaciones curriculares para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Con respecto a las hipótesis planteadas en el estudio cuantitativo y que serán desarrolladas en los resultados finales, se asimilan en algunos aspectos con las del estudio cualitativo, pues en éste se han planteado las siguientes:

- 1.- La formación metodológica de los docentes de EGB tendrá presente que la motivación de los estudiantes es importante para un aula inclusiva.
- 2.- La formación metodológica considera que la evaluación de los aprendizajes es un proceso inherentemente inclusivo.
- 3.- Los docentes de EGB en ejercicio tendrán formación inicial para un aprendizaje individualizado, necesario para la educación inclusiva.

4.6.1.- Diseño de Investigación

El diseño de investigación cualitativa fue definido con la intención de profundizar en algunos aspectos de la investigación cuantitativa y por esta razón, se optó por un diseño de análisis de contenido, pues como lo señalan (Cáceres, 2008; Díaz, 2018; Flick, 2015; Izcarra,

2014; Porta & Silvia, 2003) lo que se aspira es interpretar un texto para descomponerlo y luego clasificarlo y de este modo los hallazgos irán apareciendo en la medida que se van analizando las entrevistas para plantear una teoría coherente con los datos, pues se intenta una interacción entre las personas (Creswell, 2012) lo que interesa en esta investigación fue analizar las respuestas de los entrevistados y por esta razón se utilizó la lógica deductiva que según (Sabariego-Puig et al., 2014) corresponde al acción de estar “sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar y extraer los temas o las dimensiones más relevantes” (p. 121) y ver de qué forma sus discursos dan cuenta de sus experiencias de vida.

Entendiendo la investigación cualitativa como “*qualitative research usually means the collection and analysis of unstructured*” (Kelle, 1997, p. 4), se procura recoger estos episodios de vida un aspecto específico de los entrevistados, es decir, recoger su experiencia de la formación universitaria recibida o bien otorgada; y desde allí reconstruir su historia de vida (Salgado, 2007).

Siguiendo a Mertens (2005) se optó por un estudio narrativo de tópico, en este caso la experiencia vivencial de los docentes en ejercicio de EGB y de los docentes formadores de alguna cátedra de esta misma carrera.

Finalmente, el diseño buscó respetar los criterios básicos de la estrategia cualitativa que nos sugieren (Carrero et al., 2012; Delgado, 2014; Hernández et al., 2010):

Credibilidad: Criterio asociado a la validez interna de la metodología cuantitativa y que busca el sentido de coherencia y plausibilidad respecto del fenómeno estudiado, para no caer en la reactividad de la que hablan Hernández et al. (2010) que implique que se minimicen

datos entregados por los entrevistados. Es importante indicar que esta validez es del tipo “ecológica” que señalan Carrero et al. (2012) y que implica que no todos los resultados obtenidos en la investigación cualitativa, por muy válidos que sean, pueden transferirse a otros contextos de manera directa, como sí es posible en la metodología cuantitativa.

Transferibilidad: Este criterio que tiene como propósito la asimilación de la validez externa y que en este caso se refiere a que los resultados obtenidos en la investigación se puedan generalizar, pero respetando los contextos. Claramente en investigación cualitativa no es posible la transferencia a otros estudios, pero lo que busca este criterio es buscar pautas que puedan reutilizarse y ser referentes en otros estudios de similares características, para que así cualquier otro investigador pueda tener más elementos que le colaboren en su investigación.

Dependencia: Este criterio se asimila a la fiabilidad de los estudios cuantitativos, pero en este caso se construyó con la participación de jueces externos – directora y codirector de tesis- que aprobaron la adecuada categorización de conceptos o categorías. Que en el caso de esta investigación se pretendió demostrar como señalan Hernández et al. (2010, p. 473):

- a. Proporcionar detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado.
- b. Explica con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recolectar los datos.
- c. Ofrece descripciones de los papeles que desempeñaron los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación, desarrollo de categorías e hipótesis).

- d. Especifica el contexto de la recolección y cómo se incorporó en el análisis (por ejemplo, en entrevistas, cuándo, dónde y cómo se efectuaron).
- e. Documenta lo que hizo para minimizar la influencia de sus concepciones y sesgos.
- f. Prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia (por ejemplo, en entrevistas, a todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, lo mínimo indispensable vinculado al planteamiento).

Confirmabilidad: Este criterio busca asimilarse a la objetividad de las investigaciones cuantitativas, pero con la diferencia que en este caso los resultados podrían ser confirmados por otras personas en futuras investigaciones.

4.6.2.- Participantes

Para determinar los participantes y definitivamente la muestra de esta parte de la investigación, se consideró las recomendaciones de Hernández et al. (2010):

1.- *Capacidad operativa de recolección y análisis*: la capacidad de recolección y análisis, dado que los docentes universitarios son muy demandados y que la investigación recoge las tres regiones más pobladas de Chile, se consideró al menos 9 entrevistas de docentes universitarios y 9 entrevistas de docentes en ejercicio, intentando que representen a la categoría más que a la situación geográfica, aunque por disponibilidad se obtuvo una muestra final de 20 participantes, siendo siete profesores de EGB y 13 docentes universitarios.

2.- *El entendimiento del fenómeno*: El fenómeno estudiado (formación inicial docente) nos consintió tener el mayor número de participantes en el apartado cuantitativo, pues la entrevista semi-estructurada requiere de un tiempo más extenso.

3.- *La naturaleza del fenómeno bajo análisis*: El fenómeno de formación docente que se analizó tiene poca accesibilidad a los docentes universitarios y de sobremanera el año en el que se realizaron la mayor parte de las entrevistas, 2019, ya que en reiteradas oportunidades se tuvieron que cancelar las entrevistas concertadas con anticipación por las movilizaciones sociales acaecidas en el país en diferentes momentos del año académico.

En este sentido se determinó que los participantes fuese muestras representativas de las tres regiones donde se realizó el estudio cuantitativo, ya que posibilitaría ampliar la información que entregase ese diseño.

Además, se consideró las observaciones de Mertens (2005) para el estudio cualitativo con un diseño narrativo o historia de vida familiar, que determina que cada miembro es un caso. Así, la muestra final obtenida en la fase cualitativa se aprecia en la Tabla 4.7.

Tabla 4.7

Entrevistados

Tipo de docente	Nº de participantes	Región
Profesor Universitario	03	Valparaíso
Profesor Universitario	07	Santiago
Profesor Universitario	03	Bío-Bío
Profesor de Colegio	02	Valparaíso
Profesor de Colegio	03	Santiago
Profesor de Colegio	02	Bío-Bío
Total	20	

La muestra fue de carácter no probabilístico por voluntarios. 7 de los 20 entrevistados se seleccionaron de entre la población profesores de EGB en ejercicio, que hubiesen contestado o no el cuestionario cuantitativo de manera online de la fase cuantitativa.

Con el fin de preservar la privacidad y la confidencialidad (Sandin, 2003), se utilizará en adelante el nombre de pila para nombrar a estos participantes. La descripción sociodemográfica de cada uno de ellos y las entrevistas se encuentran en los anexos y no se expondrá en detalle en este apartado. En la Tabla 4.8 se presenta la muestra definitiva de este grupo de profesores.

Tabla 4.8

Muestra de Profesores de EGB

Profesores de Educación General Básica					
Nombre	Nomenclatura	Edad	Cargo	Situación laboral	Situación académica
Daniela B	P1	32	Profesora con mención en inglés	Trabajando	Titulada con pos-título
Daniel V	P2	28	Profesora	Trabajando	Titulada
Daniela U	P3	25	Profesora	Trabajando	Titulada
María	P4	35	Profesora	Trabajando	Titulada
Raquel	P5	32	Profesora	Trabajando	Titulada con magíster
Stefanía	P6	32	Profesora	Trabajando	Titulada con pos-título
Rodrigo	P7	33	Profesor	Trabajando	Titulado con magíster

Por otra parte, los otros 13 participantes de la muestra se obtuvieron a partir de la población de expertos, docentes que son formadores de futuros profesores de EGB y que trabajen en instituciones de educación superior, ya sean universidades o iCFP, de carácter

público o privado y que además tuviesen la disposición para contestar una entrevista semiestructurada de 30 a 40 minutos en forma presencial.

Con el mismo fin de la muestra anterior y el resguardo de la confidencialidad (Sandín 2003) para estos docentes se utilizó en este caso un seudónimo y la nomenclatura dentro del análisis, como se observa en la Tabla 4.9.

Tabla 4.9

Universitarios

Docentes Universitarios			
Nombre	Nomenclatura	Edad	Universidad
Carla	PU1	43	PUCV
Dania	PU2	38	PUCV
Peter	PU3	36	PUCV
Cristóbal	PU4	43	UMCE
Edison	PU5	49	UMCE
Constanza	PU6	53	UMCE
Pía	PU7	47	PUC
Rodolfo	PU8	45	UMCE
Teresa	PU9	43	UMCE
Vicky	PU10	52	UMCE
Cristo	PU11	31	UDLA
Fermín	PU12	61	UCSC
Paola	PU13	47	UDLA

Nota. *PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. **UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. ***PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile. ****UDLA: Universidad De Las Américas. *****UCSC: Universidad Católica de la Santísima Concepción

4.6.3.- Instrumento

Dado que en el apartado cuantitativo se observó que era posible que existiera el fenómeno de deseabilidad social, lo que implicó también una modificación del instrumento (cuestionario), en este apartado cualitativo se pensó en un instrumento que pudiese ayudar en la obtención de más datos conceptuales, perceptivos, creencias, emociones, pensamientos y experiencias (Hernández, 2010).

Por lo tanto, se optó por la entrevista y específicamente la semi-estructurada, pues teniendo una base de preguntas, existió la posibilidad de introducir algunas preguntas adicionales ad hoc que posibilitan precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema planteado (Hernández, 2010).

Tal como lo señalan Rogers y Bouey (2005) y Willig (2008) (citados por Hernández et al., 2010) estas entrevistas tuvieron las siguientes características esenciales:

a) Flexibilidad: Esta entrevista no estará definida ni el principio ni el final, ya que en muchos casos puede adaptarse a los tiempos e interrupciones de los y las entrevistados.

b) Continuidad: Las preguntas estarán ordenadas en tres sub-dimensiones, asociadas cada una de la dimensión metodológica del cuestionario cuantitativo enviado de forma online a los participantes. Sin embargo, no necesariamente se llevará ese único orden.

c) Anecdótica: Se considerará un espacio previo de conocimiento e intercambio de experiencias anecdóticas entre el entrevistado y el entrevistador.

d) Ritmo y dirección apropiada: Dada cada situación, la entrevista está pensada en adaptarse a los ritmos de cada uno de los entrevistados y que se vele por el desarrollo de la misma.

e) Contextual: El contexto de cada uno de los entrevistados se cuidará, pensando que obedecen a diferentes contextos (profesores en ejercicio o formadores) a diferentes regiones (Valparaíso, Metropolitana y Bío-Bío) e incluso a diferentes niveles socioeconómicos, en el caso de los docentes formadores (instituciones de tipo público o

privado) y el caso de los docentes en ejercicio (colegio públicos, subvencionados o concertados y privados).

f) Lenguaje apropiado: la entrevista debe ajustarse a un lenguaje de tipo formal para dar mayor realce al contenido que a la expresión de los participantes.

g) Amistosa: Pese al lenguaje formal utilizado, se intentará un trato de amistad, dependiendo de la restricción social que cada entrevistado otorgue.

h) Preguntas abiertas y neutrales: Cada pregunta, 10 en total, fue de carácter abierto y cuidando totalmente la neutralidad para no inducir a la respuesta del entrevistado.

Las preguntas realizadas, siguiendo algunas recomendaciones de Grinnell, Williams y Unrau (2009) (citados por Hernández et al., 2010), consienten realizar algunas interrogantes direccionadas, ya que, para el caso de esta investigación, apuntaban a la dimensión metodológica y así solicitar al entrevistado ejemplos, sucesos o categorías.

Las partes que se incluyeron en la entrevista son:

1.- *Antecedentes personales*: En este apartado se incorporó la fecha, hora, lugar, nombre del entrevistador y del entrevistado, edad, género, cargo, situación laboral actual (trabajando o sin trabajo) en el caso de los profesores de EGB y en el caso de los docentes universitarios además de la edad, se les preguntó la cátedra que impartían y la institución de educación superior en la que se desempeñan.

2.- *Introducción de la entrevista*: En este bloque el entrevistador aportará detalles sobre la investigación, su nombre, el propósito y los participantes seleccionados.

3.- *Características de la entrevista:* En este apartado se señaló el carácter confidencial de la misma y lo que ello implica; tanto para la persona como para la investigación. Además, se dio a conocer el medio de recopilación y el tipo de entrevista, en este caso semiestructura, que permite la intervención en caso de ser necesario para aclarar algún concepto por parte del entrevistador.

4.- *Recogida de la información:* En este proceso se concertó, ya sea vía mail o vía telefónica el día y hora en que se realizaría la entrevista, en cada uno de los casos se acudió al lugar de trabajo, al hogar o en un punto común para ejecutarla. Se realizó mediante la grabación y la anotación de algunos registros. Además, en esta instancia se solicitó que los entrevistados firmasen el consentimiento informado que se envió por mail, de forma anticipada.

5.- *Cuerpo de la entrevista:* La entrevista se dividió en tres sub-dimensiones de la dimensión principal que era aspectos metodológicos. En la primera sub-dimensión se consideraron los aspectos asociados a “motivación para el aprendizaje” que consideró tres preguntas:

1.- ¿Qué estilos de aprendizaje podrías señalar que son los que más utilizas para motivar cuando enseñas?

2.- ¿De qué forma(s) atiendes a la diversidad de aprendizaje cuando enseñas?

3.- ¿Cómo genera condiciones para que participen todos sus estudiantes en su proceso de aprendizaje?

La segunda sub-dimensión estuvo asociada a “evaluación y diversidad para el aprendizaje” e incluyó 5 preguntas:

- 1.- ¿Cuántos tipos de instrumentos de evaluación conoce para atender a la diversidad?
- 2.- ¿Qué espacios virtuales podría mencionar que aportan al aprendizaje diverso?
- 3.- ¿Qué recursos para el aprendizaje podría señalar que impactan en los estudiantes?
- 4.- ¿De qué forma(s) has generado instancias para que sus estudiantes elijan lo que desean aprender?
- 5.- ¿Cómo retroalimenta sus evaluaciones para garantizar el aprendizaje?

La tercera y última sub-dimensión estuvo asociada a “aprendizaje individualizado” y que incluyó 2 preguntas:

- 1.- ¿De qué forma podría señalar que genera instancias para un aprendizaje individualizado o multinivel?
 - 2.- ¿Cómo realiza las adaptaciones curriculares para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes?
- 6.- Cierre: En esta etapa se agradeció la colaboración de los participantes y se hizo un compromiso de hacer llegar los resultados de este trabajo de investigación.

4.6.4.- Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento se llevó a cabo en cuatro fases:

- 1.- Enviar un mail con la presentación de la investigación y con la carta de presentación otorgada por la directora de la investigación a las diferentes casas de estudios y/o de algunos de los participantes del cuestionario cuantitativo.

2.- Una vez obtenida una respuesta al mail, en el caso de los docentes universitarios se les solicitaba que contestaran el cuestionario online y posterior se concertó la entrevista. En el caso de los docentes en ejercicio, que ya habían contestado el cuestionario online, se concertó inmediatamente la entrevista.

3.- Entrevista: Se realizó bajo la modalidad de grabación y algunas notas dado el carácter semiestructurado de la misma. En este proceso se solicitó la firma del consentimiento informado (Kvale, 2008), para dar a conocer “los riesgos y beneficios posibles de la participación” (p. 90).

4.- Transcripción: En esta etapa se realizó la transcripción de las 20 entrevistas, que culminó en un documento de 104 páginas.

Para el análisis de datos se utilizará el esquema propuesto por Kvale (2008) en lo que respecta al contenido, es decir análisis de codificación del significado, condensación de significado e interpretación del significado.

Dentro del análisis de contenido que señala el diseño de esta investigación en su apartado cualitativo, se codificarán las entrevistas, pues esto permite realizar la examinación, comparación y categorización de las mismas como también nos da la posibilidad relacionarlas con otros códigos (Hernández, et al., 2010).

En nuestro caso y tal como lo señala Kvale (2008) las categorías se desarrollarán con antelación, pues éstas derivan de la dimensión metodológica que dio la posibilidad de generar las entrevistas en la investigación.

La codificación la entenderemos, desde la perspectiva de Coffey y Atkinson (2005), como “un proceso de hacer índices de los textos de los datos, bien sea que vengan en forma de notas de campo, transcripciones de entrevistas u otros documentos”. (p. 21)

Esta codificación se realiza con la marcación de palabras clave al margen de las respuestas de cada entrevista (códigos), luego el registro de conceptos clave para esta investigación y finalmente las categorías que surgirán de la interpretación de los datos y darán la posibilidad de análisis fenomenológico.

Siguiendo a Kelle (1997) no solo se utilizó un software determinado para el análisis de las entrevistas, sino también “*there should be no reason for an exclusive methodological link between Grounded Theory on the one hand and computer software for qualitative data administration on the other hand*” (p. 5), dado que esto ayuda desde la hermenéutica de la misma para ir distinguiendo toda la información que pueda comprender de mejor forma el fenómeno en estudio.

Por lo tanto, se utilizará el ATLAS.ti.com en su versión 8 para algunas de las configuraciones

Cisneros (2003) plantea que existe la posibilidad de trabajar tanto con software como con papel y lápiz, por lo que se utilizarán ambos procedimientos en esta investigación, con la convicción de analizar en profundidad las entrevistas para lograr lo que propone el análisis de contenido de no tener solo en cuenta la diversidad de posibilidades que tiene una palabra, concepto o término para no caer en lo que el mismo autor denomina la “fetichización del dato” (p. 305).

Las entrevistas seguirán el siguiente el procedimiento que propone Cisneros (2003) y que sigue su cuadro resumen que se puede ver en la Tabla 4.10.

Tabla 4.10

Proceso de Codificación

PASOS
1.-Trascripción de textos
2.-Interpretación de cada texto = análisis de caso individual
3.-Comparación interpretativa de caso individual = análisis comparativo de caso individual
4.-Desarrollo de códigos (sistema de categorías temáticas)
5.-Asignación de códigos a los segmentos de texto
6.-Compilación e interpretación de todos los segmentos del texto con el mismo código (análisis de temas)
7.-Análisis de las relaciones entre códigos (análisis comparativo entre temas)

Nota. Fuente: Cisneros 2003, p. 303.

Para el análisis de los datos y siguiendo el diseño de análisis seleccionado, se proponen las 3 etapas técnicas que señala (Izcara, 2014): "la simplificación de la información, a la categorización de la información y la redacción del informe de resultados.

Siguiendo a Andréu (2000) para el análisis del procedimiento del contenido se decidió la orientación deductiva: "se formulan a partir de la teoría, después se construye paso a paso todo un libro de códigos y categorías que se va aplicando en el texto" (p. 24).

En el análisis de contenido, se recomienda seguir el método de saturación teórica, que según Carrero et al. (2012):

El investigador debe permanecer en el campo hasta que no emerja nueva información de los datos recogidos. Una vez alcanzado dicho estadio, se está en disposición de afirmar que los datos se encuentran saturados. La saturación teórica también se refiere a la interrogación que de forma cuidadosa hay que realizar de manera continuada a los datos, antes de que se llegue a conclusiones teóricas. (p. 28)

Para la comparación interpretativa, también se seguirán las recomendaciones de Carrero et al. (2012) con el planteamiento de buscar las diferencias e igualdades en el contenido de cada una de las entrevistas y entre ellas, para esto se tomarán en cuenta los 4 pasos que señala:

- a. Comparación de incidentes y sus categorías, que implica ir generando la mayor cantidad categorías que sean posibles, respetando la muestra y hasta llegar a la saturación teórica antes mencionada.
- b. Integrar categorías y sus etapas, que implica ir comparando y aunando algunas de las categorías que van surgiendo para lograr la interconexión hasta la saturación teórica.
- c. Conceptualización teórica, que tiene como centro la clarificación de conceptos y la posibilidad de mayor nivel conceptual.
- d. Escritura de la teoría, que implica ir dando contenido a esas categorías que emergieron del análisis de las entrevistas, con el fin de validar lo que ha emergido.

En el desarrollo de los códigos, se sigue la mirada de Rojas (2014) y que se basa en la teoría fundamentada. Así, se razonaron la codificación abierta, axial y selectiva. La primera

de ellas se decide que es una mezcla de lo ya preconcebido por esta investigación y que surge del estudio cuantitativo en su dimensión metodológica que dio origen a la entrevista, a partir de las respuestas de la muestra, tanto de profesores de EGB como de los docentes universitarios.

Para la codificación axial, se reagruparán los códigos abiertos para iniciar la generación de teoría (Carrero et al., 2012; Rojas, 2014).

Para la codificación selectiva, que implica identificar las categorías más inclusivas (Rojas, 2014), para proceder al desarrollo del discurso teórico.

Finalmente, para la asignación de códigos en los segmentos del texto, se ha utilizado la teoría existente, la experiencia de educador del investigador y el discurso de los entrevistados, tal como lo señala Rojas (2014).

Ya en la interpretación y compilación de los segmentos del texto con los códigos o para establecer los temas, se utilizó la categorización central (Carrero et al., 2012) que se define como:

se alude a aquella categoría o código que permite vislumbrar la unión o relación entre conceptos teóricos, con el fin de ofrecer una explicación teórica del fenómeno estudiado. Suele ser la base del tema principal objeto de investigación. El cual va a resumir un patrón de comportamiento. Debe ser explicado en términos de su importancia y su relación con otras categorías de base. Contiene significación teórica y su desarrollo debe partir de los propios datos. (p. 36)

Finalmente, para el análisis de relaciones entre códigos, se utilizó la recomendación de Carrero et al. (2012), mediante el uso familias, es decir, de la relación constante de ciertos

códigos que permitan estandarizar y que “proporcionan un marco teórico para analizar las causas, condiciones, consecuencias de acciones y/o del comportamiento dentro de un contexto específico” (p. 41).

4.7.- Síntesis del capítulo

En el capítulo 4 se ha presentado el marco metodológico de esta Tesis Doctoral, que pretende conocer si la formación de los docentes de EGB es o no adecuada para resolver con herramientas las disposiciones y normativas legales que impulsa la nueva ley de Inclusión en Chile.

Hemos presentado objetivos, tanto generales como específicos, que se propusieron, la hipótesis que pretendía esta investigación y otros datos sobre algunas variables relevantes que pueden tener relación con el diseño del estudio. Para ello, hemos abordado las siguientes cuestiones en el capítulo: planteamiento del problema, cuestiones de tipo metodológico mixto, tanto para el apartado cuantitativo como cualitativo.

En el apartado cuantitativo se presentó: el diseño, los participantes, las variables e instrumentos y validación del cuestionario a nivel de contenido de cada una de las dimensiones como del tipo estadístico para medir el constructo y el procedimiento y análisis de los datos.

En el apartado cualitativo se dio a conocer la justificación de éste, pues en el origen de esta investigación solo era de tipo cuantitativo, también se renombraron la hipótesis y objetivos de la investigación para dar a temas como el diseño, los participantes, el instrumento y el procedimiento y análisis de los datos.

En cuanto al planteamiento del problema, está claro que la dificultad para resolver con mejores herramientas una educación inclusiva no está dada por los estudiantes, sino por el sistema de formación inicial y continua que hoy tienen los docentes de EGB, sino por un análisis profundo de la formación inicial y continua con las que llegan a las salas de clases al momento de implementar las exigencias de la normativa y legislación actual.

Adquirir nuevas herramientas puede convertirse en un gran aliado a la hora de asumir los desafíos que implica una educación inclusiva, pues los docentes cada vez se muestran más proclives a la utilización de nuevas estrategias para atender a la diversidad de estudiantes con los que hoy trabajan.

El instrumento utilizado -cuestionario- en el apartado cuantitativo nos permitió englobar la mirada de los docentes que hoy están en la sala de clases y de quienes están formando a los docentes y cómo dan cuenta de su preparación teórica y metodológica para el desarrollo de una educación inclusiva y cómo preparan a los futuros docentes de EGB para que desarrollen clases más inclusivas desde lo teórico y metodológico.

En este sentido el instrumento utilizado –entrevista- en el apartado cualitativo permitió profundizar en el aspecto metodológico, tanto para los docentes en ejercicio como para los docentes formadores.

Con respecto al diseño de en ambos apartados es importante concluir que el haber creado los instrumentos y haberlos validados a juicio de expertos, de contenido y estadística de ambas dimensiones utilizadas para la investigación, generaron detectar elementos esenciales para esta investigación, como fue la discapacidad social que se desprende de la

primera muestra (118 participantes) y dio paso a un estudio con metodología mixta como también a un estudio intermedio.

En lo que respecta a los participantes, es importante señalar que la muestra del apartado cuantitativo al ser no probabilístico y exigir algunos criterios para ser parte de la muestra dificultó la recopilación final, llegando a un número limitado de 318 docentes de EGB en ejercicio, lo que podría restringir las conclusiones del estudio general. Y con respecto al apartado cualitativo, la mayor dificultad presentada fue acceder a los docentes formadores, dado que sus tiempos son muy limitados y se aumentó la dificultad al ser de tres regiones del país, como también que se vio interferida por el estallido social vivido a fines del año 2019 y también el año 2020 por la pandemia que aún nos acompaña.

Finalmente, para el análisis de los resultados, el haber utilizado dos softwares –SPSS versión 25 y ATLAS.ti.com versión 8- generó un estudio de las variables con mayor profundidad y sistematicidad. Aunque en el apartado cualitativo no solo se confió en el uso del software (Cisneros, 2003), también se siguió la experiencia del investigador que tiene 24 años de experiencia en educación en Chile.

CAPÍTULO V

Resultados

*“Si no podemos poner fin a nuestras diferencias,
contribuyamos a que el mundo sea un lugar
apto para ella”, John F. Kennedy.*

CAPÍTULO V.- RESULTADOS

5.1.- Fase Cuantitativa: Principales Resultados

5.1.1.- Exploración de la muestra de Docentes de Educación General Básica

En la Tabla 5.1 se aprecia la distribución de los docentes de EGB según género. Se observa que son en su mayoría mujeres, cuestión que se explica porque en la población a nivel nacional y por regiones el porcentaje más alto de docentes son del género femenino.

Tabla 5.1

Distribución por Género de Docentes de EGB

Género	N	%
Hombre	57	18%
Mujer	261	82%
Total	318	100%

En la Tabla 5.2 podemos observar la distribución de los docentes de EGB por tramos de edad. La mayor parte de profesores de la muestra se encuentra entre los 23 y los 34 años (68%). Esta cuestión es muy interesante para el análisis, pues tienen la formación más reciente y que es clave en esta tesis.

Tabla 5.2

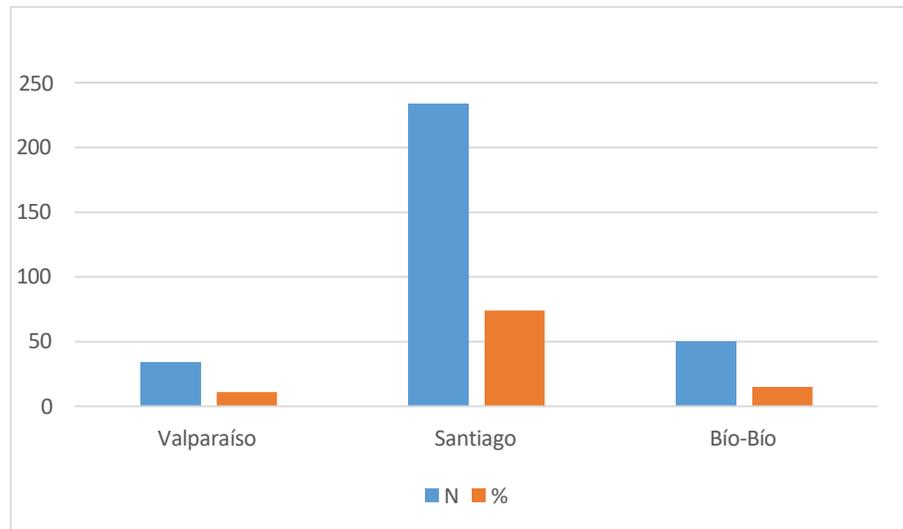
Distribución por Edad de los Docentes de EGB

Edad	N	%
Entre 23 y 34 años	216	68%
Más de 35 años	102	32%
Total	318	100%

En la Figura 5.1 podemos observar la distribución de los docentes de EGB, según las regiones que se han establecido como participantes. La región de procedencia mayoritaria de la muestra (74%) es Santiago (o región Metropolitana) que es la capital de Chile y en donde se concentra la mayor población del país, y, por ende, la mayor cantidad de docentes.

Figura 5.1

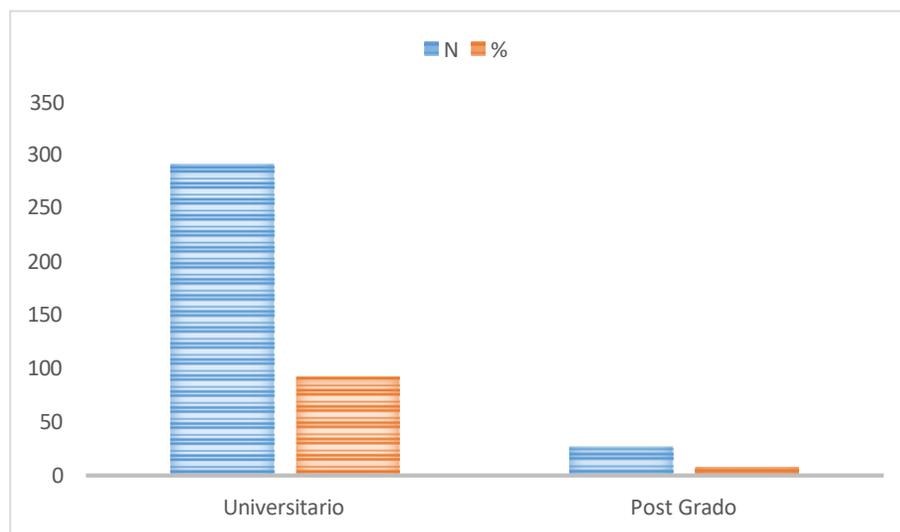
Distribución por Región de los Docentes de EGB



En la distribución de los docentes de EGB por niveles de estudio, se observa en la Figura 5.2 que la concentración está en los docentes que tienen como único título el universitario (92%), por encima de los profesores con estudios de post-grado.

Figura 5.2

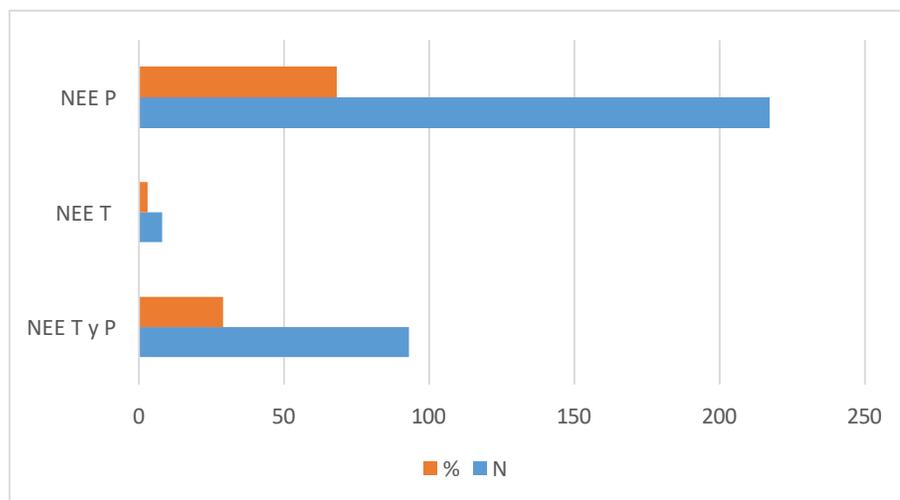
Distribución por Nivel Educativo de los Docentes de EGB



En la distribución de los profesores de EGB, según Necesidades Educativas Especiales (NEE) con las que trabajan, se observa en la Figura 5.3 que la mayoría (68%) trabaja con estudiantes con NEE de tipo transitorio.

Figura 5.3

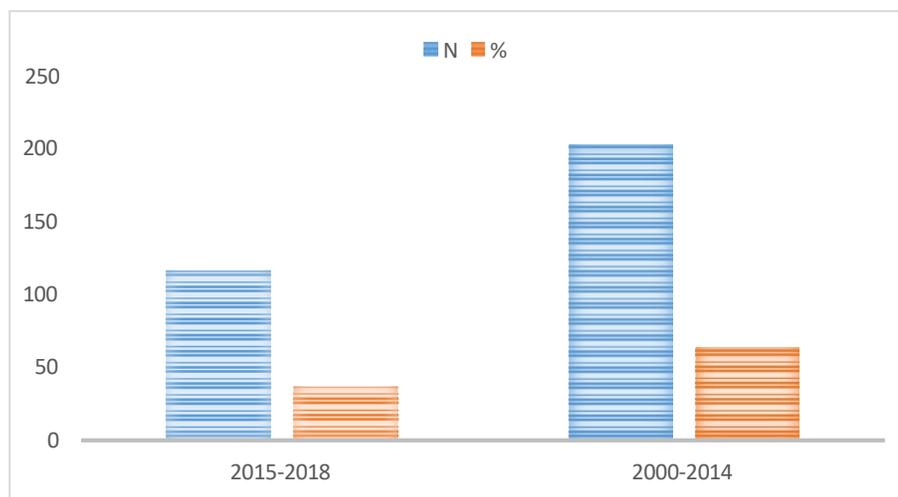
Distribución según NEE de los Docentes de EGB



En la distribución de los profesores de EGB por año de egreso, se observa en la Figura 5.4 que la mayoría (63.5%) ha egresado entre los años 2000 y 2014.

Figura 5.4

Distribución por Año de Egreso de los Docentes de EGB



5.1.2.- Exploración de la muestra de Docentes Universitarios

En la Tabla 5.3 se muestra la distribución de los docentes universitarios, según género. Se observa que la concentración es del género femenino por sobre el masculino en los docentes de EGB.

Tabla 5.3

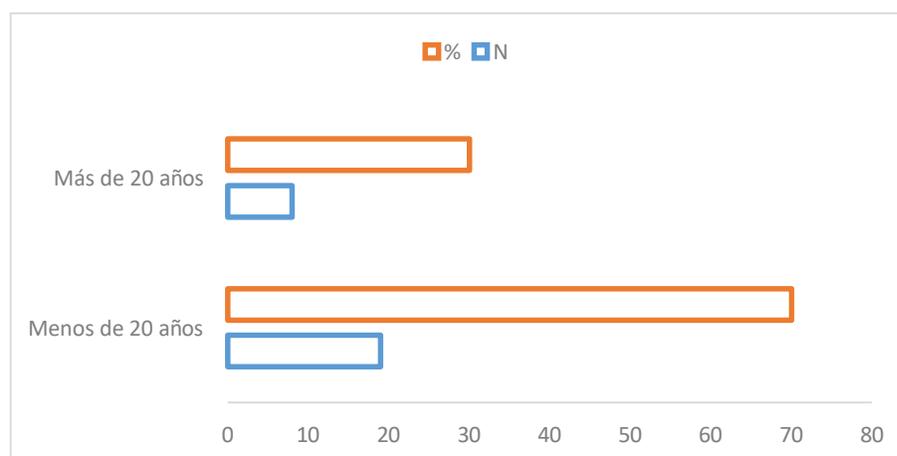
Distribución por Género de los Docentes Universitarios

Género	N	%
Hombre	9	67
Mujer	18	33
Total	27	100%

En el análisis por años de experiencia, se observa en la Figura 5.5 que la muestra de docentes universitarios se concentra en aquellos que poseen menos de 20 años de experiencia (70%).

Figura 5.5

Distribución por Años de Experiencia de Docentes Universitarios



5.1.3.- Análisis descriptivo por ítems. Docentes de EGB

La distribución de los ítems de la dimensión teórica, según conocimientos, se muestra en la Tabla 5.4. Las puntuaciones más bajas se observan el ítem 1, referido a conocer autores asociados a la inclusión, donde el 69% de la muestra declara tener conocimientos bajos o

ningún conocimiento. En los niveles más altos de conocimiento se encuentra el ítem 9, que se refiere a diferenciar los conceptos de integración e inclusión, el 88% de los profesores declaran tener conocimientos altos o muy altos, alcanzando este ítem una media de 3.4.

Tabla 5.4*Distribución por Conocimiento Dimensión Teórica*

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Media	D.T
ítem 1	27	42	26	5	2.1	0,85
ítem 2	3	27	49	21	2.9	0,76
ítem 3	5	28	44	23	2.9	0,83
ítem 4	8	31	42	19	2.7	0,86
ítem 5	9	28	39	24	2.8	0,91
ítem 6	6	24	43	27	2.9	0,86
ítem 7	11	23	37	29	2.8	0,97
ítem 8	5	21	44	30	3	0,84
Ítemn 9	2	10	38	50	3.4	0,73

La distribución de los ítems de la dimensión metodológica, según la escala de conocimientos, de los docentes de EGB, se muestra en la Tabla 5.5 A nivel general, el nivel de conocimientos de la muestra en los ítems de esta dimensión se sitúa en una media en torno al 3 (conocimientos elevados). Entre los ítems con puntuaciones más elevadas se observa el 2, 6 y 19 en los que al menos un 80% de la muestra se sitúa en niveles de conocimientos altos (3) o muy altos (4). Estos ítems están asociados a motivación para el aprendizaje, adaptación de contenidos complejos a las capacidades de los estudiantes y la elección de contenidos para favorecer el aprendizaje, respectivamente.

El ítem en el que la muestra declara tener niveles más bajos de conocimientos, se aprecia que en ítem 15, es en el que un 56% de los profesores manifiesta tener conocimientos bajos (2) o ningún conocimiento (1).

Tabla 5.5*Distribución Conocimientos Metodológicos Docentes de EGB*

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Media	D.T
ítem 1	6	19	38	37	3	0,89
ítem2	4	16	44	36	3.1	0,82
ítem 3	5	22	48	25	2.9	0,81
ítem 4	5	25	43	27	2.9	0,84
ítem 5	2	21	51	26	3	0,75
ítem 6	2	18	48	32	3	0,77
ítem 7	3	26	48	23	2.9	0,78
ítem 8	8	27	43	22	2.8	0,88
ítem 9	5	22	47	26	2.9	0,83
ítem 10	10	32	36	22	2,7	0,92
ítem 11	5	27	48	20	2.8	0,80
ítem 12	9	23	41	27	2.9	0,92
ítem 13	13	32	38	17	2.6	0,92
ítem 14	15	30	36	19	2.6	0,95
ítem 15	24	32	29	15	2.4	1,00
ítem 16	6	23	44	27	2.9	0,87
ítem17	5	22	44	29	3	0,83
ítem 18	6	20	45	29	3	0,85
ítem 19	5	15	44	36	3.1	0,83
ítem 20	8	18	34	40	3	0,95
ítem 21	12	31	42	15	2.6	0,88
ítem 22	9	22	40	29	2.9	0,93
ítem 23	6	21	45	28	2.9	0,85
ítem 24	5	23	43	29	3	0,85

5.1.4.- Análisis descriptivo global por ítems de la escala de frecuencias los docentes de EGB

Al observar la distribución de ítems en la escala de frecuencia de la dimensión metodológica (Tabla 5.6), se aprecia una mayor concentración de puntuaciones en las opciones superiores *bastante frecuentemente* y *siempre*, alcanzando las medias valores entre 3.3 y 4.1. El ítem 7 es el que alcanza puntuaciones más elevadas: un 80% de los docentes

declaran generar en la última unidad instancias de participación de los estudiantes de manera bastante frecuente (4) o siempre (5).

Tabla 5.6

Distribución Frecuencias Dimensión Metodológica de Docentes de EGB

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Media	D.T
ítem 1	1	6	30	38	25	3.8	0,90
ítem 2	1	5	24	49	21	3.8	0,82
ítem 3	1	7	26	47	19	3.8	0,88
ítem 4	3	13	31	38	15	3.5	0,99
ítem 5	3	11	26	40	20	3.6	1,01
ítem 6	2	7	26	33	32	3.8	1,02
Ítem 7	1	4	15	42	38	4.1	0,90
ítem 8	1	8	20	39	32	3.9	0,96
ítem 9	2	7	20	41	30	3.9	0,95
ítem 10	2	6	17	39	36	4.0	0,97
ítem 11	1	3	19	42	35	4.0	0,88
ítem 12	2	7	24	39	28	3.8	0,98
ítem 13	7	12	27	35	19	3.5	1,14
ítem 14	7	12	24	33	24	3.5	1,19
ítem 15	10	16	28	27	19	3.3	1,23
ítem 16	2	7	24	41	26	3.8	0,95
ítem 17	2	7	20	42	29	3.9	0,96
ítem 18	2	10	27	36	25	3.7	1,01
ítem 19	9	13	31	30	17	3.4	1,16
ítem 20	17	13	20	26	24	3.3	1,39
ítem 21	4	14	29	36	17	3.5	1,06
ítem 22	4	10	23	41	22	3.7	1,04
ítem 23	2	5	20	42	31	3.9	0,94
ítem 24	2	8	23	41	26	3.8	0,98

Del mismo modo, las frecuencias más bajas se observan en los ítems 15, 19 y 20, donde el 54%, 53% y 50% de los profesores, respectivamente, se concentran en las opciones *nunca* (1) y *con muy poca frecuencia* (2). Estos ítems se refieren a utilización de espacios virtuales para favorecer el aprendizaje; dar oportunidades para la elección del aprendizaje; y

la ayuda de especialistas (psicopedagoga, psicólogo, educadora diferencial u otros) para facilitar el aprendizaje.

5.1.5.- Análisis descriptivo por ítems. Docentes universitarios

La distribución de los ítems de la dimensión teórica, según conocimientos, se muestra en la Tabla 5.7 las puntuaciones más altas se observan en el ítem 8, en relación al conocimiento de experiencias relacionadas con el uso de estrategias, recursos y apoyos que favorecen la inclusión, donde el 96% de la muestra declara tener conocimientos altos o muy altos, alcanzado este ítem una media de 3.2. Igualmente, en el ítem 9, se enlaza con comprender las diferencias entre los conceptos de integración e inclusión educativa, un 85% de la muestra declara tener conocimientos altos o muy altos, con una media de 3.0 puntos.

Tabla 5.7

Distribución Conocimientos Teóricos de los Docentes Universitarios

Ítems	1%	2%	3%	4%	Media	DT
ítem 1	0	22	67	11	2.9	0,58
Ítem 2	0	26	56	18	2.9	0,68
ítem 3	4	33	52	11	2.7	0,72
ítem 4	11	18	67	4	2.6	0,74
ítem 5	8	22	63	7	2.7	0,72
ítem 6	7	30	26	37	2.9	1,00
ítem 7	7	15	48	30	3.0	0,88
ítem 8	0	4	79	26	3.2	0,51
ítem 9	4	11	67	18	3.0	0,68

Al analizar la distribución de los docentes universitarios en la dimensión metodológica, según conocimientos (Tabla 5.8), se observan conocimientos más elevados en los ítems 2, 16 y 17, con más de un 95% de los profesores situados en niveles altos o muy altos. Estos ítems están asociados al conocimiento de metodologías que favorecen la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la utilización de recursos

metodológicos para los distintos momentos de la clase y el uso de recursos metodológicos diversos para promover el aprendizaje de todos los estudiantes, respectivamente.

Asimismo, al analizar la distribución de los ítems que obtienen puntajes más cercanos a *ningún conocimiento*, se observa el ítem 15, que se refiere a la preparación para trabajar con espacios virtuales que favorecen la inclusión, en el que hasta un 59% de la muestra se encuentra en los niveles bajos o muy bajos.

Tabla 5.8

Distribución de Dimensión Metodológica de Docentes Universitarios

Ítems	1%	2%	3%	4%	Media	DT
ítem 1	0	19	48	33	3.1	0,72
ítem 2	0	4	59	37	3.3	0,55
ítem 3	0	22	63	15	2.9	0,62
ítem 4	11	26	44	19	2.7	0,91
ítem 5	4	18	59	19	2.9	0,73
ítem 6	4	11	59	26	3.0	0,73
ítem 7	4	18	52	26	3.0	0,78
ítem 8	8	7	52	33	3.1	0,85
ítem 9	0	15	33	52	3.3	0,74
ítem 10	0	22	45	33	3.1	0,75
ítem 11	0	7	74	19	3.1	0,51
ítem 12	4	40	37	19	2.7	0,82
ítem 13	7	41	41	11	2.5	0,80
ítem 14	8	33	44	15	2.7	0,83
ítem 15	11	48	19	22	2.5	0,98
ítem 16	0	4	40	56	3.5	0,58
ítem 17	0	4	48	48	3.4	0,58
ítem 18	0	11	41	48	3.3	0,69
ítem 19	0	19	48	33	3.1	0,72
ítem 20	0	15	33	52	3.3	0,74
ítem 21	11	37	33	19	2.5	0,93
ítem 22	4	26	37	33	3.0	0,88
ítem 23	0	7	52	41	3.3	0,62
ítem 24	0	15	22	63	3.5	0,75

5.1.6.- Análisis descriptivo global

La Tabla 5.9 y las Figuras 5.6 y 5.7 resumen la distribución general de las puntuaciones globales en las 3 escalas medidas. Las medianas y medias entre los grupos de docentes de EGB y universitarios, e incluso la dispersión (desviación típica) son muy similares en las dos escalas que pueden compararse.

Tabla 5.9

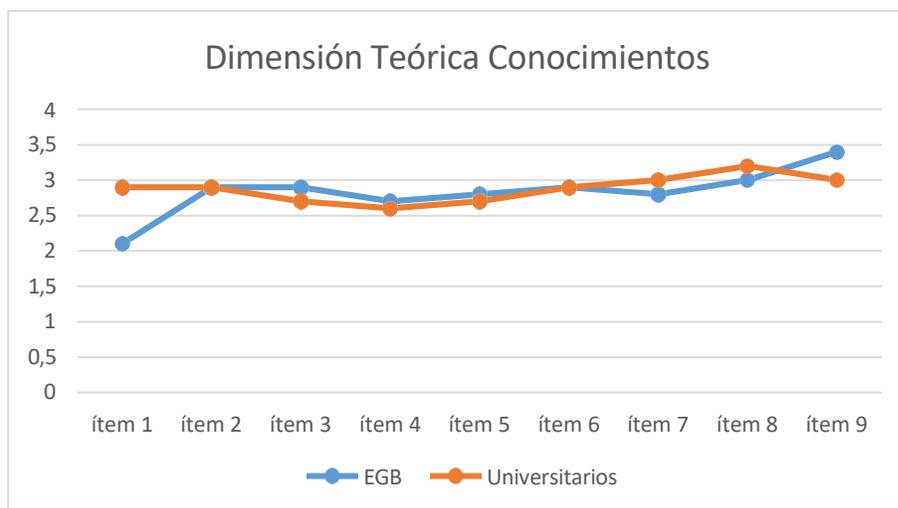
Descripción Global Docentes de EGB y Universitarios

	Docentes EGB					Docentes Universitarios				
	Med	Mdn	D.T.	Mín	Máy	Med	Mdn	D.T	Mín	Máy
D. Teórica (Conocimientos)	2.8	2.9	.62	1.2	4.0	2.9	3.1	.55	1.3	3.6
D. Metodológica Conocimientos	2.7	2.8	.63	.96	3.8	3.0	3.0	.50	1.8	3.9
Frecuencia	3.7	3.8	.72	1.0	5.0					

En la Figura 5.6 se observan las diferencias ítem a ítem en la escala de conocimientos de la dimensión teórica. No se observa una tendencia clara en las diferencias entre ambos grupos, destacando un menor conocimiento percibido de los profesores de EGB en el ítem 1 que dice relación con el conocimiento de autores relacionados con la inclusión.

Figura 5.6

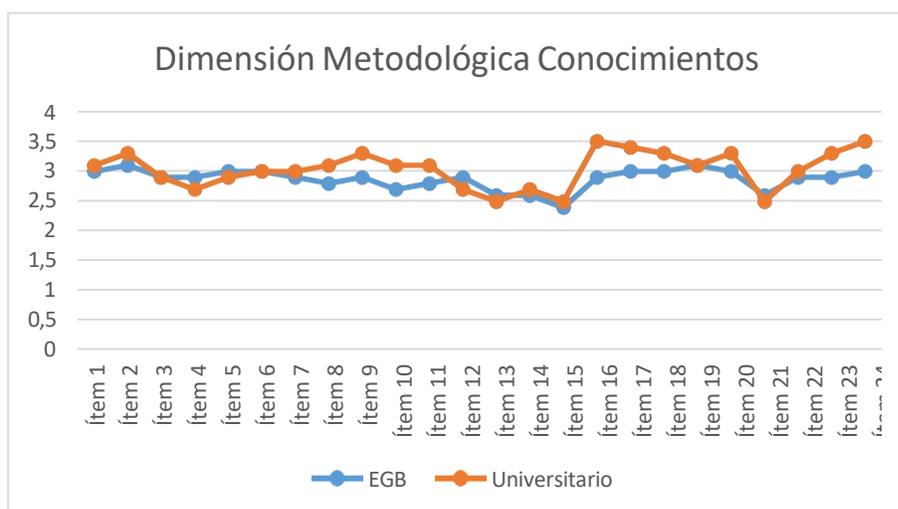
Comparación Dimensión Teórica de las Medias entre Docentes de EGB y Universitarios



En la Figura 5.7, referida a la escala de conocimientos en la dimensión metodológica, encontramos algunos grupos de ítems con una ligera diferencia favorable a los docentes universitarios, aunque la tendencia no es sistemática en el conjunto de ítems.

Figura 5.7

Comparación Dimensión Metodológica de las Medias entre Docentes de EGB y Universitarios



5.1.7.- Análisis descriptivo e inferencial por grupos. Docentes de EGB

Al analizar la distribución, según género, en la Tabla 5.10, se puede apreciar que no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por hombres y mujeres en ninguna de las variables. A nivel descriptivo, se observa en la muestra que los hombres tienen a nivel general unas puntuaciones medias ligeramente superiores, insuficientes para ser significativas.

Tabla 5.10

Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Género

	HOMBRE		MUJER		T	p.
	Media	D.T	Media	D.T		
Dim. Teórica (Conocimientos)	2.9	.68	2.8	.60	-.52	.60
Dim. Metodológica						
Conocimientos	2.9	.62	2.7	.63	-1.4	.15
Frecuencia	3.8	.78	3.7	.71	-.47	.63

Al analizar la distribución, en función del nivel de estudios de los participantes, se aprecia en la Tabla 5.11 que no hay diferencias significativas entre las dimensiones y los niveles educativos. A nivel descriptivo solo se observa una leve diferencia en la media de la dimensión teórica de los participantes con post grado, aunque no alcanza a ser significativa.

Tabla 5.11

Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Nivel de Estudios

	Ed. Universitaria		Magister o post grado		T	p.
	Media	D.T	Media	D.T		
Dim. Teórica (Conocimientos)	2.8	.62	2.9	.61	-1.3	.18
Dim. Metodológica						
Conocimientos	2.8	.61	2.8	.79	-1.4	.89
Frecuencia	3.7	.71	3.7	.82	.56	.57

En lo que respecta a las puntuaciones en las dimensiones en función de los años de egreso (Tabla 5.12), no se observan diferencias significativas en las dimensiones, incluso en las medias, los resultados son muy similares, salvo la media de la dimensión de conocimientos metodológicos que es levemente más alta en los egresados entre el 2015 y 2018.

Tabla 5.12

Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Año de Egreso

		2015-2018		2000-2014		T	p.
		Media	D.T	Media	D.T		
Dim. Teórica (Conocimientos)		2.8	.59	2.8	.68	-.24	.80
Dim. Metodológica	Conocimientos	2.8	.60	2,7	.64	1.2	.21
	Frecuencia	3.7	.60	3.7	.79	.99	.31

Al analizar la distribución según edad, es posible observar en la Tabla 5.13 que no aparecen diferencias significativas en las medias en la dimensión teórica. Sin embargo, en la dimensión metodológica se observan diferencias significativas en la sub-escala conocimientos. En concreto, el grupo de docentes que tienen más de 35 años alcanzan puntuaciones promedio por encima de los docentes que oscilan entre los 23 y 34 años.

Tabla 5.13

Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Edad

		23-34		Más de 35		T	p.
		Media	D.T	Media	D.T		
Dim. Teórica (Conocimientos)		2.8	.61	2.8	.64	.87	.38
Dim. Metodológica	Conocimientos	2.8	.58	2,6	.70	2.7	.00
	Frecuencia	3.7	.65	3.7	.55	.57	.56

La distribución de puntuaciones en las dimensiones en función de las NEE (Tabla 5.14) no presenta diferencias en las medias de las dos dimensiones. En la muestra, las medias entre los grupos son prácticamente iguales.

Tabla 5.14

Resultados Globales Prueba Anova por Dimensión y NEE

		NEE Transitorias		NEE Permanentes		NEE T y P		F	p.
		Media	D.T	Media	D.T	Media	DT		
Dim. Teórica (Conocimientos)		2.8	.61	2.9	.65	2.9	.63	1.8	.16
Dim. Metodológica	Conocimientos	2.8	.63	2,6	.34	2.8	.64	.19	.82
	Frecuencia	3.7	.75	3.5	.77	3.8	.64	.72	.48

La Tabla 5.15 muestra la distribución de puntuaciones en las dimensiones según región de residencia de los docentes de EGB. Se observa que no existen diferencias significativas, con una leve alza en la media de la muestra de docentes de Valparaíso en la dimensión teórica.

Tabla 5.15

Resultados Globales Prueba Anova por Dimensión y Región

		VALPARAÍSO		METROPOLITANA		BÍO-BÍO		F	p.
		Media	D.T	Media	D.T	Media	DT		
Dim. Teórica (Conocimientos)		3.0	.61	2.8	.60	2.8	.68	2.0	.12
Dim. Metodológica	Conocimientos	2.7	.68	2,8	.62	2.7	.62	.76	.47
	Frecuencia	3.7	.82	3.7	.71	3.8	.70	.77	.47

5.1.8.- Análisis descriptivo e inferencial por grupos. Docentes Universitarios

En la distribución por género (Tabla 5.16), se observa que existe una leve diferencia en las medias de ambas escalas, favorable a las mujeres sobre los hombres, aunque no es significativa.

Tabla 5.16

Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Género

	MUJER		HOMBRE		T	p.
	Media	D.T	Media	D.T		
Dim. Teórica (Conocimientos)	3.0	.44	2.6	.67	1.71	.09
Dim. Metodológica Conocimientos	3.1	.46	2,9	.58	1.21	.24

Por último, en la distribución de los docentes universitarios, según años de experiencia dedicados a la formación de futuros docentes de EGB (Tabla 5.17), se observa una media levemente superior en el grupo de docentes con mayor experiencia en ambas dimensiones, no alcanzando diferencias significativas en ningún caso.

Tabla 5.17

Resultados Globales Prueba T Student por Dimensión y Años de Experiencia

	Menos de 20 de exp.		Más de 20 de exp.		T	p.
	Media	D.T	Media	D.T		
Dim. Teórica (Conocimientos)	2.8	.58	3.1	.39	-1.4	.15
Dim. Metodológica Conocimientos	3.0	.55	3.2	.38	-.81	.42

5.2.- Fase Cualitativa: Principales resultados

En esta segunda etapa se pretende analizar los resultados cuantitativos a partir de los contenidos que emergen del discurso de las y los docentes entrevistados. Del análisis de

contenido de las entrevistas para docentes de colegio y docentes de universitarios emergieron 558 códigos que fueron agrupados en diez categorías centrales, que a continuación se describen para cada grupo de entrevistados.

Las categorías centrales del estudio son:

- 1.- Estilos de aprendizaje asociados a la motivación
- 2.- Atención a la diversidad
- 3.- Participación de todas y todos en el aprendizaje
- 4.- Evaluación para la inclusión
- 5.- Recursos que favorecen la inclusión
- 6.- Incorporación de tecnologías de información y comunicación
- 7.- Electividad para el aprendizaje diverso
- 8.- Retroalimentación para la diversidad de evaluaciones
- 9.- Aprendizaje individual o multinivel
- 10.- Adaptación curricular para el aprendizaje diverso

Las categorías fueron extraídas de la transcripción literal de las entrevistas semiestructuradas, buscando profundizar en los contenidos temáticos que tiene el cuestionario cuantitativo. De estas, se desprendieron 40 sub-categorías para profesores de colegio y 48 para profesores universitarios.

Cabe agregar que, dado el carácter deductivo y temático del análisis, el orden de presentación de las categorías no responde a la presencia o profundidad de las mismas, sino a la estructura temática de la entrevista, basado en el análisis cuantitativo precedente.

5.2.1.- Estilos de aprendizaje asociados a la motivación

Al preguntar sobre el reconocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de los docentes, se encontró una tendencia a reconocer la noción de estilo en ambos grupos de docentes, y especialmente los estilos visual y kinestésico en los docentes de enseñanza general básica, sin que esta idea aparezca asociada a la motivación de los participantes para la enseñanza.

En general, la categoría de estilos de aprendizaje no aparece como una noción que los docentes empleen e integren para motivar el aprendizaje de sus estudiantes mediante el reconocimiento de su diversidad a partir de estilos distintos de aprender. Sin embargo, en los casos en que se establece esta relación, tiene que ver más bien con idea de que la motivación intrínseca favorece que el estudiante se aproxime con confianza al objeto de aprendizaje, independientemente de las características, necesidades o intereses particulares de cada uno: “Pero hablando de los estilos, ¿pensando si yo preparo mi clase pensando en los estilos de aprendizaje de los estudiantes? creo que no todos los estilos, sino que algunos de esos estilos.” (Entrevista PU, 14:14)². “Para motivar lo que yo más trato de utilizar, con respecto a mi asignatura es lo visual” (PU, 11:1).

² Las citas han sido referenciadas para su verificación de acuerdo con la nomenclatura, seguido después de la coma por el número de entrevista ingresado en el análisis, seguido a su vez de dos puntos por el número que indica la línea de la entrevista.

Se apreció que los docentes de colegio son capaces de reconocer los estilos de aprendizaje e incluso de clasificarlos en función de su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “también usar hartos recursos visuales: videos, imágenes para los que son más visuales” (P1, 1:5). “Utilizo el kinestésico, visual y auditivo, son los tres que más utilizo” (P4, 4:1).

Por su parte, los docentes universitarios son también capaces de clasificar los estilos de aprendizaje, estableciendo asociaciones con aspectos afectivos y la idea de una apertura a la diversidad de estudiantes (esta última noción se desarrolla como una categoría independiente, en el apartado 5.2.2.). “Por lo tanto, soy visual, desde lo auditivo, desde lo kinestésico. Esas son como las formas.” (PU, 13:3); “más que estilos de aprendizaje, [es] una estrategia similar a la resolución de problemas que conecta directamente al estudiante con el aprendizaje por medio de las emociones” (PU, 6:3.); “como educador no me corresponde juzgar sino más bien promover que esta diversidad esté presente” (PU, 8:20).

Algunos docentes de colegio identificaron los estilos de aprendizaje como una estrategia de aprendizaje, configurándose como una alternativa para atender la diversidad, tendiendo a proporcionar ejemplos concretos de implementación para referirse a estos:

“...por ejemplo, si mis alumnas tienen que, no sé, unir, o por ejemplo, si tiene que encerrar en un círculo el objeto que yo le estoy pidiendo que hagan, y esta alumna tiene problemas de motricidad fina y no lo puede hacer, simplemente le digo que haga una raya”. (P2, 2:13)

“...por ejemplo, cuando hago clases, tengo que hacer actividades que apunten a que el niño puede expresarse de forma oral, de forma escrita, por medio de dibujo, con trabajos experimentales; o sea, que no sea sólo en un ámbito dibujar cosas por medio de esa estrategia, o por ejemplo, los que son buenos para construir cuando tengan que hacer, no sé, trabajos prácticos”. (P3, 3:12)

Además, los docentes de colegio refirieron que la implementación de estrategias basadas en la idea noción de estilos de aprendizaje favorece la participación y la motivación mayoritaria de los estudiantes con el objeto de aprendizaje. En algunos de las siguientes citas se puede apreciar esta asociación: “...entonces la presentación de la motivación en este caso para enganchar el aprendizaje tiene que ser acorde a su realidad para poder generar un interés o que sea algo cercano a ella” (P7, 7:35); “una buena motivación es súper importante, y actividades donde yo pueda trabajar los diferentes estilos de aprendizaje” (P4, 4:6).

Por otra parte, desde una perspectiva más crítica, los docentes universitarios, pese a reconocer en algunos casos la presencia de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza, también son críticos desde la teoría como desde la práctica de los mismos, especialmente desde el cuestionamiento científico basado en los aportes de las neurociencias: “la verdad, los últimos estudios realizados han comprobado que los estilos de aprendizaje son un neuromito” (PU, 7:1); “la teoría de los estilos de aprendizaje no entra mucho en el lenguaje universitario” (PU, 9:7).

5.2.2.- Atención a la diversidad

En cuanto a la idea de atención a la diversidad, en general, se refiere entre los participantes una serie de elementos vinculados. En el caso de los docentes de colegio, aparece asociada a todos los elementos que favorecen la atención de los estudiantes, tales como el rol de la familia, los recursos didácticos, el uso de distintos materiales escolares y el reconocimiento de diversas formas para aprender.

Algunos de los docentes explicitan directamente estos contenidos en tanto atención a todo el grupo de estudiantes en su diversidad, mientras que otros restringen el alcance de la atención a la distinción de estudiantes con diferencias distintivas que requieren de cierta

atención especial: "...Entonces al final, [que] tengan distintas instancias dentro de la clase para que yo pueda observar si ellos están entendiendo o no y no me quedé solo con lo expositivo" (P3, 3:13); "eso nos ha permitido también, poder hacer un trabajo de mayor apoyo, especialmente con aquellos estudiantes que tienen algunas dificultades académicas" (P5, 5:25).

La atención a la diversidad, desde la perspectiva de los docentes también alcanza el ámbito de las prácticas evaluativas:

"...pero también tratando de incluir por ejemplo en lenguaje si era prueba de un libro poder incluir actividades donde pudieran crear el personaje del libro en plastilina, no solo quedarse en el contenido, sino que tuviesen que crear a partir del contenido que están aprendiendo". (P1, 1:18)

Una de las ideas más asociadas a la atención a la diversidad es la del estudiante como protagonista del aprendizaje, lo que exige otorgarles ese rol en el proceso de enseñanza: "yo me baso mucho en la que los niños sean los actores principales del aprendizaje" (P1, 1:4). "Que el estudiante pueda tener un rol más protagónico en su proceso de aprendizaje" (P5, 5:19).

Finalmente, también se reconoce por parte de los docentes de colegio la dificultad que existe en el sistema escolar para atender la diversidad cuando se enseña, pues no siempre están dadas las condiciones para hacerlo, como se observa en las siguientes citas: "cómo intervenir cuando detecto alguna dificultad" (P5, 5:114); "...los mismos niños se daban cuenta de que sus pruebas eran distintas y me decían" (P3, 3:52).

En cuanto a las percepciones de los profesores universitarios, se observó una tendencia a asociar la atención a la diversidad con la noción de inclusión, la diversidad de

formas de aprender, la organización de las clases y el rol de las universidades: “pues yo he trabajado en otras universidades donde sí hay una propensión a que uno pueda hacer algunas adecuaciones a los instrumentos evaluativos” (PU, 2:53).

“...porque la diversidad no tiene que ver solamente con las necesidades especiales ni tampoco solo con las diferencias de cualquier tipo, ya que la misma naturaleza humana es diversa, el problema es como trabajamos con eso, y lo primero yo creo que tiene que ver con una predisposición, lo segundo con un grado de conciencia, lo tercero formulario es decir explicitarlo”. (PU, 4:29)

Tal como se evidenció en el caso de docentes de enseñanza básica, la atención a la diversidad se refiere al momento de evaluar al considerar que no todos aprenden de la misma forma: “la evaluación diferencial que yo aplico, es eso cuando hay barreras de acceso cambio el instrumento, en vez de hacerlo escrito lo hago oral” (PU, 10:26).

“con los que sí alguna vez me tocó trabajar en que los estudiantes pueden hablar, por ejemplo, y se van registrando los textos escritos, entonces se van corrigiendo en la medida que ellos pueden o se amplifican o se van moviendo a la velocidad y capacidades ópticas de las personas”. (PU, 3:38)

Otro aspecto logrado por los profesores universitarios es la creación de un ambiente o clima propicio para aprender que contribuye para atender a la diversidad, como se refleja en los siguientes ejemplos: “yo siento que soy bastante inclusiva en la forma de enseñar. A qué me refiero con eso, trato de generar ambientes que propicien efectivamente el aprendizaje” (PU, 13:10). “El programa PIANE se reúne con cada uno de los profesores y

van dando los apoyos que deben tener los estudiantes dentro de este programa, es algo muy personalizado” (PU, 7:39).

En cuanto al rol de las universidades, algunos docentes expresan que no todas las universidades cuentan con una declaración de atención a la diversidad, con limitaciones importantes para estudiantes con necesidades educativas, por lo que en muchos casos la atención a la diversidad termina siendo una opción personal y no institucional, como se puede leer en las siguientes citas: “...quizás no de manera tan evidente, porque estando en la universidad esto se hace un poco más complejo, pero sí lo intencionamos como parte de práctica” (PU, 1:70); “...sin embargo a veces topamos con el mismo sistema educativo [en la universidad]” (PU, 4:11).

En el plano de la opción personal, algunos docentes se refieren directamente que no atendían a la diversidad por diversos factores, especialmente la falta de espacio y de tiempo: “brindamos pocas opciones para que los que son más pasivos tengan un espacio” (PU, 2:18); “Por lo tanto, en cuanto a implementar cierta diversidad no ocurre tanto” (PU, 3:20).

Finalmente, para los docentes universitarios la atención a la diversidad tiene un alcance limitado en relación con las percepciones de docentes de enseñanza básica antes citadas. En este sentido, los profesores universitarios reconocen en la diversidad solo a aquellos que tienen un diagnóstico transitorio o permanente, tendiendo a normalizar la comparación entre estudiantes “normales” o “típicos” de aquellos que escapan a la norma: “Los estudiantes etiquetados... muchas veces los profesores bajan las expectativas de aprendizaje, es como los niños con síndrome de Down, que años atrás no eran tomados en cuenta para integración a la sociedad” (PU, 7:37); “...entonces no tenemos estudiantes con

retraso mental, ni ciegos, ni sordos, ya no hay muchas personas con necesidades educativas especiales” (PU, 10:9).

5.2.3.- Participación de todos en el aprendizaje

La tercera categoría que se definió fue detectar si los docentes, tanto de colegio como universitarios, generan condiciones para que participen todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando reconocer si atienden a todos sus estudiantes por igual, o si establecen tratos diferenciados en este proceso.

En general, en los docentes de colegio se presenta una tendencia a involucrar a todo el grupo-curso en la clase. Uno de los aspectos más logrados es la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, construyendo un clima de confianza para que los estudiantes se involucren en cada momento de la clase: “...es importante conocer las características propias de los estudiantes, conocer cuánto pueden realizar, cómo lo realizan, hacer adecuaciones previas; también generar un ambiente propicio para el aprendizaje” (P6, 6:9).

“...pero que podían ser tanto o más significativas para un objetivo en particular. Yo se lo planteo siempre en las reuniones de apoderados, especialmente en las de primero básico, y la respuesta es que yo he recibido en general, de parte de las familias, es que ellos confían en mí y que si ellos pueden ver en sus hijos que se está logrando el aprendizaje”. (P5, 5:39)

Además, los docentes indican que gestionar la participación es una decisión personal, que involucra la toma de decisiones pedagógicas en virtud de la atención de la diversidad, planificando e implementando estrategias que avanzan hasta el nivel de personificar ciertos procesos y prácticas pedagógicas, a fin de responder a las necesidades de los estudiantes:

“yo usaba los “palitos preguntones” que son palitos de helados que tienen los números de lista de todos los estudiantes. Entonces me preocupaba que, en una clase, por ejemplo, salieran todos los palitos, al menos una vez, eso significa que todos participaban”. (P1, 1:13)

“yo también lo voy haciendo, ya para segundo básico la idea es que ojalá todo el curso participe, y como yo ya los conozco en segundo básico, yo ya sé cuáles son sus fortalezas, entonces muchas veces yo les pregunto cuándo sé que ese niño o niña es más tímido va a poder responder, porque obviamente yo no le voy a preguntar (...) pero cuando yo ya me doy cuenta de que es algo lo que él puede responder lo invito a participar”. (P5, 5:59)

En línea con lo anterior, los docentes refieren que la gestión de la participación es un desafío en sí mismo, pues implica enfrentar dificultades asociadas al tiempo, al número de estudiantes por clase y al tipo de asignatura: “Y cuando era trabajo más individual me preocupaba que trabajaran en grupo o parejas y así asegurar que todos estuvieran bien involucrados en su aprendizaje” (P1, 1:15). “Ya con trabajo más personalizado uno empieza a hacer como más aplicación de la diversidad” (P5, 5:36).

Por último, los docentes de colegio proponen que la participación de todos exige la implementación de ciertas normas que regulen el comportamiento participativo, ya sea con estrategias visuales, de ubicación o incluso con la colaboración entre pares: “...como te decía, yo anteriormente siempre los agrupo, entonces trato de intencionar que aquellos niños que puedan tener mayores dificultades se sienten con aquellos que son más autónomos, que los puedan apoyar” (P5, 5:126).

“Las 5 “s” es una las normas, que son señales que están visuales dentro de la sala, saber escuchar, el seguir con la mirada profesor, el estar bien sentado, levantar la mano para hablar, también tenemos señales dentro de la sala para no interrumpir cuando el profesor está hablando”. (P7, 7:18)

En cuanto a las percepciones de los docentes universitarios, aparece también una clara orientación a la atención desde la noción de inclusión: “yo creo que a partir del diálogo uno puede generar la mayor participación del resto, o creo que con una opinión puede estar participando el resto” (PU, 4:38).

“otra estrategia, por ejemplo, es pedir votaciones a favor o en contra en que todos tengan que involucrarse, que todos tengan que tomar una opinión pueden ser preguntas de quién está de acuerdo, quién está en desacuerdo y levantan cinco personas las manos entonces tiene que haber una mitad y mitad o la suma de los participantes tiene que ser el total”. (PU, 6:17)

Finalmente, un aspecto no menor que impide la participación de todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje es el miedo al equivocarse, cuestión que se trabaja conscientemente para minimizarlo y asegurar las condiciones óptimas para la participación, como se observa en los siguientes testimonios: “...tratar de imponer que no hay idea mala en matemática o en alguna cosa” (PU, 5:22); “...en forma de mapa mental y es aquí donde todos sufren, porque no están acostumbrados a esto” (PU, 9:25).

5.2.4.- Evaluación para la inclusión

Este apartado se orienta a identificar los instrumentos de evaluación empleados por los docentes para facilitar la atención a la diversidad. Entre los contenidos observados dentro

de esta categoría se destaca el foco puesto en los estudiantes y la predominancia de prácticas evaluativas de tipo formativo. En cuanto a los instrumentos referidos, aparece el uso de rúbricas, pautas de desempeño, listas de cotejo, ensayos, portafolios y pruebas escritas: “...algunas evaluaciones orales son formativas, improvisadas, no que no sean planificadas, sino que son imprevistas o sea no se les avisan a los papás, porque se van haciendo todos los días constantemente en forma transversal” (P5, 5:64).

En cuanto a la perspectiva de los docentes de colegio, estos consideran que el diagnóstico evaluativo es prioritario al momento de generar acciones para atender a la diversidad de estudiantes, ya que les permite tener en consideración sus necesidades al momento de evaluar, como se cita a continuación: “...básicamente como con un diagnóstico primero para ver cómo estamos a nivel general y dónde están las habilidades más débiles y dónde haya una media más o menos parecida...” (P2, 2:37). “Yo creo que es lo primero que uno hace es cuando uno tiene que tomar una actividad inicial de diagnóstico para identificar realmente el área que necesitan enfocar” (P3, 3:45).

Al momento de profundizar en el concepto de evaluación y cómo ésta atiende la diversidad, estos profesores identifican las diferentes formas de evaluar para que todos los estudiantes pueden ser considerados de acuerdo con las capacidades que han demostrado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se refleja en atenderlos no solo desde la dificultad, sino también desde las altas capacidades: “...ellos saben que estoy disponible ahí para guiarlos, por ejemplo, en matemática cuando requieren material extra, material concreto para desarrollar una tarea, siempre permito que lo usen” (P1, 1:8). “No solo con los niños que requieren mayor refuerzo, también para los niños adelantados, Sino para que todo aquel que quiera utilizar el material, hay un espacio que ese material se presenta” (P5, 5:34).

En relación con este aspecto, los docentes universitarios indican modelar a los estudiantes de pedagogía el uso de una serie de instrumentos de evaluación, susceptibles de reproducir al momento de implementar unidades de aprendizaje en los colegios que les corresponda trabajar: "...en ese contexto, nosotros utilizamos una diversidad de instrumentos de evaluación. Que son instrumento de carácter individual e instrumentos de carácter grupal" (PU, 12:33). "Nosotros en la universidad trabajamos con distintos tipos de evaluaciones" (PU, 1:36).

En general, se denota una tendencia a diversificar las prácticas evaluativas tanto en los docentes de colegio como en los profesores universitarios: "si te puedo nombrar la diversidad de instrumentos que uso cotidianamente, como bitácoras, pruebas escritas, trabajo, presentaciones orales, siempre trato de hacer un popurrí de todo, lo otro es estar atento a las necesidades que me diga el estudiante" (PU, 5:63).

"Dentro de las evaluaciones que nosotros aplicamos son las rúbricas que se aplican mucho. Evaluaciones, la tradicional, se hace la evaluación diagnóstica- formativa y la sumativa, la pauta de cotejo, las pautas de observación, las bitácoras, el portafolio y también estamos trabajando con el método de proyecto hace un año y recién en el colegio, pero ha resultado bastante positivo y eso principalmente que uno conoce y aplica". (P7, 7:27)

Desde la percepción de algunos docentes universitarios, el trabajo colaborativo es parte esencial de las evaluaciones para la atención de la diversidad, porque permite a los estudiantes encontrarse con otros en el proceso de aprendizaje: "...donde los estudiantes realizan alguna actividad en forma individual otros son colaborativas" (PU, 6:20); "...con base en lecturas y también con el trabajo colaborativo" (PU, 10:30).

Además, en línea con lo referido por un docente de enseñanza básica, también un profesor universitario recalca la importancia de dar a los estudiantes la oportunidad de escoger el tipo de actividades evaluativas: “...ellos también saben que si tienen alguna idea para alguna actividad también me la pueden proponer, como cambiar una prueba por una guía, pero también tiene que ser efectiva y comprobando que todos estén trabajando correctamente” (PU, 5:85).

5.2.5.- Recursos que favorecen la inclusión

Al indagar acerca de los recursos percibidos como más efectivos en favorecer la inclusión de los estudiantes, los docentes de colegios indican distinguen principalmente entre materiales y actividades. Entre los materiales acentúan los textos e insumos para trabajos manuales, mientras que entre las actividades mencionan el uso de juegos y la creación de situaciones de aprendizaje:

“...pero también tratando de incluir, por ejemplo, en lenguaje, si era prueba de un libro, poder incluir actividades donde pudieran crear el personaje del libro en plastilina, no solo quedarse en el contenido, sino que tuviesen que crear a partir del contenido que están aprendiendo”. (P1, 1:18)

También, se insiste en la idea de la individualización o personalización como un aspecto metodológico clave en el diseño de actividades de aprendizaje con perspectiva inclusiva:

“...desde lo metodológico más específico como te ejemplificaba en la pregunta anterior. Una vez que yo conozco al niño, sus necesidades, sus intereses, a las familias

también, a su particularidad. Podemos ir entendiendo qué es lo que necesita, qué es lo que lo motiva”. (P5, 5:28)

“...bueno si bien nosotros trabajamos en una primera instancia de manera general dentro de la sala con las niñas, siempre se da el espacio para ir monitoreando el trabajo una a una y viendo desempeño de cada niña en la misma tarea a través de las dudas que también vayan surgiendo dentro del desarrollo de la clase”. (P7, 7:6)

Un segundo concepto clave es la colaboración en dos niveles: entre pares y entre educadores: “Uno también intenta mucho de sentar los niños de manera tal que entre ellos se puedan apoyar” (P5,5:125); “...lo que a nosotros nos favorece en el colegio donde trabajo es que tenemos asistente de aula desde 1º a 4º básico, lo que cual permite que el apoyo individual sea mucho más” (P7, 7:8).

5.2.6.- Incorporación de tecnologías de información y comunicación

En cuanto a la integración de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje, los docentes consideran que estos recursos contribuyen a la construcción de aprendizajes atendiendo a la diversidad, favoreciendo la participación activa de los estudiantes: “...se han ido probando con algunos cursos y debido a los buenos resultados se ha ido implementando en los cursos más grandes y eso ha sido súper positivo, súper bueno” (P7, 7:32); “...también me gusta mucho porque uno lo puedo ocupar en la sala de computación y todos pueden participar” (P2, 2:23).

Entre los recursos integrados, los docentes de escuelas mencionan los recursos multimedia (vídeos), además de navegadores y plataformas (*Google, Youtube, Kahoot*). Luego, se reconoce el rol de los dispositivos como teléfonos inteligentes y tablets, que se

emplean mayoritariamente dentro del aula, integrados en la enseñanza. Los docentes universitarios, por su parte, subrayan la noción de virtualidad, con recursos como *PowerPoint*, *Google Drive*, chat, cápsulas y foros: “Bueno harto apoyo de *YouTube*, *Google Maps*” (P1, 1:19). “...Además se proyecta la pantalla, no solo en el trabajo que hacen con el computador, con *Paint*, con *Word* y con el navegador que en este caso nosotros usamos *Google Chrome*” (P5,5:80).

Respecto de la noción de virtualidad, algunos docentes universitarios insisten en la posibilidad de desarrollar trabajos asincrónicos, favoreciendo la diversidad y atendiendo a las desigualdades en la distribución de oportunidades de acceso y conexión sincrónica a clases, derivadas de las limitaciones socioeconómicas y geográficas: “...Hoy día existen algunos espacios virtuales que permiten que uno por ejemplo deje cápsulas grabadas que los alumnos puedan ver una y otra vez” (PU, 2:55); “...entonces hay espacios virtuales que permiten el acceso de personas que tengan dificultades para acceder a la universidad” (PU, 6:40).

Especialmente algunos docentes universitarios acentúan las limitaciones en la formación inicial docente asociadas a una débil incorporación y entrenamiento de TIC en los futuros profesores, desconociendo en general las ventajas para la enseñanza con perspectiva inclusiva, lo cual correspondería a un panorama generalizado que depende de cada casa de estudios: “...A nivel nacional no estamos preparados para esa diversidad” (PU, 1:73); “...pero como se declara de antemano en tu programa y tu cronograma, a veces es un poco difícil salirse de aquello” (PU, 3:61).

“...lo que tienen que aprender, sobre todo hoy en día, que tampoco está el concepto de libertad de cátedra. Entonces los estudiantes y los profesores tienen que seguir un

programa, tienen que seguir un *sillabus* y ciertos contenidos que ahí están”. (PU, 13:27)

5.2.7.- Electividad para el aprendizaje diverso

Se indagó si es que los docentes en los distintos niveles de enseñanza construían oportunidades que permitan a los estudiantes escoger qué aprender y sobre qué elementos ser evaluados, favoreciendo un interés más activo en el aprendizaje y una mayor atención a la diversidad de intereses en los estudiantes.

Al respecto, la noción de electividad aparece vinculada a la personalización descrita ya entre los recursos que favorecen la inclusión (5.2.5): “...mucho del aprendizaje tiene que ver con la experiencia con la ellos puedan ir recorriendo” (P5, 5:10); “...entendiendo que el universo de la clase, puede haber distintos estilos de aprendizaje, por lo tanto, hay que modificar la didáctica o direccionar el aspecto didáctico, primero para atender a las condiciones personales” (P6, 6:12).

Un segundo elemento asociado a la electividad es la motivación por el aprendizaje puesto que, a juicio de los docentes de colegio, los estudiantes escogerán aquellos contenidos y metodologías que le resulten más significativos: “...tratar de por ahí generar el enganche y la motivación y tratar de cumplir un poco las expectativas que en general tienen las niñas con respecto al contenido” (P7, 7:38); “...entonces ellos lo cambian y lo podemos hacer ahora y lo podemos unir, por lo tanto, se pueden hacer modificaciones ahí. Ahora depende de actividades que son mucho más vinculantes, llaman más la atención que otras” (PU, 1:57).

“...Nosotras tratamos de responder, por ejemplo, en ciencias naturales, hacemos un enroque en las unidades (...). Partimos con “Los animales”, que los motiva un montón

con la asignatura y después ya pasamos a “El cuerpo humano”, que es más abstracto, que de pronto le genera cierta complejidad, el tema de algunos sistemas, organismos, etc.”. (P5, 5:100)

En otro aspecto, los docentes de colegios tienden a reconocer limitaciones de tiempo y de curriculum para implementar instancias de elección, puesto que lo concentrado de los contenidos dificulta decidir unos por sobre otros, siendo consistente con lo percibido por los docentes universitarios formadores de profesores, dadas las limitaciones de los programas de estudio: “...ellos puedan tomar la decisión de como inscribir los cursos, pero siempre resguardando el currículum, de acuerdo a los requisitos y cumplimiento previo para aplicar a cada curso” (PU, 7:50).

Las restricciones institucionales, especialmente las normas de evaluación, aparecen también como una limitación importante para otorgar a los estudiantes decisiones de elección sobre sus aprendizajes. Esto emerge en ambos contextos de enseñanza: “...La verdad creo que no he generado, siempre sigo las directrices de la escuela” (P4, 4:16); “...además de, hasta el año pasado de, finalizar los textos de estudios que son muy buenos, están muy bien hechos; pero que en términos de tiempos están diseñados para que uno trabaje exclusivamente con el libro” (P5, 5:44).

Por otra parte, una limitación que emerge en ambos grupos docentes es el tiempo disponible para la planificación de actividades orientadas a recoger la diversidad de interés de los estudiantes, lo que añade la complejidad de levantar información respecto de estos intereses: “...no siempre se puede por el tiempo que podamos tener, pero entonces ellos tienen la oportunidad de estar aquí sentados viendo” (PU, 5:87); “...sin embargo, dentro del

calendario académico universitario no hay mucho espacio para conocer a cada estudiante” (PU, 8:6).

Finalmente, entre los docentes universitarios se recalca la idea de que la implementación de oportunidades de elegibilidad a los estudiantes sobre el aprendizaje es, ante todo, una decisión profesional, determinada por el interés de cada docente en atender a la diversidad: “...entonces creo que lo que yo hago es planificar, ver qué posibilidades didácticas tengo, yo estoy en el área de didáctica de la lengua y literatura, así que tomo algunas herramientas de lo que conozco” (PU, 4:42); “...Ahora en el caso de la carrera yo puedo tomar esa decisión, pero siempre lo converso con la jefatura de carrera” (PU, 11:50).

5.2.8.- Retroalimentación para la diversidad de evaluaciones

En cuanto al rol de la retroalimentación del aprendizaje para la diversidad, los profesores de colegio tienden a acentuar la importancia de instancias directas de retroalimentación hacia estudiantes que evidencian mayores dificultades de con ciertos objetivos, favoreciendo el logro de estos aprendizajes: “...entonces así fue ocupado focalizarme en los grupos que más lo necesiten y ayudarlos de mejor manera mientras el resto está trabajando en otra cosa” (P3, 3:41)

“...me ha pasado muchas veces que cuando yo les pregunto de forma oral “¿qué opinas o qué crees tú, digamos, acerca de la fusión?” el niño se queda mirando y no responde nada, o me dice que “no sé” o me dice una palabra, en cambio, si yo le digo “dibújame cómo es el proceso de fusión” es capaz de explicarme todo lo que necesito que me diga, igual con imágenes pasa lo mismo”. (P3, 3:15)

La retroalimentación es concebida por estos docentes como un proceso permanente en la evaluación de aprendizajes:

“...se las entregamos a los niños, todos tienen su prueba en la manito. Yo cuando hay un error no hago una equis, hago un punto. Yo les explico a los niños, desde que los recibo en primero básico que ese punto significa: “revisalo”. Descubre cuál es la respuesta correcta, descubre por qué te equivocaste, descubre cómo podrías hacerlo mejor (...). El punto es un “detente”. (P5, 5:104)

“...cuando hay evaluaciones de desempeño, más allá de la corrección inmediata que se hace, dar la posibilidad de una nueva evaluación, que primero asumir el error, asumir la deficiencia en el desempeño, cosa puedan ir mejorando, cuántas veces sea necesario antes de la siguiente evaluación”. (P6, 6:42)

Por último, para los docentes de colegio la retroalimentación está asociada a un trabajo colaborativo entre los mismos estudiantes: “...Yo como que lo invito y le digo: “Oye, como podrías explicar a tu compañero...”; para que él también sea validado y no se sienta siempre como el sujeto que está recibiendo ayuda, que está recibiendo apoyo” (P5, 5:128). “La coevaluación también es importante ahí, porque retroalimenta tanto el docente como heteroevaluación, como la coevaluación entre ellos” (P6, 6:44).

En cuanto a las percepciones de los docentes universitarios, la retroalimentación es considerada como una instancia permanente y transversal de la formación de futuros docentes, cuya implementación se constituye como una clase en sí misma, y no una pérdida de clases: “...Bueno la retroalimentación es algo que nosotros trabajamos sistemáticamente, en términos que la retroalimentación una de elementos de la secuencia didáctica” (PU, 2:70);

“...para nosotros es muy importante es que la retroalimentación de las evaluaciones, no tienen que ser vistas como una pérdida de clase, todo lo contrario, sino que a partir de eso nosotros armamos una nueva clase” (PU, 4:93).

“...me refiero nosotros tenemos un proceso evaluativo, sea formativo o sumativo, o cualquiera que sea y permanentemente estamos dando, o yo abro los espacios en clases para que revisemos en detalle cuáles son los criterios evaluativos que se alcanzaron, que no se alcanzaron y busco que ellos también puedan descubrir por qué no llegaron a los estándares o por qué no desarrollaron el criterio en su plenitud”. (PU, 2:76)

Desde la perspectiva de estos docentes, las prácticas de retroalimentación pueden implementarse en distintos niveles: en un nivel individual, ya sea escribiendo anotaciones por escrito o mediante entrevista personal; y en un nivel colectivo, generalmente presencial, dirigido a todo el curso: “...y siempre y cuando la evaluación sea a nivel presencial donde tú puedas una retroalimentación colectiva” (PU, 3:70).

“...siempre parto por uno y de ahí participan todos, y luego personalmente aquí en la oficina les hago la entrega de calificación de uno por uno y les hago que ellos también revisen y estén de acuerdo con su calificación. Si no están de acuerdo, podemos discutirlo hasta que yo tenga que enviar el acta, que ellos entiendan que yo puedo equivocarme y puedan aprovecharlo para su retroalimentación y aprendizaje”. (PU, 5:82)

Finalmente, los docentes universitarios recalcan también ciertas limitaciones para la implementación de la retroalimentación, especialmente los cursos numerosos que dificultan

la puesta en práctica de retroalimentaciones individuales, además de la falta de formación respecto cómo implementar la retroalimentación en atención a la diversidad: “...de las retroalimentaciones que intento hacer, pero directamente que la clase sea individual es muy difícil, porque tengo grupos de 40 estudiantes entonces hacer un trabajo individual con cada uno, entendido de esa individualidad me parece que es complejo” (PU, 1:65); “...no conozco lo que hacen mis colegas en cuanto a esto, yo te comento lo que ocurre en mi caso ,pero no tenemos algún plan en conjunto en la universidad para abordar este tema” (PU, 8:50).

5.2.9.- Aprendizaje individual o multinivel

En cuanto a las modalidades de aprendizaje en el continuo individual-multinivel, en los profesores de colegio se tienden a promover aprendizajes desde la interacción docente-estudiante y entre estudiantes, tanto entre pares, como a nivel grupal. En otras palabras, el aprendizaje tiende ser más bien de carácter multinivel: “...pero como decía antes, también me preocupo de los que tienen más herramientas ayudarán a los que tienen más dificultades” (P1, 1:31); “...se entrega una tarea de desafío para dar los pasos para que ellos se regulen, regulen sus recursos, sus estrategias, y puedan ir presentando paso a paso lo que van desarrollando” (P6, 6:46); “...Atiendo especialmente a este grupo que tiene más urgencia, pero cuando lo vemos desde la inclusión, cuándo podemos atender a todo el curso, cuando también hacemos un trabajo general” (P5, 5:124).

Sin embargo, los docentes subrayan las limitaciones institucionales para abordar el aprendizaje desde una perspectiva multinivel, especialmente al no considerar tiempos suficientes para la planificación de estas interacciones dentro del aula: “...pero como a la planificación de clase no va tan enfocado a la enseñanza multinivel” (p1, 1:37).

Cabe agregar que las percepciones de los docentes universitarios tienden a ser consistentes con las de docentes de colegio, enfatizando el interés por recoger intereses y necesidades de todos los estudiantes, enfatizando el trabajo multinivel: "...proyectar actividades alternativas dentro del aula para que todas las personas se puedan adaptar con facilidad a otras formas de aprendizaje" (PU, 4:103); "...Yo a lo que voy es que generalmente incentivo de que cada sujeto sea capaz de expresarse, de exponer sus puntos de vistas, sus experiencias, sus aprendizajes que tienen" (PU, 12:61).

En cuanto al trabajo con grupos de estudiantes, estos tienden a ser organizados según las necesidades, aptitudes y/o destrezas comunes que manifiestan: "...Entonces como que lo individual ahí se diluye en el grupo de los que están en básico, intermedio y avanzado" (PU, 1:63); "...en lo grupal hay espacios colectivos de trabajo que tenemos, existen estudiantes que colaboran más que otros, yo siempre doy la posibilidad de que ellos escojan sus grupos" (PU, 8:53).

Por último, cabe mencionar que los docentes universitarios también reconocen algunas limitaciones del sistema universitario para el abordaje del aprendizaje multinivel, estando en último término sujeta su implementación a una decisión personal y profesional de cada docente: "Tampoco es algo que sea una posibilidad muy cierta en la universidad" (PU, 2:78); "...desde mi punto de vista es una situación relativamente nueva, porque en el formato de educación tradicional es difícil avanzar hacia allá de manera sistemática" (PU, 11:40); "...de lo individualizado (...), de mis experiencias escolares trabajé muchos años como modelo de plan personal que, si bien era el mismo para cada uno de ellos, tomaban decisiones respecto a qué actividad hacían" (PU, 6:57).

5.2.10.- Adaptación curricular para el aprendizaje diverso

Finalmente, en relación con la adaptación curricular como mecanismo para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, los docentes de enseñanza básica manifiestan que realizan modificaciones a sus prácticas de enseñanza en función de los recursos o materiales disponibles y de las particularidades de sus estudiantes: “Bueno eso uno lo va viendo, de acuerdo a la realidad de curso o realidad de los estudiantes que tiene” (P2, 2:34)

“...Tratamos de hacerlo nosotras en el colegio con el material del que disponemos y ahora en esta nueva circunstancia se hace una adecuación para que los padres de alguna manera puedan también ir haciéndolo con los hijos en la casa”. (P5, 5:139)

Desde la perspectiva de los docentes, estas adaptaciones tienen directa relación con la atención a la diversidad, es decir, se realizan adaptaciones curriculares para dar respuesta a la diversidad de estudiantes que les corresponde atender, buscando diversificar las estrategias de enseñanza para responder a todas las necesidades educativas de sus estudiantes: “...al final uno hace las clases pensando en todas las necesidades que tiene todo el curso” (P3, 3:51); “...diversificando las estrategias y buscando de pronto distintas actividades” (P5, 5:134).

En menor presencia, algunos docentes refieren que la tarea de realizar adaptaciones curriculares se encarga o deriva a un especialista dentro del centro escolar, observándose un trabajo multidisciplinario para este propósito: “Bueno ahí con harto apoyo de a psicopedagoga del colegio...” (P1, 1:33)

“...Como adaptaciones curriculares en sí, no se realizan dentro del aula, sino lo que existe es una conversación con las encargadas de educación diferencial cuando hay un caso de un estudiante que necesita atención diferencial por su necesidad educativa especial”. (P6, 6:49)

Sobre esta categoría, los docentes también advierten respecto de la construcción de categorías estigmatizantes en estudiantes con NEE, especialmente asociadas a la idea de ser participantes de un proceso de aprendizaje más “fácil”, realizando esfuerzos para reducir o suprimir este estigma en el contexto escolar: “...porque tampoco queremos buscar esa estigmatización...” (P5, 5:129).

“...me parece que evaluación debe cumplir con las mismas reglas para todo el curso, porque he visto algunos cursos que tienen algunos niños con necesidades especiales que los profesores les dan las respuestas de exámenes o los hacen un poco más fácil que al resto del grupo”. (P3, 3:50)

En cuanto a las limitaciones referidas para la implementación de adecuaciones curriculares, se resalta principalmente una limitación formativa o disciplinar, dependiendo de la disponibilidad de un especialista que colabore en este proceso: “...siendo ella quien regula y modifica la complejidad de las tareas, por el contenido se tiene que mantener, el nivel de complejidad es el que puede modificarse, ya sea en las evaluaciones o los ejercicios” (P6, 6:50).

En cuanto a las percepciones de los docentes universitarios que participan de la formación de profesores, las percepciones tienden a ser, en general, consistentes con aquellas referidas por los docentes de colegio. Por ejemplo, se indica el rol de profesionales

especialistas en la detección y derivación de casos de estudiantes con necesidades educativas (por ejemplo, los pertenecientes al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, financiado y orientado por el Ministerio de Educación): “aquí en la universidad han sido casos más particulares...” (PU, 6:61); “...salvo en caso de los estudiantes que vienen vía PACE” (PU, 7:63).

Por otra parte, algunos docentes universitarios mencionan que las adaptaciones curriculares dependen directamente de los planes de estudios, observándose diferencias entre distintas cohortes de una misma casa de estudios, así como diferencias inter-universidades: “...Bueno lo he hecho, no en esta universidad, en la [nombre de universidad], pero sí en otra universidad que yo trabajaba, hice adecuaciones curriculares con estudiantes incluso *ad portas* de la titulación” (PU, 2:85).

“...primero están intencionadas en el contexto del rediseño, pero no solo del rediseño, porque tenemos que hacernos cargo de los estudiantes que están en la malla anterior, cuya cohorte última es la del 2018, por lo tanto, esa malla termina en 2021, y en ese intermedio nosotros tenemos que hacernos cargo también de su formación”. (PU, 4:108)

Finalmente, en cuanto a las limitaciones indicadas se subraya nuevamente la falta de formación en el área que favorezca el modelaje y la enseñanza de estrategias de adaptación curricular en la formación de nuevos docentes, además del carácter homogeneizante de los planes de estudio en cuanto al perfil de egreso de los estudiantes: “La universidad ya tiene pre-construidos los “*syllabus*” y la planificación semana a semana de la asignatura. Ya está elaborado, los resultados de aprendizaje también.” (PU, 11:44).

CAPÍTULO VI

Discusión y Conclusiones

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”,

Benjamín Franklin.

CAPÍTULO VI. - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1.- Discusión: Marco teórico

En el transcurso del marco teórico de esta Tesis Doctoral hemos abordado diversos aspectos que nos han permitido adentrarnos en la línea de investigación referida a la formación de los docentes de EGB en Chile. Nos acercamos desde comprender el concepto de inclusión educativa, pasando por políticas; tanto del estado chileno como las recomendaciones internacionales para finalizar con aspectos más específicos como: la formación en las universidades -públicas y privadas- en temáticas inclusivas, la formación inicial y continua de los docentes nóveles o en ejercicio de sus funciones, la intervención de especialistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE y la importancia de la formación para ambientes escolares inclusivos. Todo esto constituye un punto de partida sobre el que generar una perspectiva de las exigencias de la legislación y normativa chilena, que buscan impulsar una educación inclusiva.

6.1.1.- *Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)*

Aun siendo el concepto de NEE uno de los conceptos más frecuentes en la actualidad y que ha adquirido una validez universal (Casassus, 2014; Guadagni & Boero, 2015; Mena et al., 2015; Puigdellivol et al., 2019; UNESCO, 1994; Verdugo, 2003; Verdugo & Schalock, 2013; Verdugo, 1999; Vislie, 2003; Warnock, 1978), al menos en Chile no ha avanzado como en otros países, pese a que las primeras aproximaciones a nivel mundial surgieron tras el informe Warnock (1978), en Chile solo se reconoce 22 años después con el gobierno de Lagos Escobar (2000) y sus decretos para impulsar los PIE (Proyectos de Integración Educativa) que incorporan por primera vez el concepto de NEE.

Sin embargo, a 21 años de este impulso y 43 años del informe Warnock sigue siendo un concepto confuso, que etiqueta y clasifica a muchos estudiantes, ya sea por las instituciones educativas, por el propio docente, un directivo e incluso por las propias familias tanto del estudiante con NEE como por la de sus pares. Este grado de estigmatización conceptual dificulta el avance hacia una educación inclusiva (Alfonzo & Gómez, 2020; Algraigray & Boyle, 2017; Bueno & Neira, 2021; Casassus, 2014; Gibbs & Elliott, 2020; Muñoz-Abarca et al., 2020; Piedra, 2020; Santamaría et al., 2020; Zhzhko, 2020).

No hay dudas que el concepto tiene una validez plena, dado que no solo restringe su acepción a los estudiantes que requieren apoyo a su necesidad, sino a todos (Jordan, 2018; Metsala & Harkins, 2020; Miesera & Gebhardt, 2018).

Otro elemento muy relevante para la instalación de este concepto en nuestra sociedad, es cómo se gestionan ciertas prácticas inclusivas bajo las exigencias de diversas normativas, legislaciones y organizaciones chilenas y extranjeras que lo reconocen (PIE, Decreto N.º 170, Decreto N.º 83, Decreto N.º 67, Ley SEP, Ley de inclusión (20.845), LGE, LOCE, UNESCO, MINEDUC y ANADIME entre otras). Quedando atrás conceptos como trastornos especiales, déficit, discapacidad, capacidades diferentes e integración.

Estableciéndose ya como definición para NEE a todas aquellas acciones que posibilitan que un estudiante con o sin trastorno aprenda y logre sus objetivos, otorgándoles igualdad de oportunidades; que aseguren, de algún modo, el progreso en su proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea generándoles o no adecuaciones curriculares; valorando su diversidad, dándole flexibilidad y una atención individualizada, que respete su propio estilo de aprendizaje y que considere sus intereses.

En cuanto a algunas de sus características, existe un consenso en diferenciar los

conceptos de integración del de inclusión (Alemañy, 2009; Fernández-Batanero, 2008; Connor & Ferri, 2005; Muntaner, 2010; Puigdemívol et al., 2019; Suriá, 2012), pues la primera de ellas considera que los estudiantes son parte de un grupo, pero no necesariamente se les garantiza su inclusión, su presencia y participación como sí lo establece la segunda (Booth et al., 2006; Lysaght et al., 2012; McColl et al., 1998; PNUD, 2017).

Este paso de integración a inclusión y la instalación del concepto de NEE ha implicado un cambio paradigmático para comprender la nueva mirada y dejar atrás las creencias implícitas instaladas por la formación o la falta de ella de muchos docentes de EGB (Ainscow, 1991; Borges et al., 2016; Casassus, 2002; Echeita, et al., 2009; Feito, 2010; Muñoz et al., 2015; Santa Cruz, 2016; Westwood, 2010).

Hay una serie de barreras que inciden en que la concreción de una educación inclusiva en Chile vaya siendo un objetivo menos alcanzable. Entre estos factores están algunas prácticas instaladas en educación y que no permiten que se vaya profundizando en las escuelas esta nueva mirada, forma de hacer y ser. Como por ejemplo la instalación de pruebas estandarizadas (Bellei & Pérez, 1999; Bravo et al., 1999; Peña, 2011), que apuntan a requerimientos asociados a un mundo más competitivo que inclusivo. También las supuestas exigencias que requiere un estudiante para enfrentar la sociedad del siglo XXI, que implica adquirir habilidades más desafiantes y que no consideran la diversidad (Amadio et al., 2014; Guadagni & Boero, 2015; UNESCO, 1994), además de no comprender en su magnitud el concepto de NEE (Puigdemívol, et al., 2019; Verdugo, 1999; Warnock, 1978).

Por último, lograr diferenciar que la calidad debe ser parte de toda educación inclusiva (Booth et al., 2006; Echeita & Ainscow, 2011; Lysaght et al., 2012; McColl et al., 1998;

PUND, 2017) implica una evaluación más justa e inclusiva (Echeita & Simón, 2019; Giné & Piqué, 2007; Muñoz et al., 2009), que diferencie, conservando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Casanova & Rodríguez, 2014; Céspedes, 2012; Condemarín, 2008; Darling-Hammond et al., 1995; Giangreco et al., 2013; Gregory & Chapman, 2012; Santa Cruz et al., 2016; Treviño et al., 2014), y que posibiliten generar, en los casos necesarios, una adecuación del currículum para un estudiante, garantizando de este modo su avance en el proceso de aprendizaje (Anriquez & Oliva, 2020; Feito, 2010; Lee et al., 2008; Odom & Diamond, 1998; Wilkins & Nietfeld, 2004; Williams et al., 2000).

6.1.2.- La legislación colabora para una escuela inclusiva

Las legislaciones, normativas y decretos, tanto en Chile como en el mundo, han generado un debate muy interesante, pues determinan acciones necesarias, ya sea como sugerencia o bien obligando en su cumplimiento. No obstante, sin preparación de los formadores o de las instituciones formadoras se convierten en letra muerta, dado que no generan los cambios necesarios para los que fueron diseñadas.

Entonces vamos generando modificaciones a las prácticas educativas en la medida que sea posible y en las condiciones que cada escuela lo autorice, por su infraestructura, su nivel de financiamiento, por su recurso humano o si tienen obligación de tener un PIE.

Por lo tanto, es necesario que las autoridades locales dialoguen con las entidades formadoras de futuros docentes para que en conjunto puedan generar los cambios para una educación inclusiva, y de esta forma no depender de las voluntades de uno o de otro estamento clave para la atención a la diversidad (Bellei, 2015; Ganoza, 2011; MINEDUC, 2013; Moreno-Doña & Jiménez, 2014; Oliva, 2008; Puga, 2011; UNESCO, 1994).

La legislación chilena ha procurado, desde el año 1842, generar diversos dictámenes para respetar tanto los acuerdos internacionales como las iniciativas presidenciales. Sin embargo, la Ley de Inclusión (2016) que impulsó esta investigación, tenía como propósito eliminar cualquier sistema de admisión, es decir, que ningún colegio seleccionara a sus estudiantes para ser parte de una institución educativa. Habiendo pasado 5 años de esa iniciativa, aún se sigue seleccionando a los estudiantes para ingresar a algunos colegios, y lamentablemente uno de los indicadores de selección, pese a no estar declarado, es tener o no una NEE (Benavides et al., 2021; Contreras et al., 2020; Ganoza, 2011; Oliva, 2008).

Por otra parte, el marco curricular en Chile no ha logrado incorporar la inclusión como parte de sus objetivos de aprendizaje, pues sigue siendo una forma de abordar el aprendizaje de algunos estudiantes y no de todos. Las asignaturas que incluye el currículum no se asocian a la atención a la diversidad, pese a que cada vez existen más marcos regulatorios que impulsan a los colegios a ser inclusivos, como la Ley SEP (2008), decretos N.º83 (2016) y N.º67 (2020), pero que terminan siendo nuevos recursos para atender la diversidad, acciones para visibilizar la diversidad o incluso técnicas para avanzar en los procesos evaluativos de los estudiantes con alguna NEE. Es decir, todos estos hechos que permiten generar condiciones, sin hacerse cargo del tema, que es atender a la totalidad de los estudiantes.

Todos estos esfuerzos no son suficientes para que los estudiantes y docentes consideren que la diversidad debe estar al mismo nivel que sus procesos de enseñanza, como lo han demostrado algunas experiencias en este sentido (Bravo & Mansilla, 2020; Soria & Gandía, 2020).

Entre los esfuerzos para impulsar una educación inclusiva, a nivel legislativo, se encuentran varios decretos y normativas, siendo la Ley de Inclusión (20.845, 2016) uno de

los esfuerzos más recientes de lograr este desafío. Sin embargo, después de 5 años en ejecución, existen muchos cuestionamientos sobre el logro de una educación de calidad, equidad y, fundamentalmente, sin exclusión. Es importante recordar que uno de los principales focos de esta ley fue la eliminación del sistema de selección, que como se señaló anteriormente, sigue siendo un problema sin solucionar (Assaél et al., 2011; Bellei, 2015; Corvalán et al., 2016; García-Cedillo et al., 2015; Moreno-Doña & Jiménez, 2014; Muñoz & Weinstein, 2020; Oliva, 2008; Palacios et al., 2020; Tomé, 2020; Villalobos & Quaresma, 2015; Villalobos & Valenzuela, 2012; Weinstein et al., 2018).

Pese a que esta nueva ley sigue teniendo dificultades para que se elimine cualquier tipo de exclusión, se reconoce a nivel internacional (Benavides et al., 2021; Contreras et al., 2020; García-Cedillo et al., 2015; Immordino- Yang & Damasio, 2007) que Chile es uno de los países de Latino-América que más ha avanzado en políticas claras de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca (1994).

6.1.3.- La formación, una deuda pendiente

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de evaluar la inclusión educativa de los docentes de EGB es la formación que tienen sobre ella. De hecho, de acuerdo con Ávalos (2014), la formación que hoy reciben los docentes es mejor que la de los años noventa, dado que ha tenido una permanente preocupación de las autoridades, a partir del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) del año 1997, que mejoró tanto los puntajes de ingreso como los niveles de retención de los estudiantes, y también por políticas más actuales como la creación de la Beca Vocación de Profesor (BVP), que elevó los estándares de ingreso a las universidades con un incentivo económico para captar a los mejores estudiantes de colegios para estudiar Pedagogía.

El Consejo Asesor Presidencial (2006) debía encargarse de:

(a) formular políticas orientadoras para el desarrollo de la formación inicial docente y continua; (b) autorizar la apertura de nuevas carreras de pedagogía velando por que cumplan con los estándares requeridos para una formación docente de calidad; (c) acreditar las carreras de pedagogía según lo establecido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; (d) establecer las exigencias de entrada al ejercicio de la profesión docente (habilitación) y determinar los apoyos necesarios durante el comienzo de su ejercicio (inducción); y (f) actuar como un observatorio de la calidad de la formación docente, evaluando sus programas e informando sobre sus resultados (acreditación, habilitación y otros indicadores), y realizar o encargar estudios referidos al desarrollo y mejora de la formación docente.

(p. 39)

Sin embargo, la formación en inclusión no ha tenido los resultados que se esperaban, al menos de la denominada Ley de Inclusión (Alarcón et al., 2016; Benavides et al., 2021; Herrera, 2020; Manghi et al., 2020; Pit-ten Cate et al., 2018; Tomé, 2020).

Teniendo claro que uno de los principales factores que influyen en el desarrollo de estrategias inclusivas para los estudiantes en el aula son los profesores, no se puede esperar, como señala Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería (2010), que los profesores acojan a los estudiantes con herramientas para el aprendizaje inclusivo, a menos que ellos tengan un profundo entendimiento de su potencial y de sus limitaciones y confíen en sus propias habilidades para usar estrategias de manera efectiva para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, una de las claves para la formación de los docentes en pro de una educación inclusiva son las actitudes de los docentes hacia la diversidad, tal y como señalan Schmidt & Vrhovnik (2015), pues a falta de una formación inicial adecuada, es preciso que la postura del docente, traducida en una actitud positiva hacia el aprendizaje inclusivo, pueda marcar la diferencia al momento sentir la ausencia de una formación inicial o continua.

Teniendo en cuenta esto, nos planteamos *¿son positivas las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con NEE?* Hemos visto que en general existe una aceptación positiva y colectiva hacia los estudiantes que presentan alguna capacidad diferente, pero al momento de considerar que esto puede ser un problema, se inician diversas acciones como: delegar a un especialista externo, buscar apoyo dentro del colegio o bien desatenderlos dada su falta de formación inicial o permanente (Agbenyega, 2007; Alcudia, 2000; Calvo, 2013; Castillo, 2015; González et al., 2017; Guerra & Montenegro, 2017; Tenorio, 2011).

Por lo tanto, no es solo una cuestión de actitud positiva hacia la inclusión educativa y de todo tipo, sino cómo los centros de formación profesional se han hecho cargo o se harán cargo de un factor esencial para la atención a la diversidad. Entonces, es factible preguntarse: *¿De qué forma las entidades de educación superior se harán cargo de la revisión e idealmente modificación de sus mallas curriculares para que éstas logren la formación que requieren los futuros docentes de EGB para desarrollar lo necesario en pro de una educación inclusiva?*

Ahora, si consideramos las orientaciones de la declaración de la UNESCO (2017), que en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) señala claramente que se debe

“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 6), deberían adecuarse las mallas curriculares tanto para las entidades formadoras y para los centros educativos que preparan a los futuros docentes, como para quienes los reciben para trabajar con sus estudiantes, pues desde todas las perspectivas, la formación inicial y permanente sigue siendo un eslabón que no logra conectarse con la realidad requerida (Alcudia, 2000; Asprelli, 2012; Bell et al., 2020; Calvo, 2013; Castillo, 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2019; Sotomayor & Walker, 2009; Tenorio, 2011).

Entre los aspectos analizados en las entrevistas a los docentes universitarios es posible comprender que existen políticas universitarias para la atención de la diversidad. Sin embargo, no son impartidas por los mismos docentes formadores, sino por organismos técnicos del interior de la misma universidad o centro de formación profesional que se encargan de trabajar con este “tipo de estudiantes”, es decir, aún con una mirada de trastorno o más bien clínica, como en los años ochenta en Chile.

Esto nos hace plantearnos *¿qué hace que los docentes formadores puedan tener una imagen más positiva de los estudiantes con NEE?*, e incluso *¿cómo preparar a los futuros docentes de EGB para enseñar a estudiantes con NEE?*

Por otro lado, en términos metodológicos, nos preguntamos si *¿será que los docentes participantes de este estudio consideran que las herramientas con las que cuentan son suficientes para atender la diversidad?*, o que siempre contarán con equipos de apoyo para la atención a la diversidad, comprendiendo que la diversidad es idea afín con NEE y no con un estilo de aprendizaje u oportunidad de experiencia de aprendizaje. Y, más simple que todo lo anterior: *¿qué entienden por NEE?*, *¿depende del conocimiento*

sobre NEE que tengan o sobre la variedad de formas de enseñar y dependiendo de esto, será la actitud que muestran hacia la inclusión? Puede no ser lo mismo responder a una NEE que a una dificultad de aprendizaje, o a una situación de aprendizaje donde las estrategias que cada profesional posee no logren ser suficientes para que un estudiante aprenda y algo obstaculice ese aprendizaje.

Esta cuestión nuclear cobra especial relevancia teniendo como representación mental que los docentes, frente a una dificultad en que un estudiante se aproxima a un objeto de aprendizaje y se ve interferido por alguna situación, en reiteradas ocasiones termina clasificándolo y derivándolo a un especialista antes de preguntarse si es un tema actitudinal, de competencias, de faltas de herramientas o incluso, falta de experiencia.

Ahora bien, como esta Tesis trata sobre la formación inicial de los profesores de EGB para enfrentar la actual legislación y normativa chilena y así lograr una educación más inclusiva, nos preguntamos si *¿hay datos o estudios que nos muestren que la actitud de los docentes hacia la inclusión es un factor que incide en atender de mejor forma la diversidad en las escuelas?* Hemos encontrado en este sentido, tras una búsqueda de trabajos a nivel internacional, múltiples estudios que aportan algunas evidencias al respecto (Castillo & Miranda, 2018; González & Triana, 2018; Navarro & Cepeda, 2018; Özokcu, 2018; Pit-ten et al., 2018; Saloviita, 2020; Sevilla et al., 2018; Štemberger & Kiswarday, 2018; Zambrano & Orellana, 2018).

Así se observa, como ya hemos destacado anteriormente, que un alto porcentaje de profesores mantiene una actitud más positiva con los estudiantes con NEE cuando está en los niveles educativos inferiores, es decir básicos o primarios, y su actitud es menos positiva cuando trabajan en niveles superiores (Saloviita, 2020). Se evidencia también esta

actitud positiva hacia los estudiantes con NEE (Özokcu, 2018) cuando es más autoexigente (*teachers' self-efficacy*). Finalmente, como evidencia esencial para esta investigación, Štemberger & Kiswarday (2018) encuentran que existe una actitud más positiva hacia la inclusión cuando los profesores tienen mayor conocimiento (formación) en esta temática.

Así, siguiendo a Štemberger & Kiswarday (2018) es importante generar una formación inicial y continua para los docentes, ya que éstos tienen una actitud más positiva en la medida que su práctica y experiencias se vinculan con estudiantes con NEE.

Por lo tanto, la formación en inclusión es apreciada por la sociedad educativa en general, pero cuando el docente recibe un estudiante con una NEE se genera un quiebre hacia su atención, no porque no quiera, sino porque carece de estrategias para ofrecer al estudiante los apoyos que necesite en función de sus necesidades para adquirir los aprendizajes, convirtiéndose en práctica habitual la derivación inmediata a un especialista. Entonces, no hay discusión posible sobre que se requiere formación inicial y/o permanente en educación inclusiva que apoye a los docentes con las herramientas adecuadas para mejorar su actitud y conocimientos hacia la inclusión.

Echeita (2012), en este sentido señala que no es factible esperar que un futuro profesor adquiera habilidades que le permitan enseñar a los estudiantes con NEE de manera innata, sino que es importante formarlo de manera adecuada, para dar respuesta a las necesidades y realidad de una educación inclusiva, una escuela para todos. Es por eso que determinó 3 elementos fundamentales para un profesor inclusivo.

El primero de ellos es posibilitar las orientaciones de la UNESCO (2009), que señalan que deben generarse las condiciones de todos los actores de educación para que se pueda garantizar una educación de calidad para todos quienes la requieran, y no una mirada

para los estudiantes con NEE, lo que implica una mirada sistémica que aborde la gestión, el currículum, la enseñanza, la supervisión y el financiamiento de la educación.

El segundo de ellos alude a la responsabilidad de los actores educativos, como académicos, políticos y docentes. Una responsabilidad que les posibilite tener un marco común y así generar un proyecto alternativo que deje de lado la discriminación, la diferenciación y la exclusión.

Y el tercero en relación al papel que tienen en el éxito de una educación inclusiva los formadores de futuros docentes, ya que deben generar culturas, políticas y prácticas más inclusivas en el proceso de desarrollo de un profesional de la educación.

En definitiva, la formación de docentes es clave para avanzar hacia una educación inclusiva, dando la posibilidad para que todo docente otorgue las oportunidades y experiencias de aprendizaje necesarias a todos sus estudiantes al momento de enfrentar un desafío de aprendizaje. Por ende, lo que se puede cuestionar es si *¿las mallas curriculares de la carrera de pedagogía en EGB están preparadas para enfrentar una educación inclusiva?*; y en este sentido, si *¿es suficiente la preparación que reciben los profesores de EGB para atender la diversidad de estudiantes que hoy llegan a sus aulas?* y si *¿es necesario revisar o repensar las mallas curriculares que hoy se requieren para formar a un profesor de EGB en el contexto de una educación de calidad y equidad para todos?*

Atendiendo a estas cuestiones, las evidencias apuntan que las mallas curriculares de las entidades formadoras (universidades públicas y privadas) que hoy existen en Chile, no son suficientes para preparar a un docente de EGB que recibe a una diversidad de estudiantes con o sin NEE, ya que al cursar algunas asignaturas no logran desarrollar el conocimiento de las diferentes NEE, sus diagnósticos, los recursos para atenderlos y líneas

de intervención para potenciar habilidades necesarias para atender a la diversidad de los estudiantes que llegan a las aulas hoy.

Para lo anterior se requiere un cambio, por lo que se sugiere iniciar con las orientaciones que Echeita (2012) expuso en la conferencia internacional de la Agencia Europea en el año 2013:

- *Recruitment, induction, follow-up and continuous professional development;*
- *Teaching methods, course organisation, content and pedagogy; and*
- *Schools that serve as models of practice and appropriate places for these practices. (p. 62)*

Por tanto, si en Chile y varios países del cono sur, siguieran estas orientaciones, se podría responder a las siguientes cuestiones: *¿cómo debería formarse un docente de EGB para atender a la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas?, ¿cuáles son las competencias que debería adquirir en su proceso formativo?, ¿qué ajustes en la formación deben hacer las universidades o centros de formación de profesores para que la formación de sus docentes sea la adecuada para atender esta diversidad?, ¿cómo debe ser el perfil de egreso de estos profesores de EGB?*

Echeita (2012) recomienda, en esta conferencia para la formación docente, un perfil de profesor inclusivo en base a 4 valores fundamentales que podemos sintetizar del siguiente modo:

1.- Valorar la diversidad de los estudiantes, lo que implica mirar la diversidad como un plus que beneficia al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, poniendo el énfasis en el concepto de educación inclusiva y en el de diferencia al aprender que manejan

los docentes.

2.- Valorar altas expectativas de todos sus estudiantes, es decir, promover el aprendizaje académico, social y emocional de todos los estudiantes y de todas las clases socio-económicas y culturales.

3.- Valorar el trabajo colaborativo, lo que implica un trabajo en equipo para el beneficio de todos los estudiantes, teniendo en cuenta tanto el trabajo con las familias y los padres como con otros profesionales y agentes sociales.

4.- Valorar el desarrollo profesional, lo que significa que se debe perseverar en una formación permanente, para lo cual se deben incentivar reflexiones pedagógicas permanentes sobre la práctica educativa y fortalecer la formación inicial para que sea la base de un desarrollo profesional continuo.

Finalmente, el mismo autor concluye este artículo citando a Perrenoud (2007), al señalar que para el perfil de un docente inclusivo, se debe tener en cuenta una habilidad básica y transversal que es ser crítico en todo momento de su propia práctica pedagógica, porque esto lo hace ser más flexible a las nuevas NEE de los estudiantes y de esta forma se desvincula del apoyo permanente de los especialistas para disminuir la brecha entre los estudiantes y el avance hacia la atención a la diversidad.

6.2.- Discusión: Resultados de profesores de EGB

Esta investigación ha venido señalando la importancia de la formación inicial y permanente para los docentes de EGB en educación, para el desarrollo y relevancia de una escuela inclusiva (Azorín & Ainscow, 2020; Barrenetxea & Martínez, 2020; Engelbrecht et al., 2017; Hernández & Javier, 2020; Isla et al., 2020; Lieberman & Houston, 2017; Merchán & Graciela, 2020; Valdés et al., 2021).

Por lo tanto, es necesario impulsar la formación como un propósito a desarrollar por las entidades formadoras de futuros profesores de EGB.

Es cierto que esta formación se debe a la diversidad de estudiantes que hoy llegan a las aulas y que deben ser atendidos como un estudiante más, sin centrarse en el déficit, en las necesidades o en los problemas, hecho que ya recogía la Declaración de Salamanca (1994) y que se reitera en la UNESCO (2009) a través de sus orientaciones, a las que Chile se adhiere con su Ley de inclusión (2015). Cuestión que se corrobora en diversos documentos específicos en materia de inclusión, tanto a nivel nacional como internacional, como vimos en los párrafos anteriores, y que en el año 2017 la UNESCO vuelve a cuestionar: “Incluir a todos los estudiantes y garantizar que todas las personas tengan una oportunidad igual y personalizada de progresar en el ámbito educativo sigue siendo un reto en casi todos los países” (p. 3).

La formación de los docentes de EGB está relacionada con las exigencias de la normativa y disposiciones legales referidos a la inclusión educativa en Chile. En este aspecto, nuestro estudio confirma que, si bien los estudiantes de pedagogía de EGB declaran a nivel general tener conocimientos de algunos aspectos de inclusión, existen otros que no logran emplear para el desarrollo de una escuela inclusiva, ya que su conocimiento es a nivel conceptual más que metodológico y organizativo.

Varios estudios coinciden en la importancia de la formación de los docentes para una escuela inclusiva (Cisternas, 2011; Guajardo, 2017; San Martín et al., 2017; San Martín et al., 2021; Daza & Torres, 2018), sin embargo hay otros autores que concuerdan que al no existir formación inicial adecuada y oportuna, el factor que tiene una mayor preponderancia es la actitud del docente hacia la diversidad, ya que si ésta es positiva se convierte en un

factor clave al momento de otorgar igualdad de oportunidades a los estudiantes (Alcudia, 2000; Calvo, 2013; Madariaga et al., 2013; Metsala & Harkins, 2020; Pegalajar & Colmenero, 2017; Schmidt & Vrhovnik, 2015).

Por otro lado, cuando se profundiza en aspectos como la formación teórica de los docentes de EGB y cómo ésta logra responder a lo requerido por la normativa vigente en la educación chilena, la mayor parte de ellos (88%) señala tener un amplio conocimiento de la diferencia teórica entre inclusión e integración, tema fundamental al momento de implementarse la perspectiva inclusiva y requerida por la legislación. Sin embargo, a nivel de conocimiento referido a factores bibliográficos específicos sobre inclusión educativa, el nivel de conocimientos baja sensiblemente (69%).

Lo anterior permite afirmar que la formación a nivel teórico es suficiente para enfrentar lo requerido por la Ley de Inclusión. No obstante, a nivel metodológico la formación de los docentes de EGB tiene menos relación con lo impulsado por la normativa chilena, ya que según lo recopilado en esta investigación, se asocia a ciertos factores que favorecen una educación inclusiva y una apertura a la diversidad, mediante acciones como: adaptación de contenidos complejos o la posibilidad de tomar decisiones al momento de optar por una aprendizaje frente a otro, donde los participantes logran un alto nivel de conocimiento (80%). Lo que mejora en gran medida la participación de los estudiantes, independientemente de su NEE.

Del mismo modo se recoge que la motivación y la participación de los estudiantes con NEE mejora en la medida que los docentes consideran sus estilos de aprendizajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuestión compartida con otros autores (Barrenetxea & Martínez, 2020; Fernández-Olaskoaga, 2008; Gil & Viviana, 2021; Hernández & Javier,

2020; Loreman, 2017; Merchán & Graciela, 2020; Bahamón et al., 2013; Sterling, 2020; Sternberg & Zhang, 2014).

En otros aspectos, si comparamos las puntuaciones alcanzadas por los docentes de EGB en función de las variables socio-demográficas, no se evidenciaron grandes diferencias en lo que respecta a su actitud más positiva hacia la diversidad para una escuela inclusiva. En contraste con otras investigaciones previas, esto se observa en cuanto al género, nivel de estudios, nivel de experiencia con estudiantes con NEE y experiencia previa con estos estudiantes.

Por ejemplo, se observa que algunas investigaciones señalan que la experiencia previa con estudiantes con NEE de profesores de primaria o de EGB genera una actitud más positiva al momento de vincularse con estudiantes con similares características, frente a quienes no poseen ese grado de experiencia (Angenscheidt-Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Kurniawati et al., 2014; Lieberman & Houston, 2017; Loreman et al., 2013; San Martin et al., 2021).

A nivel de género, hay investigaciones que evidencian una actitud más positiva del profesorado, cuando estos son de sexo femenino (Condori & Quispe, 2020; Santo & Pavón, 2018).

A nivel de estudios de mayor formación en lo que respecta a estudiantes con NEE, se puede apreciar que la actitud positiva o la buena disposición aumenta hacia la inclusión cuando el docente se reconocen con más herramientas para atender la diversidad que cuando no las posee, donde descubre que su formación inicial o continua le ha permitido enfrentar este desafío de mejor forma (Angenscheidt-Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Ekins et al., 2016; Gonzalez-Gil et al., 2019; Loreman et al., 2013; McCracken et al., 2020; Peebles

& Mendaglio, 2014; Sharma et al., 2015; Wang et al., 2017).

En nuestro estudio, al referirnos a la importancia de atender a la diversidad, parece que se reafirman estas evidencias en los profesores de EGB. Pues se observa que existe una intención positiva de atenderlos, de considerar su diversidad e incluso al momento de evaluarlos o al reconocerlos como protagonistas del proceso. Pero con la claridad de que no están dadas las mejores condiciones para su adecuada atención.

Estos resultados ya se habían observado en otros estudios relativos a esta temática. Por ejemplo, Tatyana et al. (2018) reconocen el compromiso personal de los docentes, pero a la vez las limitantes de los estudiantes en su desempeño. Así, otra serie de estudios reconocen la mejor de las actitudes para atender a la diversidad, pero con una serie de complejidades necesarias de resolver (Angenscheidt-Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Chinchay & Elizabeth, 2019; Condori & Quispe, 2020; Muñoz & Losada, 2018; Santo & Pavón, 2018).

En cuanto a la participación, nuestro estudio destaca un alto nivel en este factor (80%) al momento de abrir una puerta a la atención a la diversidad. Estudios previos llevados a cabo para una educación inclusiva, han aportado a esta riqueza de la colaboración de otros para la inclusión de los estudiantes con NEE. De hecho Setia et al. (2021) introducen el concepto de “*inclusive ambassador*” como una forma abrir el espacio del aula a todos los educandos, así como lo reafirman otros autores (Langørgen & Magnus, 2018; María et al., 2020; Orozco & Moriña, 2020; Sánchez et al., 2019, 2021).

Sin embargo, existen estudios que señalan que la participación de los estudiantes con o sin NEE se ve interferida y limitada en las escuelas ordinarias, dado que algunos estudiantes con NEE presentan conductas agresivas, dada su dificultad. Lo que hace que los otros estudiantes coarten su participación, o en el caso de algunos estudiantes con NEE que tienen

un bajo nivel de funcionalidad, también disminuyan su nivel de participación. Tema que se ha discutido por años al momento de ir cerrando las escuelas especiales y abriendo las escuelas ordinarias a la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de su necesidad. Por lo tanto, existe una buena disposición, pero a la vez algunas dificultades que garanticen esta participación, principalmente dada por los docentes (Arnaiz et al., 2021; Bea et al., 2020; Ghergut, 2012; Sharma et al., 2018; Yada & Savolainein, 2017).

Ahora, centrándonos en este estudio, los resultados obtenidos ayudan a verificar que la inclusión educativa contempla factores muy importantes para la atención a la diversidad, como por ejemplo la evaluación. Ya en el año 2020, el Decreto N.º 67 vino a recomendar modificaciones a los reglamentos de evaluación de los centros educativos chilenos, a la luz de este importante factor inclusivo.

Los datos obtenidos revelan que la evaluación es considerada, desde el proceso inicial (diagnóstico), como esencial para la inclusión educativa, como también lo es la evaluación de proceso o formativa, que permite ir testeando permanentemente los avances o retrocesos de todos los estudiantes, y por último la instancia de evaluación de cierre, final o sumativa, que permite generar apertura a la diversidad, en la medida que se diversifican los instrumentos para evaluar aprendizajes, lo que beneficia no solo a los estudiantes con NEE, sino a todos.

En concreto, los hallazgos señalan que las evaluaciones en contextos inclusivos son fundamentales para que los estudiantes logren sentirse parte de un proceso de aprendizaje y no como sucedía en la integración escolar. Estos resultados confirman las recomendaciones, consideraciones y miradas obtenidas en estudios relacionados (Barba & López, 2017; Casanova, 2011; Darling-Hammond et al., 1995; Duck & Loren, 2010; Echeita & Simón, 2019; Giné & Piqué, 2007; Grisolia & Sánchez, 2016; López de Maturana, 2013; Murillo &

Duck, 2012; Santiuste & Arranz, 2009; Smaporinsky, 2014).

En otro aspecto de esta investigación, referido a los recursos que favorecen la inclusión educativa, es posible evidenciar que los docentes de EGB valoran el uso de algunos materiales y actividades que contribuyen al desarrollo de la escuela inclusiva, dando énfasis a la atención individualizada y colaborativa, dos factores muy importantes para este proceso.

Booth & Ainscow (2015) también lo refuerzan en su guía para la educación inclusiva, señalando la importancia del trabajo colaborativo para comprender la individualización en el avance hacia la educación inclusiva “la preocupación por construir comunidad implica un reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar. Construimos comunidad a través de culturas que fomentan la colaboración” (p. 27).

Varios autores destacan e insisten en la importancia del trabajo colaborativo o co-docencia, atención individualizada y uso de recursos para atender la diversidad (Escribano & Martínez, 2013; Puigdemívol, et al., 2019; Verdugo & Schalock, 2013).

También algunas investigaciones han coincidido en esta evidencia, es decir, cómo el uso de algunos recursos permite mejorar la atención a la diversidad y favorecer la atención individualizada (Cabero-Almenara, 2016; Gonzalez-Gil et al., 2019; López de Maturana, 2013; Sanahuja et al., 2020; Torres & Luisa, 2014). Sin embargo, otros autores han señalado que la colaboración no siempre aporta a los estudiantes con o sin NEE, sino que en algunos casos su contribución es menor o muy poco significativa (Cooc, 2019; Nuñez et al., 2018; Rathmann et al., 2018).

En lo que respecta al uso de tecnologías (TIC) para potenciar una educación inclusiva, nuestra investigación evidencia que los docentes de EGB valoran el aporte de éstas al momento de generar instancias para el aprendizaje de todos, pese a que el porcentaje a nivel

de acciones frecuentes para esta actividad está dentro de los menos logrados (56%), lo que es adjudicado a la falta de formación.

A nivel de investigaciones similares, existe el mismo nivel de importancia del uso de las recursos virtuales o TIC para mejorar la educación inclusiva (Cabero-Almenara, 2016; Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2019; Coll & Engel, 2014; Solari, 2019; Watts & Lee, 2017).

Por otro lado, los resultados de esta investigación, sugieren que para el desarrollo de una educación que camina a ser más inclusiva es importante, en la medida que los tiempos y recursos con los que se cuente en el aula lo permitan, la participación de los estudiantes en la elección de los contenidos a aprender o permitir que tomen algún tipo de decisión frente al aprendizaje. En este sentido, se evidencia que esta acción genera un mayor nivel de motivación, interés y participación de los estudiantes con y sin NEE, como se afirmó anteriormente.

Sin embargo, ya Booth & Ainscow (2015) señalaban que existen algunas barreras que impiden el desarrollo de acciones que impulsen una educación inclusiva, entre ellas, el factor tiempo para la preparación de las estrategias inclusivas, el currículum rígido, o las evaluaciones estandarizadas. Son factores que obstaculizan este proceso. Cuestiones en las que coinciden varios autores (Escribano & Martínez, 2013; I. Puigdellivol, et al., 2019; Solla, 2013; Verdugo & Schalock, 2013),

Por otra parte, algunas investigaciones han puesto el acento en estas mismas limitaciones (Cisternas, 2013, 2016; Cooc, 2019; Duck & Loren, 2010; Soltys & Gogacz, 2016).

De este modo, los resultados sugieren, que pese los ahíncos llevados a cabo en materia de estrategias inclusivas para el desarrollo de una educación de calidad y equidad como exige

la Ley de Inclusión, es necesario seguir intensificando los esfuerzos hasta ahora evidenciados para afrontar de mejor forma una educación inclusiva.

Entonces, podemos seguir analizando otras herramientas como la retroalimentación y preguntarnos: *¿será la retroalimentación una herramienta que logre instalar una educación inclusiva?, ¿podrá ser la revisión de las actividades de manera permanente una buena estrategia para cumplir con la normativa inclusiva? o ¿es la retroalimentación una forma de potenciar el trabajo colaborativo y que éste a su vez potencie la inclusión educativa?*

Es importante recordar que la evaluación es una etapa importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como ya se había señalado, tanto para los estudiantes con NEE como para todos. Por lo tanto, la retroalimentación para la atención a la diversidad es un proceso que se reconoce en nuestra investigación como una acción que debe ser permanente y que viene a consolidar lo importante del trabajo colaborativo en una educación inclusiva, como lo señalan (Booth & Ainscow, 2015; Escribano & Martínez, 2013; Hernández & Javier, 2020; Verdugo & Schalock, 2013).

Así como también, lo han ratificado algunas investigaciones (Alonso & Bujosa, 2017; Casanova, 2011; Grisolia & Sánchez, 2016; Murillo & Duck, 2012; Park et al., 2018; Sterling, 2020).

Es valioso tener presentes las limitaciones antes señaladas en el presente estudio, que dan cuenta de las restricciones ante estas positivas prácticas de retroalimentación para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que viene a interferir ante loables propósitos inclusivos que se relacionan con el permanente nudo crítico del trabajo administrativo del docente, como también lo han señalado otras investigaciones (Apablaza, 2014; Cisternas, 2016; Jiménez & Montecinos, 2018; Muñoz et al., 2015; Ruffinelli, 2013; Sánchez et al.,

2019).

Finalmente, los docentes de EGB valoran la importancia del aprendizaje individualizado y la adaptación curricular, lo que nos lleva a cuestionarnos: *¿es necesario atender a la individualidad para lograr una educación inclusiva? O bien, ¿es el currículum personalizado el que efectivamente logra una atención completa a la diversidad?* De lo recopilado en esta investigación doctoral es evidente señalar que ambos factores son importantes al momento de atender a los estudiantes con NEE, pero no son los responsables; sino son dos factores más para consolidar una educación de calidad y equidad para todos.

En lo referido a la atención individualizada, estos docentes señalan la importancia de la interacción tanto entre el docente y el estudiante, como entre este último y algún adulto (funcionario o especialista) para que se logre una educación inclusiva; cuestiones en las que coinciden varios autores (Booth & Ainscow, 2015; Escribano & Martínez, 2013; López de Maturana, 2013; Puigdemívol et al., 2019; Verdugo & Schalock, 2013).

Algunas investigaciones también han valorado el aporte de la actitud del docente al momento de interactuar con estudiantes con NEE, como ya habíamos señalado (Angenscheidt-Bidegain & Navarrete-Antola, 2017; Condori & Quispe, 2020; Gualdron & Caballero, 2018; Kassymova et al., 2018; Kurniawati et al., 2014; Norwich & Koutsouris, 2017; Santo & Pavón, 2018). En estas mismas limitaciones, se agregan aspectos administrativos de los docentes, tales como: la cantidad de estudiantes por sala, tema que los lleva a tomar decisiones si atender al grupo o la individualidad, y también por la falta de tiempo no lectivo limita abordarla y por último, la falta de formación inicial o continua para atender a la diversidad.(Apablaza, 2014; Arnaiz et al., 2021; Cisternas et al., 2013; Duk et al., 2019; Jiménez & Montecinos, 2018).

En lo que respecta a la adecuación curricular, esta investigación coincide en la

importancia, al momento de tender a la diversidad, es considerar una mirada al currículum. De hecho, según lo evidenciado, esto podría garantizar la inclusión educativa; pues implica de algún modo modificar las prácticas educativas pese a que en muchos casos implique un trabajo en co-docencia, es decir con especialistas, tal como lo afirman Escribano & Martínez (2013), Puigdemívol et al., (2019) y Verdugo & Schallock (2013).

Otros estudios, han visto en esta adecuación curricular una limitación, ya que genera una dependencia de otros, como los especialistas; pues se reconoce la falta de formación inicial y continua, como también la falta de tiempo no lectivo para generar esta atención a los estudiantes que la requieren (Alghazo & Gaad, 2004; Ghergut, 2010; Rahaman & Sutherland, 2012; Unianu, 2012; Vélez et al., 2020).

6.3.- Discusión: Resultados de profesores universitarios

A nivel de docentes universitarios los hallazgos encontrados nos permiten iniciar esta discusión con algunas interrogantes: *¿existe una formación teórica relativa a educación inclusiva o atención a la diversidad de los docentes formadores para los futuros profesores de EGB?, ¿se incluyen metodologías que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes en los procesos de formación de los futuros profesores de EGB?, ¿se enseñan modelos evaluativos de tipo inclusivo que permitan atender a la diversidad en el proceso de formación de los futuros docentes de EGB?, ¿vino la nueva Ley de Inclusión a generar un diálogo reflexivo en torno a las mallas curriculares que hoy tienen las universidades para formar a los futuros profesores de EGB?*

La primera discusión que surge tras estas interrogantes emerge de los resultados cuantitativos, y se refiere a verificar si los docentes encargados de formar a los futuros profesores de EGB otorgan herramientas conceptuales y metodológicas para que los

estudiantes con NEE sean atendidos en las aulas en que les corresponda trabajar, según lo exige la nueva Ley de Inclusión, al menos en estos elementos.

Es posible observar que estos docentes posibilitan una formación para futuros docentes en lo que respecta a diferenciar entre integración e inclusión (85%), tema avalado por Puigdellivol et al. (2019), que coinciden al señalar la importancia de diferenciar estos conceptos:

la integración focaliza su actuación en el individuo, buscando sus posibilidades de adaptación al contexto escolar en el que se integraba...Desde la perspectiva inclusiva la situación es muy distinta. El foco de atención inicial no es el alumno sino el propio centro educativo buscando las barreras que limitan o impiden el aprendizaje del alumnado y su participación en la vida del centro. (p. 982)

Este primer hallazgo nos permite un buen punto de partida ante la búsqueda de una educación inclusiva.

Por otro lado, en lo que respecta al manejo de recursos y apoyos como estrategias para atender la diversidad, los docentes universitarios manifiestan positivamente (96%) que preparan a sus estudiantes, futuros docentes de EGB, en estas materias, lo que coincide con las recomendaciones hacia la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2002) y Escribano y Martínez (2013) en el desarrollo de prácticas inclusivas y los apoyos que permiten enfrentar de mejor forma las barreras que impiden el aprendizaje de calidad y equidad y su participación en el contexto escolar.

Por último, a nivel metodológico, señalan que al formar a los futuros docentes de EGB entregan recursos que motivan, que distinguen los diversos momentos de la clase y que promueven el aprendizaje de los estudiantes con NEE, donde la respuesta llega a un 95% de

positividad de los docentes universitarios participantes y que es coincidente con las recomendaciones para un profesor inclusivo de Escribano y Martínez (2013), al citar el trabajo de Franklin et al. (1997), que establece algunas sugerencias de apoyo para diseñar un aula más inclusiva:

Crear un aula que invite a la investigación.

Utilizar una instrucción temática que conecte áreas de contenido.

Gran variedad de materiales disponibles.

Disponer de centros de actividades para realizar proyectos por su propia iniciativa.

Flexibilidad en la disposición de los sitios.

Ofrecer opciones de actividades atractivas, relacionadas con las lecciones, para los niños que terminan pronto.

Modificar el ambiente del aula a través de música, así como oportunidades para la interpretación creativa, baile, canto... (p. 79)

En lo presentado, es posible ver un atisbo de avance hacia la formación inicial para los futuros docentes de EGB, aunque urge el fortalecimiento de otros aprendizajes para obtener las herramientas necesarias para atender a la diversidad de estudiantes que llegan a las aulas, tras la promulgación de la Ley de Inclusión que entre otras cosas eliminó la selección de estudiantes en los colegios.

Sin embargo, en esta investigación se observan aspectos menos intencionados en la formación inicial de los futuros profesores de EGB, como el uso de espacios virtuales (59%), que se traducen en el uso de herramientas tecnológicas (TIC) que apunten a la atención a la diversidad, que sean facilitadores de una educación inclusiva. Es sabido por todos que el año

2020 y el actual se han visto muy afectados por la situación sanitaria y el uso de tecnologías ha sido clave en muchos aspectos, entre ellos la atención a los estudiantes con NEE. Tema que algunos autores ya habían evidenciado, en lo que respecta a su importancia para una educación inclusiva. Puidgellivol et al. (2019) señalan al respecto que “las TIC no son solo herramientas, son la clave para acceder a la sociedad actual y para comunicarnos, informarnos y movernos en esta sociedad. Por lo tanto, la inclusión digital es imprescindible para la inclusión social” (p. 8510).

Otras investigaciones también han coincidido en que las tecnologías colaboran en la atención de la diversidad e incluso permiten el avance hacia una educación inclusiva y mejoran las herramientas de los futuros docentes (Albion et al., 2015; Carmona & Villa, 2017; Gutiérrez et al., 2010; Kimmons et al., 2015; Laiton et al., 2017; Tondeur et al., 2012; Valtonen et al., 2014; Vértiz-Osores et al., 2019; Watts & Lee, 2017).

Sin embargo, existen dificultades considerables al momento de implementar nuevas tecnologías para atender a la diversidad, como son: la falta de formación de los docentes en este aspecto, la desigualdad económica que genera una brecha en la adquisición de recursos tecnológicos, o la falta de accesibilidad que se da para algunos estudiantes, ya sea por su conectividad o situación geográfica (Ballesteros, 2002; Cabero-Almenara, 2016; Romero et al., 2018; Tello, 2007).

Entre los resultados cualitativos se aprecia un primer aspecto importante a discutir en relación con la enseñanza de los estilos de aprendizaje y su relevancia para motivar a los estudiantes –futuros profesores de EGB- con esta estrategia. Se observa que, efectivamente, los docentes universitarios asocian la enseñanza de los estilos de aprendizaje con aspectos que permiten motivar y acercar afectivamente a sus estudiantes al momento de aproximarse al objeto a aprender. En esto coinciden varios autores, que señalan que trabajar con diversos

estilos de aprendizaje facilita la motivación para aprender de todos los estudiantes, incluido el alumnado con NEE (Chen & Chen, 2018; Chik & Abdullah, 2018; Girón & Gargallo, 2020).

No obstante, es importante destacar que algunos docentes universitarios cuestionan la importancia de los estilos de aprendizaje como un elemento motivador para el aprendizaje y la atención a la diversidad y se basan en la perspectiva de las neurociencias (Andía, 2020; Astudillo et al., 2018; Ferrero et al., 2016; Estrada, 2018; Rousseau & Brabant, 2020).

Por otra parte, al cuestionarse por la formación que se otorga a los futuros docentes de EGB para atender a la diversidad, surge otro aspecto a discutir en esta investigación: *¿cuál es el rol de la universidad en la construcción de una educación inclusiva?, ¿existe un plan de formación que considere la atención a la diversidad?, ¿se logra atender a la diversidad de estudiantes que estudian EGB para que a su vez éstos adquieran herramientas para atender la diversidad?*

Es evidente que la diversidad no es un tema profundizado en la formación universitaria, como ya se ha señalado. Ni siquiera se evidencian planes de formación para atender las necesidades educativas tan evidentes como las permanentes, de hecho, no existen las condiciones para atender una discapacidad como la motora, tampoco se observa una intención de transmitir herramientas para atender a la diversidad de los docentes en formación.

Por otra parte, pareciera sobreentenderse que al existir un proceso selectivo de ingreso como la PDT (Prueba De Transición) ex PSU (Prueba de Selección Universitaria) a la universidad o CFP, la educación inclusiva no debería ser un tema, donde claramente se cometen tres errores. El primero al considerar que todos los estudiantes que sobrepasan la barrera de prueba de selección no poseen necesidades educativas, en segundo lugar que la

atención a la diversidad no tiene un rol preponderante en la formación de futuros profesores y termina siendo una cuestión aislada, asociada a ciertas conductas o elementos de una clase, y, por último, son tratados como opciones personales y/o profesionales de algunos formadores.

Por lo tanto, la formación sigue siendo un problema para avanzar en la línea de una educación inclusiva, tema que no solo es recurrente en Chile, sino en muchos otros países, tal y como se refleja en múltiples investigaciones (Espinoza, 2014; Finkelstein et al., 2019; Pedraja-Rejas et al., 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017; Salinas et al., 2013; San Martín et al., 2017; Sevilla et al., 2017).

Por otro lado, los docentes universitarios asocian la atención a la diversidad para los futuros docentes de EGB con el grado de participación que ellos otorgan a estos para que puedan interactuar y así cumplir ambas funciones, es decir, atender sus propias NEE y entregar herramientas para que las utilicen al momento de trabajar con la diversidad en su desempeño laboral.

Entonces, ¿se atiende a la diversidad al garantizar la participación?, ¿que todos los estudiantes participen puede velar por una educación de calidad para todos?, ¿es la participación una estrategia para apoyar las NEE de los estudiantes?

Claro está que la participación de todos colabora con la inclusión educativa y atención a la diversidad, como también lo señalaban los docentes de colegio. Aunque con la limitación observada de que algunos estudiantes con NEE no lo logran, ya sea por su propia necesidad o porque poseen menos habilidades sociales. Así también lo han señalado otras investigaciones o estudios (Arnaiz et al., 2021; Avramidis et al., 2018; Garrote et al., 2017).

Otro aspecto que es interesante discutir en esta investigación, y que también se vio reflejado en los docentes de colegio, es la importancia de la evaluación y de la

retroalimentación para atender a la diversidad y avanzar hacia una educación inclusiva. En este sentido: *¿se evalúa pensando en las diferencias?, ¿se entregan herramientas de evaluación a los futuros docentes para que las apliquen en contextos inclusivos?, ¿retroalimenta la evaluación como una forma de modelar este proceso y así atender a la diversidad?*

Los docentes universitarios dan cuenta de que tanto la evaluación como la retroalimentación permiten una mayor atención a la diversidad. La primera de ellas porque permite que los docentes en formación conozcan varios instrumentos, lo que se traduce en que ellos puedan dar cuenta de sus aprendizajes mediante diversos modelos y a su vez puedan aprender a diversificar la evaluación para contribuir a contextos más inclusivos. En la evaluación los docentes universitarios le dan un valor preponderante al trabajo colaborativo, tema que ha sido muy importante y destacado por varios autores al momento de evaluar en espacios educativos inclusivos (Fernández-Batanero, 2013; Calatayud, 2018; Casanova & Rodríguez, 2014; Giné & Piqué, 2007; Muñoz et al., 2014; Puigdemívol et al., 2019; Verdugo & Schalock, 2013).

En cuanto a la retroalimentación, es considerada por estos docentes como algo que permite la atención a la diversidad, por lo tanto, una educación más inclusiva; permitiendo tanto la atención individual como la colectiva, siendo esta última la más frecuente por lo numeroso de los cursos, aunque con el afán de que los futuros docentes puedan replicarlas en sus experiencias pedagógicas.

Aunque en ambos casos, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes, existen las mismas limitantes que se han ido presentando tanto en los docentes universitarios como en los de colegio: la falta de tiempo, la falta de formación y un currículum muy atestado de contenidos.

Entre los últimos aspectos que señalan estos docentes, que inciden en la atención a la diversidad, destacan la posibilidad de elegir qué aprender por parte de los estudiantes en formación y el uso de tecnologías (TIC) para la inclusión educativa. En ambos casos, al igual que lo observado en los docentes de colegio, la electividad se reconoce como un factor que puede motivar y propiciar la participación, pero con la limitación curricular y el perfil de egreso de estos docentes.

Sin embargo, en el uso de tecnologías los docentes universitarios han visto un gran aporte para la educación de todos los estudiantes, de sobremanera en este actual contexto de clases virtuales, ya que ha permitido que los estudiantes con NEE puedan acceder a las clases en reiteradas oportunidades, dado que éstas se puedan grabar ante alguna dificultad de comprensión, lo que permite un avance en la atención a la diversidad. Aunque al igual que lo señalado con los docentes de colegio, este potencial se ve limitado por varios factores como el acceso a internet, las diferencias socioeconómicas y geográficas o la falta de formación.

Finalmente, los últimos aspectos que se discutirán en esta investigación con respecto a la formación de futuros docentes de EGB son el aprendizaje individualizado o multinivel y la adaptación curricular.

El aprendizaje individualizado o multinivel es evidente que permite una atención a la diversidad, como lo señalamos en la discusión con los docentes de colegio. Sin embargo, para los docentes universitarios está asociado a atender los intereses y necesidades de sus estudiantes, no como una herramienta de formación, dado que termina siendo una decisión personal y profesional. Por otra parte, reconocen que tienden al multinivel más que a lo individualizado.

La adaptación curricular es una estrategia muy utilizada para atender a la diversidad

y que se viene implementando hace mucho tiempo en las aulas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. De hecho, así lo plantea el Decreto N.º83 en la Ley de Inclusión. Sin embargo, los docentes universitarios, que también lo consideran fundamental, reconocen que en los casos que ellos se enfrentan lo derivan a especialistas, y no forma parte de un proceso formativo de los futuros docentes.

Además, no se discute que la falta de formación es un factor repetitivo en lo que respecta a la adaptación curricular, como reconocer que depende de los planes de estudio de cada universidad; donde es posible observar una homogenización del mismo y un perfil de egreso que no considera esta formación.

6.4.- A modo de conclusión

Este último apartado de la Tesis Doctoral que recoge todo un proceso de investigación, llega a su síntesis dando a conocer algunos de los logros que ésta ha visualizado. Es posible evidenciar algunos aspectos alcanzados y otros que quedarán para futuras investigaciones.

A nivel general, el impacto que supone para el área de educación, formación inicial e inclusión podrán ser valorados y profundizados por lectores interesados en la temática.

6.4.1.- Conclusiones a nivel teórico

En primer lugar, lo investigado a nivel teórico permite extraer algunas conclusiones generales:

- ✓ Está claro que han existido innumerables esfuerzos en Chile por avanzar en la inclusión educativa con el objetivo de atender en igualdad de condiciones a todos sus estudiantes y así lograr la anhelada educación de calidad y equidad,

como lo señala la Ley de Inclusión. Sin embargo, es impostergable generar una **actualización conceptual** de los *docentes de EGB* que están atendiendo a los estudiantes en el aula y requieren de consolidar sus conocimientos para una adecuada atención a las necesidades para **potenciar la inclusión educativa**.

- ✓ La educación actual, donde se ha eliminado la selección de estudiantes por ordenanza legal, requiere de herramientas para que el *docente en ejercicio de EGB* tenga las competencias para diferenciar entre NEE transitorias y permanentes. Por lo tanto, se concluye que se deben **entregar herramientas inclusivas** para abordar a todos los estudiantes en igualdad de condiciones y así **brindar oportunidades de aprendizaje sin distinción**.
- ✓ La práctica educativa es un fenómeno que implica una evaluación constante de las herramientas que cada docente posee para asumir su responsabilidad ante una educación inclusiva. Por tanto, **las prácticas inclusivas deben ser potenciadas** por todos los actores de la educación, lo que implica fortalecer la formación inicial de los docentes, valorarlas en el ejercicio de la función docente y **priorizarlas en los docentes de la educación de la primera infancia**.
- ✓ La atención de la diversidad comporta un esfuerzo importante por una educación que tenga en cuenta la individualidad de cada estudiante, aunque comprendiendo las limitaciones de una atención personalizada. Por lo tanto, es primordial para el éxito de una educación inclusiva que el docente logre **distinguir la igualdad de las diferencias** para que se **potencien las**

habilidades, competencias y destrezas de cada uno de los educandos.

- ✓ Pese a las resistencias que implica la atención a todos los estudiantes en igualdad de oportunidades de aprendizaje, **la adecuación curricular es un factor determinante** al momento de garantizar la inclusión educativa. Por consiguiente, las entidades de formación de docentes deben incluir en su proceso la **adquisición de competencias inclusivas** que les permitan asumir este desafío sin tener que recurrir necesariamente a especialistas, cuestión que no es posible garantizar en todos los centros educativos.

- ✓ La implementación de una escuela inclusiva, **debe ser un proceso muy dialogado** con todos los agentes implicados en ella. Sin embargo, el proceso normativo llevado a cabo en Chile no fue con esa apertura, lo que se tradujo en una incoherencia entre los docentes formadores, los docentes en formación y los docentes en ejercicio, debido a que la normativa (Ley de Inclusión) vino a eliminar cualquier tipo de selección de estudiantes para ingresar a cualquier centro educativo, viéndose los docentes “obligados” a atender la diversidad sin tener las herramientas mínimas para ello. Lo que hace evidente concluir que es perentorio entregar **preparación a todos los profesores para evitar cualquier tipo de resistencia o exclusión de estudiantes en los colegios.**

6.4.2.- Conclusiones a nivel empírico

Es posible, de algún modo, afirmar que la relación entre las conclusiones teóricas y empíricas están en consonancia, ya que, una vez presentadas las principales conclusiones

teóricas, se presentarán las principales conclusiones evidenciadas en el estudio experimental de esta investigación Doctoral donde se observan elementos repetitivos.

A nivel de profesores en ejercicio de EGB y de profesores universitarios, es posible, a nivel general señalar las siguientes conclusiones:

- En cuanto al cuestionario aplicado para medir el nivel de conocimiento en la dimensión teórica, queda de manifiesto que tanto en *los docentes de EGB* como *los universitarios* existe una comprensión amplia de la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión, pese a reconocer en el caso de los *docentes de colegio* **una falta de actualización en bibliografía de los últimos autores connotados en materia de educación inclusiva.**
- A nivel metodológico tanto *los docentes de EGB* como *los universitarios* reconocen que **los estilos de aprendizaje son un buen recurso para motivar a los estudiantes con NEE hacia el aprendizaje.** En otro aspecto *los docentes de EGB* se diferencian de los universitarios, ya que los primeros reconocen que **adaptar los contenidos a los diversos ritmos de aprendizaje y dar las facilidades de elegir qué aprender también aportan a una educación inclusiva.** Para *los universitarios* **el uso de recursos metodológicos y la distinción de recursos en diversos momentos de una clase generan un espacio propicio para una educación inclusiva.** A su vez ambos grupos reconocen limitaciones a nivel metodológico, *los docentes de EGB* en **el uso de diversos recursos en los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje** y para *los universitarios* **el uso de espacios virtuales para favorecer la atención a la diversidad.**

- Al considerar la frecuencia en que generan instancias para atender la inclusión en sus prácticas pedagógicas, es posible observar que **favorecer la participación de los estudiantes es un elemento clave para una educación que avance a la inclusión.**

A nivel de descripción global de los resultados es posible concluir que:

- **No existen diferencias significativas de género** en ambas dimensiones, para atender la diversidad, **siendo leve en lo metodológico para los hombres en los docentes de EGB y para las mujeres en el caso de los docentes universitarios.**
- **A nivel de estudios se puede concluir que la diferencia en la dimensión metodológica es insignificativa** para aquellos *docentes de EGB que tienen estudios de post grado*, no así para *los docentes universitarios* que **no presentan diferencias.**
- **En la experiencia de los docentes**, revelada en años frente al aula, se observa una leve diferencia en la dimensión metodológica de aquellos *docentes de EGB* que egresaron en los últimos años que consideraba el cuestionario (2015-2018), lo que coincide con *los docentes universitarios* que también a nivel metodológico presentan una leve diferencia a favor de los que poseen más experiencia. Esto nos lleva a concluir que **a mayor experiencia preparando a los futuros docentes mayor es la incorporación de aspectos que preparan para enseñar en ambientes inclusivos, como también que la intencionalidad de formación en inclusión ha mejorado en los docentes**

que se han preparado en los últimos años.

- En el factor edad se observa una leve diferencia a nivel metodológico favorable a *los docentes de colegio* que tienen más de 35 años, lo que lleva a concluir que **a mayor edad existe una mayor apertura a generar instancias inclusivas para los estudiantes con NEE.**
- En la medida en que *los docentes de EGB* implicados en el estudio que se desempeñan en ambientes inclusivos con estudiantes que presentan NEE no presentan diferencias, podemos concluir que **la experiencia con estudiantes con NEE no es un factor que permite mayor atención a la diversidad.**
- Por último, a nivel de descripción global, se concluye que **no existen amplias diferencias a nivel metodológico** en *los docentes de EGB*, según sea la región del país a la que pertenecen, **salvo los docentes de la región de Valparaíso que muestran una leve inclinación favorable en el trabajo hacia los estudiantes con NEE**, tema que podría investigarse.

En lo que concierne a los resultados observados en la entrevista realizada a los docentes universitarios y de colegio es posible dar cuenta de las siguientes conclusiones:

- En lo que refiere a **estilos de aprendizaje** para ambos *docentes –EGB y Universitarios-* se concluye que éste es un factor clave al momento de intencionar una escuela inclusiva, pues **amplía los niveles de motivación de todos los estudiantes, aumenta el uso de estrategias y el nivel de participación, entre ellos los que poseen alguna NEE**, que en estricto rigor y en este punto de la investigación, todos las poseemos.

- En la medida en que a los docentes involucrados en esta investigación se les pregunta sobre sus **recursos para atender a la diversidad** y se concluye que *ambos grupos* coinciden en que **la evaluación o las prácticas evaluativas son una oportunidad para generar condiciones inclusivas**. También *los docentes de EGB* relatan que **atender a la diversidad es más propicio cuando se involucran las familias, se generan recursos didácticos, diversidad de materiales y diversas formas de aprender**. Por ende, se **avanza a una educación inclusiva en la medida en que el estudiante está en el centro de proceso de aprendizaje**. En el caso de *los docentes universitarios*, además de la evaluación, se concluye que **garantizar un espacio propicio para el aprendizaje permite una mayor atención a la diversidad**.
- *Los docentes universitarios* afirman que **la participación de todos para el aprendizaje es clave para la inclusión**, como se había señalado anteriormente, ya que permite involucrar a todos los estudiantes y abrir paso para la modelación de estrategias inclusivas. Por su parte, para *los docentes de EGB* es concluyente que **la participación es importante para generar un clima de confianza para todos los estudiantes**.
- Mientras que los futuros *profesores de EGB* asignan una mayor importancia a **la evaluación para atender a la diversidad, pues permite la diversificación de instrumentos** (hecho que coincide con *los docentes universitarios*), también es posible concluir que es **clave incorporar otros factores que mejoran la educación inclusiva como el trabajo colaborativo, diversificar**

la evaluación y permitir dar la oportunidad a los estudiantes de escoger la forma de ser evaluados.

- En el caso de **las TIC** en *ambos grupos de docentes* **es posible concluir que fortalecen la educación inclusiva**; pese a que también **reconocen el bajo nivel de formación en las mismas**, son capaces de mejorar las prácticas inclusivas. *Para los docentes universitarios en el actual contexto pandémico este aspecto ha permitido mayores recursos para los estudiantes con NEE, pues les permite trabajo de forma asincrónica, aunque se deben contemplar las complejidades del acceso en muchos casos, y las características socioeconómicas o geográficas del alumnado.*
- Al momento de evaluar la **electividad para el aprendizaje diverso**, se observa una clara tendencia a **asociarla a la motivación**, al igual que los estilos de aprendizaje, pero con grandes limitaciones como el tiempo o la carga de contenidos *para ambos docentes*. Pero es igualmente posible concluir que **favorece la inclusión**.
- **La retroalimentación es otro factor que ambos grupos reconocen que contribuye al avance de una escuela inclusiva**, pues permite atender a la individualidad y, por ende, debe ser transversal y permanente y no solo para los estudiantes con NEE. También, es posible concluir que la retroalimentación permite mejorar la educación inclusiva, pues **permite el trabajo colaborativo**, lo que contribuye a mitigar una de las principales limitaciones, los grupos numerosos *tanto para los centros educativos como para las universidades*.

- En este sentido, dada la imposibilidad de atender la individualidad, pero sí al grupo, es concluyente que *ambos grupos destacan su valor para favorecer la inclusión educativa, pero en el aprendizaje de multinivel.*
- Llegando al final de esta investigación, al momento de abordar **la adaptación curricular**, se concluye que para *los docentes de EGB* es un factor que **aporta a la inclusión, pero que se ven limitados por la falta de formación tanto de fondo como de forma, lo que los lleva a recurrir a especialistas**, que no siempre están disponibles. También para *los docentes universitarios* éste es un factor importante para la atención a la diversidad, pero destacando una limitación similar a los docentes de colegio: **la falta de formación que no les permite modelar a sus estudiantes, que a la postre serán los futuros docentes.**
- Finalmente, tanto para *los docentes de colegio como para los universitarios*, es evidente señalar que **la formación es una conclusión sin discusión**, dado que es una necesidad adquirir más herramientas, tanto para enseñar a los estudiantes que llegan a los centros educativos como para entregar nuevas herramientas inclusivas a los futuros docentes de EGB.
- *Los docentes de colegio* en ejercicio de sus funciones destacan que **la formación inicial debe incluir aspectos que les permitan atender a sus estudiantes sin distinción ni exclusión, para lo cual requieren conocer estrategias inclusivas (metodologías, recursos, organizativas)** que no le demanden mucho tiempo y que sean posibles de implementar en los diversos contextos en los que les corresponda trabajar día a día.

- *Los docentes universitarios* por su parte demandan que la formación inicial debe ser intervenida desde el currículum que las entidades formadoras ofrecen a sus estudiantes, dando más **énfasis a estrategias inclusivas** que posibiliten entregar mejores herramientas a los futuros docentes.

6.4.3.- Propuesta de mejora del estudio empírico

Es necesario reflexionar sobre las limitaciones de este trabajo, como aquellas cuestiones que pueden mejorar esta investigación. Las limitaciones surgidas durante el proceso de investigación han tratado de solucionarse, o al menos de minimizar su impacto en los resultados. No obstante, es esencial abordarlas y reflexionar en torno a las mismas, de modo que puedan servir de referencia de cara a futuras investigaciones.

En primer lugar, tomando en cuenta lo presentado en el marco teórico de esta investigación, y tras analizar los resultados obtenidos, entendemos que las preguntas de conocimiento de la dimensión teórica del cuestionario aplicado podrían presentar algún tipo de limitación, pese a la validación llevada a cabo con expertos. Creemos que habría sido valioso incorporar elementos más asociados a las prácticas inclusivas que a los contenidos, puesto que en algunas ocasiones los docentes de EGB en ejercicio señalaron aspectos muy genéricos. Quizás esto se debió al tipo de preguntas del cuestionario, que no permitió una respuesta que diera para un análisis más exhaustivo de sus competencias en materia de inclusión.

En segundo lugar, desde el planteamiento metodológico, resulta necesaria una reflexión crítica sobre el trabajo realizado, con el objetivo de aportar a futuras investigaciones, en estudios similares. En el proceso de aplicación de los primeros 118 cuestionarios, se localizaron algunas debilidades que terminaron por detectar el fenómeno

de deseabilidad social, explicado en el capítulo IV en el apartado de validación estadística (4.5.4), y que implicó corregir el cuestionario para intentar lograr solucionar la dificultad y así evitar que el entrevistado contestara solo lo socialmente aceptado y pudiese ampliar sus respuestas. Esta modificación supuso una ampliación del cuestionario para mejorar la fiabilidad de las respuestas, añadiendo la dimensión metodológica, compuesta por 24 preguntas. Por lo tanto, otras investigaciones deberían considerar este fenómeno y así potenciar la información recogida.

En tercer lugar, en cuanto a los participantes en el estudio, podemos señalar que una limitación que se presenta en esta investigación es el grupo de docentes que se pudo reunir para que contestara la entrevista semi-estructurada, ya que su aplicación coincidió con el inicio del denominado “estallido social” en Chile, que se produjo a fines del año 2019 y que truncó la participación de otros docentes, tanto de colegio como universitarios. Es importante recordar que esta investigación se llevó a cabo en tres regiones de Chile, lo que implica una restricción de distancia, pues nos ubicábamos a 500 kilómetros de la ciudad de Concepción (6 horas de viaje en transporte) y a 115 kilómetros de la ciudad de Valparaíso (2 horas de viaje en transporte) lo que aumentó la dificultad para acceder a más participantes del apartado cualitativo y que claramente limitó este análisis.

En cuarto lugar, es preciso considerar como una limitación que el cuestionario fue aplicado de forma online a 318 participantes, por lo que los resultados pueden haberse visto interferidos de algún modo. Si bien la aplicación de cuestionarios online es una práctica generalizada en la investigación en Ciencias Sociales en la actualidad, este factor puede suponer un sesgo al no tener la oportunidad los participantes de aclarar in situ alguna duda que pudiesen tener.

En quinto lugar, también es posible considerar como una limitación que la población participante perteneció a tres regiones de Chile (Valparaíso, Santiago y Concepción), lo que puede suponer un sesgo al momento de generalizar los resultados; aunque sean las tres regiones más pobladas y con mayores centros de formación profesional.

En sexto lugar, es posible considerar como limitación el número de participantes en el apartado cuantitativo, pues la muestra tiene dos extremos. Mientras que se contó con 318 participantes de docentes de EGB de las tres regiones antes señaladas, un grupo numeroso, el número de docentes universitarios participantes, también de las tres regiones fue reducido (27). En este sentido, el tamaño de la muestra de profesorado universitario es muy bajo para poder realizar generalizaciones con seguridad. A nivel cualitativo, pese a que la muestra es similar en ambos grupos, la limitación podría estar dada por la baja participación general, dado lo señalado anteriormente que este proceso de la investigación se vio interferido por los acontecimientos socio-políticos vividos en Chile en octubre del 2019.

Finalmente, pese a esta serie de limitaciones, esta tesis aporta información de la formación inicial de los docentes de EGB en Chile, lo que es clave para que las entidades de educación superior consideren analizar sus mallas curriculares e idealmente adaptarla a los nuevos requerimientos de formación de los futuros docentes y sus herramientas para abordar el desafío de la educación inclusiva; no solo porque lo exige la legislación, sino porque es justo que todos los estudiantes reciban el aprendizaje que requieren y no el que por formación se les pueda entregar.

6.4.4.- Líneas de investigación futura

Tanto el estudio de la teoría como el análisis sobre los resultados, las conclusiones y las limitaciones del estudio desarrollado en la Tesis Doctoral, permiten orientar algunas futuras líneas de investigación de interés en el ámbito de la formación de docentes de EGB en Chile o en Latinoamérica, por la similitud idiosincrática.

- ✓ Dado lo importante de la formación inicial para facilitar la inclusión educativa y el avance de una escuela inclusiva que logre el propósito de la normativa, es decir, lograr aprendizajes de calidad y equidad para todos los estudiantes, debería generarse un perfil del docente inclusivo que recoja las orientaciones internacionales, nacionales y también las necesidades que señalan tanto los docentes en ejercicio como aquellos docentes universitarios que tienen la responsabilidad de formar a quienes reciben a los estudiantes con NEE en las aulas.
- ✓ Debido a que la educación tiene un avance cada vez más acelerado, se hace necesario que puedan generarse más investigaciones que traten el tema de la inclusión y las formas de abordarla en la diversidad de escuelas que hoy existen con un foco principal de formación continua para los docentes que ya están en ejercicio y que no tuvieron la formación inicial en el contexto inclusivo.
- ✓ También es recomendable estudios más transversales y longitudinales que proporcionen una actualización constante de las herramientas inclusivas, tanto para los docentes en formación como para aquellos que forman a los futuros docentes e incluso para los que ya fueron formados y que requieren de actualizaciones. Pues en una sociedad del conocimiento de cambios permanentes, de constantes incertidumbres, donde las nuevas prácticas inclusivas van a un ritmo tan acelerado

que rápidamente quedan obsoletas, o con nuevas perspectivas de los especialistas que van clasificando e identificando las NEE de diversas formas y las necesidades de apoyo a las mismas, es necesario este tipo de estudios.

- ✓ En lo que respecta a formación inicial, se hace necesario investigar el rediseño que algunas instituciones de estudios superiores están realizando, a partir de las exigencias de la Ley de Inclusión, con el objetivo de aportar a la brevedad en ese proceso y no esperar que se ponga en ejecución para una nueva actualización. La formación en inclusión debería ser un proceso continuo y dinámico para que no dependa de las voluntades de los profesionales que hoy empatizan más o menos con esta cuestión.
- ✓ En este mismo sentido, dado que los docentes universitarios y los de colegio demandan una mayor formación en lo que respecta a estrategias inclusivas, es recomendable un estudio que recoja las necesidades particulares de cada grupo, es decir el profesor formador que requiere estrategias para modelar en su preparación de futuros docentes, y los docentes de EGB en ejercicio que requieren estrategias para dar respuesta a los estudiantes con NEE que llegan a los colegios. Todo esto teniendo presente que lo que esta investigación apunta es que los docentes de colegio tienen una actitud más positiva ante la diversidad (realidad en el aula) en la medida que tienen mayor formación para atenderlos adecuadamente, y los docentes universitarios declaran que hay muchos momentos en que la atención a la diversidad es una cuestión de decisión personal o profesional, que se empatiza más al momento de tener mayor formación.
- ✓ Dada la actual situación pandémica y las declaraciones de los docentes universitarios

en lo que respecta al uso de las TIC para beneficiar a los estudiantes con NEE, es recomendable que se pueda investigar sobre qué estrategias tecnológicas facilitan la inclusión de estudiantes con NEE, e incluso sobre cuáles son las tecnologías que requieren los docentes en ejercicio para atender la diversidad de estudiantes. Estos planteamientos con el objetivo de aportar a la actual situación que ha aumentado la brecha entre estudiantes, dado que las clases remotas exigen el uso de herramientas tecnológicas que no solo atiendan a los estudiantes a distancia, sino que además deben ser inclusivas, activas y de fácil acceso.

- ✓ Finalmente, dado que la inclusión educativa es un fenómeno relativamente nuevo en Chile (6 años desde que se promulgó la Ley de Inclusión), y que el currículum que ofrecen los programas de estudio emitidos por el Ministerio de Educación para la enseñanza no han sido renovados al ritmo que esta ley exige, sería interesante analizar estos programas para que puedan ser adecuados, modificados y re-imaginados, de modo que puedan apuntar a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes.

6.5.- Publicación, participación en Congreso y en Proyectos de investigación

Mientras se ha desarrollado la presente Tesis Doctoral, se han ido difundiendo algunos resultados de la misma en una publicación científica en revista de impacto (indexada en *ESCI-WoS*), en la participación a través de comunicaciones en congresos de educación y en la participación en un proyecto de investigación:

6.5.1.- Publicación

Valdés, M., Calvo, M., & Martínez, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de

Primaria en tres regiones chilenas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

6.5.2.- Contribución en Congresos

Valdés, M. (2016). Influencias de Jean Piaget en la pedagogía chilena en el contexto de La atención a la diversidad. Presentado en el Congreso Internacional Iberoamericano de Influencias Suizas en la Educación Española e Iberoamericana. Salamanca (España), 20-22 de octubre.

Valdés, M. (2017). Formación inicial de los docentes de Educación General Básica en Chile en el contexto de la nueva Ley de Inclusión. Presentado en el X Congreso Internacional de Investigadores en Educación y XVI Congreso Nacional de Investigadores de Educación (INVEDUC). Osorno (Chile), 12-13 de enero.

Valdés, M. (2019). Formación inicial y las disposiciones normativas de la Ley de Inclusión, Estudio intermedio de la Tesis Doctoral. Presentado en el V Congreso Interdisciplinario de Investigadores en Educación, organizado por ACHiE. Santiago (Chile), 20-22 de agosto.

6.5.3.- Participación en Proyectos de Investigación

Morales Morgado, E. (Investigadora principal). Proyecto I-D-i Avanzando hacia la Interculturalidad en las aulas del Grupo de Investigación en Multiculturalidad Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA), del Departamento de Didáctica Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, España. Financiado por la Universidad de Salamanca, durante el periodo 2020-2021.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=552272>
- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile)* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://ddd.uab.cat/record/187066>
- Adams, H. B. (1986). The Teaching of General Problem-Solving Strategies. *Gifted Education International*, 4(2), 85-88. <https://doi.org/10.1177/026142948600400205>
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones para la puesta en práctica*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación & Inclusiva. (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. (p. 45) [Conclusiones]. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires.

Educational and Psychological Measurement, 40, 955-959.

<https://doi.org/10.1177/001316448004000419>

Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of

Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.

<https://doi.org/10.1177/0013164485451012>

Aiken, L. R. (1996) *Test psicológicos y evaluación* (8.^a ed.). Prentice Hall.

Hispanoamericana S.A.

Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. David Fulton Publishers Ltd.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. UNESCO-Narcea.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.

<https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>

Aizencang, N. (2018). Sobre las prácticas psicopedagógicas en el nivel inicial: ¿prácticas inclusivas? En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright (Comps.), *Mirada hacia la educación inclusiva. II Jornadas de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Alarcón, P., Alegría, M., & Cisternas, T. (2016). *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas*.
<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10193>
- Albion, P. R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 655-673. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9401-9>
- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Graó.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10340>
- Alemañy, C. (2009). Integración e Inclusión: Dos Caminos Diferenciados En El Entorno Educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2.
<https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2009i223.html>
- Alfonzo, Y. S., & Gómez, A. M. (2020). *Análisis de la cultura inclusiva de los docentes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales de la escuela María Reina* [Sistematización de Experiencias en Opción al Título de Psicóloga, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/50287>
- Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Algrairay, H., & Boyle, C. (2017). The SEN label and its effect on special education. *Educational and Child Psychology*, 34 (4), 70-79.
<https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/29376>

- Alonso, J. M. C., & Bujosa, M. C. (2017). La Evaluación Formativa y Compartida en el Modelo Inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 118-126.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.710>
- Álvarez, L. M., & Osorno, M. (2012). Rol del fonoaudiólogo en Instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria. *Revista Árete*, 12(1), 33-42.
- Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J.C (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/es/document/un-curr%C3%ADculo-para-el-siglo-xxi-desaf%C3%ADos-tensiones-y-cuestiones-abiertas-documentos>
- Ampuero, A. (2019). *El bullying y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado de la unidad educativa bilingüe centro educativo la moderna en el periodo lectivo 2018- 2019* [Proyecto de Investigación Previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Andía, N. J. Q. (2020). Podemos destacar en los estudios sin importar el estilo con el que aprendemos. *Avances en Psicología*, 28(1), 123-130.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2117>
- ANDIME. (2011). *Ley SAC (Aseguramiento de la calidad educativa)*. MINEDUC.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Angel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesorado generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *REDU. Revista de Docencia*

- Universitaria*, 16(1), 87-101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511334>
- Angenscheidt-Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Anriquez, G., & Oliva, C. (2020). Impacto de las adaptaciones curriculares individuales en niños con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad intelectual de escuelas públicas con proyectos de integración escolar. *Prociências*, 3(1), 53-69.
- Apablaza S, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Apple, M., & Beane, J. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2.^a ed.). Heinemann.
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*, 73, 83-94.
<https://doi.org/10.18356/706e2026-es>
- Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.): *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, P., Caballero, C., Escarbajal, A., & Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: Aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social*, 33(2), 137-161.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/4248>
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens.
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3213979>

- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Astudillo, H. J. T., Maldonado, H. P. A., & Torres, M. L. M. (2018). Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 9-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538366>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 11-28.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L., & Bohórquez, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.

- Ball, S. J., & Gewirtz, S. (1997). Girls in the Education Market: Choice, competition and complexity. *Gender and Education*, 9(2), 207-222.
<https://doi.org/10.1080/09540259721376>
- Ballesteros, F. (2002). *La brecha digital: El riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Fundación Retevisión Auna.
- Baquero, R. (2001). Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación. En *Debates constructivistas* (pp. 123-146). Aique.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3790035>
- Barba, R. A., & López, V. M. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en educación infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 674-679.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.800>
- Barca, A. (1998). Relaciones y aportaciones de la psicología a la educación. *Papeles del Psicólogo*, 71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891022>
- Barilá, M. I. (2018). *Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes*. En S. Vercellino y A. Ocampo (Comp.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*, pp. 215-231.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7065953>
- Barrenetxea, L., & Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales: *Atenas*, 1(49), 1-19. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/535>
- Basham, J. D., & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM Education and Supporting Students through Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005991304500401>

- Bea, M., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(238), 2-17. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Bell, R. F., Caballero, S. M., De la Llana, E., & Portilla, Y. (2021). Role of the researcher in the context of inclusive education. *Prohominum*, 2(1), 11–22. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0027>
- Bellei, C & Pérez, L.M. (Ed.). (1999). *Claves de la inequidad en la educación básica* (1. ed). UNICEF. https://www.unicef.cl/archivos_documento/42/inequidad.pdf
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C., & Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus & J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la «Revolución en Libertad»*. Universitaria.
- Benavides, N., Ortiz, G., & Reyes, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Blândul, V. C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4). <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.335>
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion* (2.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva* (3.a ed.). FUEM.

- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. En *Centre for Studies on Inclusive Education*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borges, J., Sosa, K., & Bello, L. (2016). ¿Es diferente la familia del niño con necesidades educativas especiales? *Educación y Sociedad*, 14(3), 13-23.
- Borsani, M. J., & Gallicchio, M. C. (2009). *Integración o exclusión*. Novedades Educativas. <http://noveduc.com/1/integracion-o-exclusion/356/9789879191934>
- Bravo, D., Contreras Guajardo, D., & Sanhueza, C. (1999). *Rendimiento educacional, desigualdad, y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*. Universidad de Chile. Facultad de Economía y Negocios. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146042>
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 217-225. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i2.3766>
- Bravo, N., & Mansilla, J. G. (2020). Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, 4(3), 74-82. <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/101>
- Bueno, P. A., & Neira, D. A. (2021). *Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela Domingo Savio del cantón Síg sig* [Tesis, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10766>
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>

Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 15, 1-6.

<http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: Una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>

Cáceres, C. N. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.18259/acs.2017002>

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

Caiceo, J. (2009). Estado, iglesia y sistema educativo durante la república en Chile. *Revista HISTEDBR On-line*, 9(35), 3-18. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639610>

Caiceo, J. (2013). Reforma educacional de 1965 en Chile: Participación de Mario Leyton Soto. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 13(26), 3-17.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616191>

Calatayud, M. A. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 67-85.

<https://doi.org/10.35362/rie7813212>

Calvo, G. (2009). Inclusión y Formación de Maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5383>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.

- http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Campos, A. L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Cerebrum Ediciones.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4669>
- Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 110-120.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149>
- Carmona, J. A., & Villa, J. A. (2017). Necesidades de formación de futuros profesores para el uso de tecnologías. Resultados de un estudio documental. *Revista Paradigma*, 37(1), 169-185-. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p169-185.id606>
- Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual* (2.^a ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://es.scribd.com/doc/315375614/Teoria-Fundamentada-NL>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 79-89. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>
- Casanova, M. y Rodríguez, J. (2014). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La Muralla S.A.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=376804>
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48-59. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200004>
- Casassus, J. (2014). *La escuela y la (des)igualdad* (3.^a ed., Vol. 3). Lom.

- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33.
- Castillo, K. M., & Chávez, P. G. (2018). *Detección temprana de problemas de conducta y problemas de aprendizaje* [Análisis de Casos en Opción al Título de Psicología, Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Psicológicas].
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/34929>
- Castillo, P., & Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Castro, R. (2015). *Historia de la Educación Diferencial en Chile y la Región de Coquimbo*. Editorial Universidad de La Serena.
- Cea, M. Á. (2005). *Métodos de encuesta: Teoría y práctica, errores y mejora*. Síntesis. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2011). *Estándares nacionales para egresados de pedagogía en educación básica. Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales*. CIAE-CEPPE.
- Céspedes, A. (2012). *Déficit atencional en niños y adolescentes*. Vergara.
- Chacón, J., Fajardo, L., Murcia, G., & Urrego, A. C. (2009). Construcción de un paradigma de acción fonoaudiológica en la educación. *Areté*, 9, 85-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5108969>

- Charter, R. A. (2003). A Breakdown of Reliability Coefficients by Test Type and Reliability Method, and the Clinical Implications of Low Reliability. *The Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304. <https://doi.org/10.1080/00221300309601160>
- Chen, C.-C., & Chen, C.-Y. (2018). Exploring the effect of learning styles on learning achievement in a u-Museum. *Interactive Learning Environments*, 26(5), 664-681. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1385488>
- Chik, Z., & Abdullah, A. H. (2018). Effect of Motivation, Learning Style and Discipline Learn about Academic Achievement Additional Mathematics. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8, 772-787. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4059>
- Chinchay, G., & Elizabeth, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla* [Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia, Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8774>
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the Use of Co-Teaching by Teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163186>
- Cisneros, C. A. (2003). Análisis cualitativo asistido por computador. *Sociologias*, 5(9), 288-313. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222003000100010>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>

- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Cisternas, T., Alegría, M., & Alarcón, P. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades. *Cuaderno de Educación*, (56), 1-7.
<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6467>
- Civitillo, S., De Moor, J. M. H., & Vervloed, M. P. J. (2016). Pre-service teachers beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (1995). *Towards Inclusive Schools?* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469084>
- Claro, S. (2015). Chile lidera ranking educacional en América Latina. Avances y desafíos para Chile de acuerdo a TRCE. *Puntos de Referencia*, 396, 1-6.
<https://www.cepchile.cl/chile-lidera-ranking-educacional-en-america-latina-avances-y-desafios/cep/2016-03-04/101135.html>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Servicio de Publicaciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=256853>
- Coll, C., & Engel, A. (2014). Introduction: Personal Learning Environments in the context of formal education. *Culture and Education*, 26(4), 617-630.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985947>
- Columbia-Embury, D., & Schneider, M. (2012). Co-teaching in Inclusive Classrooms Using Structured Collaborative Planning. *Kentucky Journal of Excellence in*

- College Teaching and Learning*, 10, 36-52.
<https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=kjectl>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*.
https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (Ed.). (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21* (1.^a ed.). Editorial Universitaria, S.A.
- Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. *Lectura y Vida*, 1(1), 61-71.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Condemarin.pdf
- Condori, L. G., & Quispe, K. E. (2020). *Actitud de los docentes ante la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en I.E. Públicas – Paucarpata 2020*. [Tesis presentada para optar por el título de Psicólogas, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/11622>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., & Vanderheiden, G. (1997). The principles of universal design. En M. Steinfeld & G. Vanderheiden (Eds.), *The universal design file. Designing for people of all ages and abilities* (pp. 34-35). The Center for Universal Design.

Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2005). Integration and Inclusion— A Troubling Nexus: Race, Disability, and Special Education. *The Journal of African American History*, 90(1-2), 107-127. <https://doi.org/10.1086/JAAHv90n1-2p107>

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final de Consejo*

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local [CEAS] (2004).

Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa.

[https://especial.mineduc.cl/wp-](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151158500.doc)

[content/uploads/sites/31/2016/08/201304151158500.doc](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151158500.doc) [Estudio integracion_CEA S.pdf](#)

Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S., & Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 74, 102163.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102163>

Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>

Cooc, N. (2019). ¿Los maestros dedican menos tiempo a la enseñanza en las aulas con estudiantes con necesidades especiales? Tendencias de datos internacionales. *Educational Researcher*, 48(5), 273-286.

<https://doi.org/10.3102/0013189X19852306>

Córdova, G. A., Correa, P. A., Guevara, V. C., Jaña, D. K., & Martínez, M. de los A.

(2016). *Analizar las estrategias de gestión escolar en la preparación de la Prueba SIMCE de establecimientos particulares subvencionados en la comuna de Curicó*

- [Tesis Para optar al Título de Profesor de Educación General Básica con mención en Licenciatura en Educación, Universidad Católica del Maule].
<http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1439>
- Cornejo, R. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/10074>
- Corvalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, J. E. (Eds.). (2016). *Mercado Escolar y Oportunidad Educativa. Libertad, Diversidad y Desigualdad*. Ediciones Universidad Católica.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile: 1842 - 1987* (1.^a ed.). Ediciones Universidad Diego Portales.
<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.^a ed.). Pearson Education, Inc.
- Crow, L. (2004). Facilitator versus Teacher. *Journal of College Science Teaching*, 34(3), 66-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ752533>
- Cruz, G. (2009). El diferencial semántico: Un espacio universal de orden psicológico. *Signos Lingüísticos*, 9(5), 111-122.
- Cuevas, C. A., López, M. del C., Valenzuela, I., Cares, J. E., & Quintanilla, T. A. (2019). Experiencia de aplicación de un programa de estimulación del lenguaje realizado en aulas inclusivas de kínder. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(3), 129-140. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/191470>

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*. Teachers' College Press.

Daza, Y., & Torres, D. P. (2018). *Estrategias pedagógicas que posibilitan la estimulación del aprendizaje, de un estudiante con síndrome de asperger en un colegio de la ciudad de Popayán—Cauca* [Proyecto de grado para optar el título de Educación en Primera Infancia, Uniautónoma del Cauca].

<http://repositorio.uniautonoma.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/126>

de la Fuente, J., Vera, M. M., & Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación, en la Sociedad del Conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 941-966. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1544>

De Lorenzo, E. (1985). *Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar*.

de Sousa, L. B., & de Oliveira, I. S. (2019). A Psicopedagogia e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Id on Line Revista Multidisciplinar e Psicologia*, 13(47), 1220-1235. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i47.2129>

Decreto Ley N° 353. Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país, (1974) (Ministerio de Educación Pública).

Decreto N.º 01. Reglamenta Capítulo II Título IV de la Ley N° 19.284 que establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad, (1998) (MINEDUC).

Decreto N.º 1300. Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje, (2002) (MINEDUC).

Decreto N.º 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N.º 2, de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales, (1998) (MINEDUC).

Decreto N.º 1.586. Descentralización de la educación, reglamentando las funciones de los coordinadores regionales, (1967) (MINEDUC).

Decreto N.º 100. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile, (2005) (Ministerio Secretaría General de la Presidencia).

Decreto N.º 112 Exento. Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1º y 2º año de enseñanza media, ambas modalidades, (1999) (MINEDUC).

Decreto N.º 15.720. Crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, (1964) (Ministerio de Educación Pública).

Decreto N.º 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, (2010) (MINEDUC).

Decreto N.º 201. Promulga la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, (2008) (Ministerio de Relaciones Exteriores).

Decreto N.º 291. Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país, (1999) (MINEDUC).

Decreto N.º 374. Complementa Decreto N.º 1 de 1998, (1999) (MINEDUC).

Mauricio Valdés Pino

Decreto N° 490. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes, (1990) (Ministerio de Educación Pública).

Decreto N° 511 Exento. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica, (1997) (MINEDUC).

Decreto N° 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación, (2018) (MINEDUC).

Decreto N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, (2015) (MINEDUC).

Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos: Manual de ruta para investigar en grado y postgrado* (1.^a ed.). Amarú.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=648087>

DESUC. (2005). *Informe Final. Evaluación Jornada Escolar Completa.*

DFL N° 13.063. Municipalización de la enseñanza, (1980) (MINEDUC).

DFL N° 280. Aprueba nuevo estatuto de la carrera profesional de los funcionarios dependientes de las direcciones generales de educación del Ministerio de Educación Pública, (1953) (Ministerio de Educación Pública).

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum. Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Díaz, T., Figueroa, A. M., & Tenorio, S. (2007). Educación de Calidad para Atender a las Necesidades Educativas Especiales. Una Mirada desde la Formación Inicial

- Docente. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5476>
- Domović, V., Vlasta, V. V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194571>
- Donegan, R. E., Wanzek, J., & Otaiba, S. A. (2020). Effects of a Reading Intervention Implemented at Differing Intensities for Upper Elementary Students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(2), 62-71. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12218>
- Duck, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>.
- Duk, C. (2005). *El Enfoque de Educación Inclusiva*. Universidad Central de Chile.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661115>
- Duk, C., Cisternas, T., & 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Dunn, J. A. (1967). *School psychology: Past, present and future*. <https://eric.ed.gov/?id=ED013461>
- Durán, D., & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la

diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>

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. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Tejuelo, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>

Echeita, G., & Simón, C. (2019). La educación (inclusiva) del alumnado con (dis)capacidad: ¿Derecho o desecho? *Actas del I Congreso DEMOSPAZ*, 161-163.

<http://hdl.handle.net/10486/691718>

Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H. & Martínez, G. (2021). De la cuna a la escuela. La turbulenta evolución durante la primera transición educativa de los estudiantes autistas. *Investigación cualitativa en educación*, 10 (2), 116-143.

<https://doi.org/10.17583/qre.2021.7934>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/668197>

Educación 2020 (2012). *Se acabó el recreo. Hoja de Ruta 2010-2020*. Recuperado el 3 de agosto 2020, de [http://educacion2020.cl/wp-](http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/hojaderutaeducacion_2020_0.pdf)

[content/uploads/2012/10/hojaderutaeducacion_2020_0.pdf](http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/hojaderutaeducacion_2020_0.pdf)

- Edwards, V. (1995). El currículum y la práctica pedagógica: Análisis de dos contextos en la formación docente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 31.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5382>
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236-249.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141510>
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado*. Espacio Público.
<https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2021/05/7.pdf>
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M.-A. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Escudero, I., & León, J. A. (2011). Hitos y Retos del Psicólogo Educativo. *Psicología Educativa*, 17(1), 3-11. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a1>
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
- Espinoza, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 147-159.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300009>

Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 87-109.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200005

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE): An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Serge Ebersold.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. <https://www.european-agency.org/about-us/who-we-are/agency-position-inclusive-education-systems>

Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (1997). *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Centro de Estudios Públicos.

Faraclas, K. L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International Journal of Special Education*, 33(3), 524-540. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196707.pdf>

Farías, I., & Ossandón, J. (2006). *Observando Sistemas. Nuevas Apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. RIL Editores - Fundación SOLES.

Farrell, P. (2001). Special education in last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00197>

- Favila, A., & Seda, I. (2010). La Conciencia Fonológica en niños con retraso lector: Efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 399-411. <https://doi.org/10.1174/021037010792215064>
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 55-79.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312651>
- Fernández, S. (2020). *Trastornos del lenguaje, revisión de la eficacia de los tratamientos con la implicación de la familia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94421/1/TFG%20Logopedia%20Susana%20Fernandez%20Liarte.pdf>
- Fernández-Batanero, J. M. (2008). Educación especial: Una aproximación a la investigación en el contexto español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 945-968. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003811.pdf>
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- Fernandez-Olaskoaga, L. (2008). Estilos de Aprendizaje, Motivación de Logro y Satisfacción en los Contextos On-Line. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2).
Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/855>
- Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadillo, M. A. (2016). Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- Feuerstein, R. (1996). *The mediated learning experience: Langeveld memorial lecture*. University of Utrecht.

- Figuerola, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 57(1), 1-15.
<https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (1.ª ed., Vol. 1). Morata, S.A.
- Florian, L., & Graham, A. (2014). Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 465-478. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960910>
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992). Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education. En M. Forest, J. Pearpoint, & J. Snow (Eds.), *The Inclusion Papers: Strategies To Make Inclusion Work. A Collection of Articles* (pp. 40-51). Inclusion Press.
- Franklin, J., Yahnke, S., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9* (M. Lisovskis, Ed.). Free Spirit Pub.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 18.
<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=pars>

- Fritz, K. D. (2013). EL “APAGÓN CULTURAL” EN CHILE: políticas culturales y censura en la dictadura de Pinochet 1973-1983. *Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História*, 10(16). <https://doi.org/10.18817/ot.v10i16.285>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Fundación SURA - Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA). (2018). *Aprender es más: Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. REDUCA - FUNDACIÓN SURA. <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/11/Aprender-es-ma%CC%81s.pdf>
- Ganoza, T. (2011). Nuevo enfoque de la educación inclusiva y su articulación con la práctica docente y no docente. *Revista ECIPERÚ*, 8(2), 176-179. <https://doi.org/10.33017/RevECIPeru2011.0042/>
- Garaigordobil, M. (2009). Papel de psicólogo en los centros educativos. *Infocop*.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., & Ramos-Abadie, L. (2015). Where do México and Chile stand on inclusive education? *International Journal of Special Education*, 30(2), 145-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094874.pdf>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., & López-García, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania. *Cyber Leninka*, 5, 711-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.170>
- Ghergut, A. (2012). Inclusive Education Versus Special Education on the Romanian Educational System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 199-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.093>
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2013). Revisiting Personnel Utilization in Inclusion-Oriented Schools. *The Journal of Special Education*, 47(2), 121-132. <https://doi.org/10.1177/0022466911419015>
- Gibbs, S. J., & Elliott, J. G. (2020). The dyslexia debate: Life without the label. *Oxford Review of Education*, 46(4), 487-500. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1747419>
- Gil, G., & Viviana, M. (2021). *Un pacto por la educación inclusiva, creativa y divertida* [Diplomado de profundización: Práctica e Investigación Pedagógica, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD] <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/40969>
- Gil, I. (2009). Inclusión y exclusión social. En M. A. Murga (Ed.), *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Universitas.
- Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' Perceptions of School Psychology: A Comparison of Regular and Special Education Teacher Ratings. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 145-161. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.145>

- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad: Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Giné, N., & Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión: Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, (163-164), 7-11.
<http://hdl.handle.net/2445/42038>
- Girón, C., & Gargallo, N. (2020). Multimodal and perceptual learning styles: Their effect on students' motivation in a digital environment. *The EuroCALL Review*, 28(2), 23-38. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12758>
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/610>
- Gómez-Betancur, L. A., Pineda, D. A., & Aguirre-Acevedo, D. C. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(10), 581-586. <https://neurologia.com/articulo/2004109>
- González, D. (2013). Detección y evaluación de alumnos con N.E.E dentro de la escuela. *Padres y Maestros*, 354, 16-20.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2227>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
<https://doi.org/10.35362/rie350881>
- González, R. M., De la Garza, C. H., & De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en

- Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- González, Y., & Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Grande, P. B., & González, M. del M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2126>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. M. (2012). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All* (3.^a ed.). Corwin Press.
- Grisolía, M., & Sánchez, D. (2016). *Evaluación formativa y personalizada. Hacia un modelo inclusivo y de calidad en la educación superior*. VIII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (La Plata, 6 y 7 de octubre de 2016). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56132>
- Guadagni, A. A., & Boero, F. (2015). *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: Calidad, deserción, inclusión* (1.^a ed., Vol. 1). El Ateneo.
- Guajardo, E. (2017). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion_y_la_inclusion.pdf

- Gualdron, L. S., & Caballero, L. M. (2018). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una Institución Educativa en el Municipio de Barrancabermeja [Tesis de pregrado en Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/6736>
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: Explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>
- Gustems, J., & Sánchez, L. (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios sobre Educación*, 29, 9-28.
<https://doi.org/10.15581/004.29.9-28>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 1-17.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf
- Guzmán, F., & Mardones, C. (2016). *Colegios municipales han perdido 584.243 alumnos en 15 años*. Diario La Tercera. Recuperado el 15 de julio 2020, de <https://www.latercera.com/noticia/colegios-municipales-han-perdido-584243-alumnos-en-15-anos/>

Hernández, R., & Javier, H. (2020). *Profesores Inclusivos: Una Propuesta de Formación Inicial* [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén].

<http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/1031>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.^a ed., Vol. 1-1). McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A.

Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>

Herrera, M. P. (2020). *El Rezago Escolar en Chile como factor determinante del fracaso escolar: Un problema invisible* [Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Políticas Públicas mención Políticas Educativas, Universidad del Desarrollo].

<http://repositorio.udd.cl/handle/11447/3346>

Hick, P., Kershner, R., & Farrell, P. (Eds.). (2009). *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice*. Routledge.

<https://www.routledge.com/Psychology-for-Inclusive-Education-New-Directions-in-Theory-and-Practice/Hick-Kershner-Farrell/p/book/9780415390507>

Hmelo-Silver, C., & Barrows, H. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21-39.

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>

Holtgraves, T. (2004). Social Desirability and Self-Reports: Testing Models of Socially Desirable Responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161-172.

<https://doi.org/10.1177/0146167203259930>

- Hoppey, D., & Mickelson, A. M. (2017). Partnership and Coteaching: Preparing Preservice Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities. *Action in Teacher Education*, 39(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1273149>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Irarrázaval, I., & Hochschild. (2004). *Estudio de diagnóstico y análisis de la administración municipal conjunta de los servicios de educación y salud en las municipalidades chilenas*. SUBDERE.
- Isla, A. L., Pérez, B. B. C., & Peña, R. G. (2020). La formación inicial del profesional de la Educación Primaria para la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 728. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.728>
- Izcara, S. P. (2014). *Manual De Investigación Cualitativa*. Fontamara. <https://riuat.uat.edu.mx/handle/123456789/1523>
- Jara, M., & Jara, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>
- Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International*, 28(3), 10-27. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7769>

Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003

Kassymova, G., Tashekova, A., Stepanova, O., Menshikov, P., Arpentieva, M., Tokar, O., & Stepanova, G. (2018). The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities. *International Journal of Education and Information Technologies*, 12, 156-162.

https://www.researchgate.net/publication/329877636_The_problem_of_management_and_implementation_of_innovative_models_of_network_interaction_in_inclusive_education_of_persons_with_disabilities

Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>

Kelle, U. (1997). Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data. *Sociological Research Online*, 2(2), 10-22.

<https://doi.org/10.5153/sro.86>

Kimmons, R., Miller, B. G., Amador, J., Desjardins, C. D., & Hall, C. (2015). Technology integration coursework and finding meaning in pre-service teachers' reflective practice. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 809-829.

<https://doi.org/10.1007/s11423-015-9394-5>

Kuhn, T. (1981). *Mis segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos.

- Kurniawati, F., Minnaert, A. E. M. G., & Rijksuniversiteit Groningen. (2014). *Teachers' attitudes, knowledge, and teaching strategies towards students with special educational needs in primary inclusive education in Indonesia*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Groningen]. <https://research.rug.nl/en/publications/teachers-attitudes-knowledge-and-teaching-strategies-towards-stud>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata, S. L.
- Laiton, E. V., Gómez, S. E., Sarmiento, R. E., & Mejía, C. (2017). Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- Langørgen, E., & Magnus, E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 23(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lee, J. C., & Khadka, S. (Eds.). (2018). *Designing and Implementing Multimodal Curricula and Programs* (1.^a ed.). Routledge.
- Lee, J., Pedrotty, D., Wook, M., & Shin, M. (2020). A Systematic Review of Interventions for Algebraic Concepts and Skills of Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(2), 89-99. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12217>
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91-107. <https://doi.org/10.1177/0022466907312354>
- León, N., & Cisternas, I. (2018). Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 47-68. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734nleon9>

Mauricio Valdés Pino

Ley (DFL) N° 1.224. Ley que crea los cargos de Director General de Educación primaria y secundaria, (1927) (MINEDUC).

Ley de Instrucción Secundaria y Superior, (1879) (Consejo de Instrucción Pública & Jorge Huneeus).

Ley N° 1296. Ley que divide en dos departamentos de estado el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1899) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública).

Ley N° 18.600. Establece normas sobre deficientes mentales, (1987) (Ministerio de Hacienda).

Ley N° 18.962. Ley orgánica constitucional de la enseñanza, (1990) (Ministerio de Educación Pública).

Ley N° 19.532. Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación, (1997) (MINEDUC).

Ley N° 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media, (2003) (MINEDUC).

Ley N° 20.201. Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales, (2007) (MINEDUC).

Ley N° 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial, (2008) (MINEDUC).

Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación, (2009) (MINEDUC).

Ley N° 20.501. Calidad y Equidad de la Educación, (2011) (MINEDUC).

Ley N° 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, (2011) (MINEDUC).

Ley N° 20.842. Crea las Universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén, (2015) (MINEDUC).

- Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, (2015) (MINEDUC).*
- Ley N° 20.890. Modifica la Ley n° 20.882, de presupuestos del sector público del año 2016, (2015) (Ministerio de Hacienda).*
- Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, (2016) (MINEDUC).*
- Ley N° 20.981. Ley de presupuestos del sector público correspondiente al año 2017, (2016) (Ministerio de Hacienda).*
- Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública, (2017) (MINEDUC).*
- Ley N° 3.654. Instrucción Primaria Obligatoria, (1920) (Ministerio de Instrucción Pública).*
- Ley S/N. Proyecto de ley sobre organización y atribuciones de las Municipalidades, (1887) (Ministerio del Interior).*
- Lieberman, L. J., & Houston, C. (2017). *Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone*. Human Kinetics.
- Lietz, P. (2010). Research into Questionnaire Design: A Summary of the Literature. *International Journal of Market Research*, 52(2), 249-272.
<https://doi.org/10.2501/S147078530920120X>
- Lima, C., Rodrigues, D., Silva, M., & Rego, S. (2017). The Impact of Psychopedagogical Intervention on Quality of Life in Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Treated with Psychostimulant Medication. *European Psychiatry*, 41(S1), S215-S215. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.2192>

- López de Maturana, S. (2013). *Inclusión en la vida y en la escuela: Pedagogía con sentido humano*. Universidad de La Serena.
- López, I. (2013). Análisis del Primer Mensaje a la Nación de los Presidentes Lagos y Piñera. *Cuadernos.info*, 32, 125-134. <https://doi.org/10.7764/cdi.32.496>
- López, M., & Mengual, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9-17.
<https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- López-Cabanas, M., & Aragonés, J. I., (2019). Psicología y medioambiente: Un reto ineludible. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 161-166.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2908>
- López-Moreno, E. (2014). *Construcción de ciudades más equitativas. Políticas públicas para la inclusión en América Latina*. ONU Hábitat.
<https://scioteca.caf.com/handle/123456789/489>
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Lüdtke, U., & Blechschmidt, A. (2015). Sprachtherapie in inklusiven schulischen Kontexten. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39(2), 86-92. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1550003>

- Lysaght, R., Cobigo, V., & Hamilton, K. (2012). Inclusion as a focus of employment-related research in intellectual disability from 2000 to 2010: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 34(16), 1339-1350.
<https://doi.org/10.3109/09638288.2011.644023>
- Madariaga, J. M., Huguet, Á., & Huguet, C. L. (2013). Actitud, Presión Social Y Educación Inclusiva En Aulas Con Diversidad Lingüística Y Cultural. *Educación XXI*, 16(1), 305-328. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.728>
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 114-134.
<https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marchant, N. L. (2014). *El desafío propuesto por las horas de libre disposición escolar*. América Learning & Media. Tendencia-Innovación-Tecnología-Cultura.
<http://www.americlearningmedia.com/edicion-030/344-white-papers/5871-el-desafio-propuesto-por-las-horas-de-libre-disposicion-escolar>
- María, Y. D. S., Bernárdez-Gómez, A., & García, C. M. C. (2020). Recomendações para boas práticas de ensino na atenção à diversidade dos alunos / Recommendations for good teaching practice in attention to the diversity of students. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 85396-85409. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-091>
- Martínez-Losada, C., & García-Barros, S. (2018). *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales: Iluminando el cambio educativo*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20935>

- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.
<https://doi.org/10.35362/rie270967>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Mattosinho, M. E. (2018). The appropriation of culture and psychological development: Contributions of historical-cultural psychology for child education. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 77-89.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20181735mattosinho5>
- McColl, M. A., Carlson, P., Johnston, J., Minnes, P., Shue, K., Davies, D., & Karlovits, T. (1998). The definition of community integration: perspectives of people with brain injuries. *Brain Injury*, 12(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/026990598122827>
- McCracken, T., Chapman, S., & Piggott, B. (2020). Inclusion illusion: A mixed-methods study of preservice teachers and their preparedness for inclusive schooling in Health and Physical Education. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853259>
- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: Frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Meckes, L., & Hurtado, C. (2014). Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? *Notas para Educación*, 16.
http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2014/04/notas_educacion_abril.pdf

- Mena, I., Lissi, M. R., Alcalay, L., & Milicic, N. (2015). *Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (1.ª ed., Vol. 1). Ediciones UC.
- Merchán, C., & Graciela, F. (2020). *Programa de formación Inclusiva para la discapacidad intelectual dirigido a los docentes de la Escuela de Educación Básica “Joel Monroy”*. [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Máster en Educación Inclusiva, Universidad Nacional de Educación]
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1612>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2.ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Metsala, J. L., & Harkins, M. J. (2020). An Examination of Preservice Teachers’ Self-Efficacy and Beliefs About Inclusive Education. *Teacher Education and Special Education, 43*(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/0888406419873060>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers’ attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 707-722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Mineduc (2005) *Informe comisión sobre Formación Inicial Docente*. Dirección de Comunicaciones. Recuperado 20 de febrero de 2020, de
https://www.academia.edu/36119920/INFORME_COMISI%C3%93N_SOBRE_FORMACI%C3%93N_INICIAL_DOCENTE_2005_Serie_Bicentenario

MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*.

MINEDUC. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC. (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*.

https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf

Ministerio del Interior. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Editorial Jurídica de Chile.

Ministros Europeos de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia*.

<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

Miranda, B. (2011). *La Escuela de Lenguaje desde la mirada de sus actores principales* [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile].

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-miranda_b/html/index.html

Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Changing university teacher's identity:

Training based on dramatized incidents. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>

Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 285-301.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>

Morales, S., & Zambrano, H. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: Estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias Imágenes*, 15(1),

9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419243>

- Morales-Ramírez, M. E., & Villalobos-Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 25-44.
<https://doi.org/10.15359/ree.21-3.2>
- Moreno-Doña, A., & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: «a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación». *Educación en Revista*, 51, 51-66.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Morín, E. (2001). De la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 1(2), 74-79.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12260>
- Moyetta, L., & Jakob, I. I. (2018). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En S. Vercellino y A. Ocampo (comp.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (pp.188-213). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7065954>
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp.1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
https://www.academia.edu/13780464/De_la_integraci%C3%B3n_a_la_inclusi%C3%B3n_un_nuevo_modelo_educativo
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 48(1), 63-80. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.5>
- Muñoz, G., & Weinstein, J. (2020). Ley de Inclusión: El difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile. En: C. Ornelas,

Política educativa en América Latina: Reformas, resistencia y persistencia. Siglo XXI Editores

- Muñoz, J. M., & Losada, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21(2), 37-58. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19535>
- Muñoz, J. M., Serrano, R., & Marín, V. (2014). El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 193-212. <https://doi.org/10.6018/j/194151>
- Muñoz, M. L., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Muñoz, X. D., Barría, C., Morales, D., & Riquelme, P. (2009). *Educación Inclusiva ¿Mito o realidad?* [Informe Final Proyecto FONIDE]. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2007-UCT-Damm.pdf>
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: Una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532241>
- Murguía, M., Hernández, T., & Carrera, M. A. (2016). El rol del logopeda en la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral. *Avances en Supervisión Educativa*, 26, <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.574>

Murillo, F. J., & Duck, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva.

Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11-13.

<http://hdl.handle.net/10486/662829>

National Association of School Psychologists. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*.

file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/2_PracticeModel.pdf

Navarro, O. M., & Cepeda, A. F. (2018). *Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de población con necesidades educativas especiales en una institución pública del municipio de Barrancabermeja* [Trabajo de grado para otorgar el título de Psicólogo, Universidad Cooperativa de Colombia].

<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/6881>

Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N., & Tlale, D. (2014). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 903-917.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.858779>

Norwich, B., & Koutsouris, G. (2017a, junio 28). *Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.154>

Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Núñez, P. C., Aravena, O. A., Oyarzún, J. C., Tapia, J. L., & Salazar, C. M. (2018).

Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas*

tendencias en educación física, deporte y recreación, 34, 212-217.

<https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)

Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2013). *Update report on the work to support the implementation of the G20 high level principles on financial consumer protection*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/G20EffectiveApproachesFCP.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity* (Vol. 2). OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016).
Cooperación al Desarrollo Examen de Pares España 2016. OCDE Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264260139-es>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Ortiz, I. (2010). *25 años del SIMCE*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8962>
- Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y conciencia sobre el lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura* [Universidad de La Laguna].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137295>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1976). *La medida del significado*. Editorial Gredos, S. A.
- Oxfam International. (2000). *Towards global equity: Oxfam International strategic plan, 2001-2004*. Oxfam International.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is the Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18.
<https://doi.org/10.14288/jaaacs.v8i0.187713>
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2020). Educational policies and professional identities: The case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new

- regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., & Park, D.-Y. (2018). Effects of Background Variables of Early Childhood Teachers on Their Concerns About Inclusion: The Mediation Role of Confidence in Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 165-180. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1417926>
- Pastén, L. M. E., Taverner, R. M., & Fernández, A. Y. (2018). Conciencia fonológica y resolución de problemas matemáticos en educación infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(2), 61-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6422533>
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach. *LEARNing Landscapes*, 7(2), 245-257. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.663>
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. Jr. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Pennington, D., Gillen, K., & Hill, P. (2016). *Social psychology*. Routledge.
- Peña, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. (1), 1-19.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjA36G7xdbyAhUZJrkGHeM_DOcQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Ffdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3801362.pdf&usg=AOvVaw3zLZaIy_yAqOAcvWe6QbV2
- Peña, F., & Acevedo, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 127-132. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>
- 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), 93-103.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Pérez, A. (2020). *Detección temprana de los niños con TEA en Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado de Maestro/a en educación infantil, Universidad de La Laguna].
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20554>
- Pérez, M. (2011). ¿Puede un psicopedagogo desempeñar el rol del psicólogo educativo? Profesionalización frente al intrusismo profesional. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 28(1), 3-13. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000100001>

Mauricio Valdés Pino

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Piedra, M. M. (2020). *Estrategias de aprendizaje aplicadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, I.E Secundaria Sapillica, 2019*. [Tesis para Obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Educación para el Trabajo, Universidad San Pedro].

<http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/14928>

Pinedo, C. (2011). Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión? *Tejuelo*, 12, 47-79.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736978>

Pit-ten, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>

PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*.

Uqbar Editores.

<https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales--origenes--cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-.html>

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 388-406.

http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa_el%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E., de La Cruz, M. (ed.) (2006).

Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/nuevas-formas-de-pensar-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-cf012>

- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: Desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 165-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- PUC. (2020). *Fonoaudiología Ciencias de la Salud*. Fonoaudiología UC - Facultad de Medicina. <https://fonoaudiologia.uc.cl/>
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>
- Puigdellivol, I., Petreñas, B., & Jordi, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva Una visión interactiva y comunitaria*. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/apoyo-educativo-y-escuela-inclusiva-cf053>
- Quesada, J. (2016). Pertinencia de la formación: Opiniones de las personas Egresadas de la escuela de química. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 22-46. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23922>
- Queupil, J. P., & 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Quintero, J. F., & Osorio-Montoya, M. L. (2018). Discapacidad, diversidad e inclusión: Concepciones de fonoaudiólogos que trabajan en educación inclusiva. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(3). <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n3a06>

- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Rahaman, M., & Sutherland, D. (2012). Attitudes and Concerns of Teacher Educators towards Inclusive Education for Children with Disabilities in Bangladesh. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(2), 86-101.
- Rathmann, K., Vockert, T., Bilz, L., Gebhardt, M., & Hurrelmann, K. (2018). Self-rated health and wellbeing among school-aged children with and without special educational needs: Differences between mainstream and special schools. *Research in Developmental Disabilities*, 81, 134-142.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.021>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (23rd ed.). Real Academia Española
- Recio, X. M. (1998). *El Discurso Pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*. Instituto de Historia. Facultad de Filosofía y Educación. Universidad Católica de Valparaíso.
- Rey, G. F., Rodríguez, J. S., Llinares, M. L., Vicens, P., Llauradó, C. C., Torné, M. T., & Vives, F. M. (2019). A Systematic Review of Instruments for Early Detection of Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 19(1), 29-38. <https://www.ijpsy.com/volumen19/num1/505.html>
- Riesco, M. (2006). *Se derrumba un mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión*. Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo.
<https://www.cendachile.cl/autores/manuel-riesco/manuel-riesco-libros/manuel-riesco-derrumbe-de-un-mito>

- Ríos-Flórez, J. A., & López-Gutiérrez, C. R. (2017). Neurobiología de los trastornos del aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo infantil: Propuesta de una nueva perspectiva conceptual. *Revista Psicoespacios, 11*(19).
<https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rivero, R., Yacometti, O., & Berlien, K. (2015). *Programa Fomento a la calidad de la formación inicial docente (PFID): Informe final de evaluación* (p. 165).
<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/187>
- Robinson, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Random House.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(2), 219-233.
https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez, F. F., & Ossa, C. J. (2014). Collaborative Work's Valuation among Teachers of Primary Schools of Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos, 40*(2), 303-319.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología, 36*(1), 63-73.
<https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940006/html/>
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis* (3.^a ed., Vol. 1-3). FEDUPEL. <https://es.scribd.com/document/288412696/Investigacion-Cualitativa-Rojas-2014-Reduc>
- Roje, P. (2014). *Segregación escolar por nivel socioeconómico (NSE) y su relación con las políticas educacionales en Chile: El caso del financiamiento compartido (FC) y la*

- subvención escolar preferencial (SEP)* [Tesis para optar al grado de Magíster en Economía, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116436>
- Romero, A. (2004). *La Jornada Escolar Completa ¿Una política para la calidad y equidad de la educación? La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa* [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa]. Universidad de Chile.
- Romero, S. J., González, I., García, A., & Lozano, A. (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, 83-111.
<https://doi.org/10.51302/tce.2018.175>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Rousseau, L., & Brabant, J. (2020). Le neuromythe des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique): Une tentative de démystification auprès d'apprentis enseignants franco-ontariens. *Neuroeducation*, 6(1), 65-91.
<https://doi.org/10.24046/neuroed.20200601.37>
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>

- 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.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>
- Ruíz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz, F., & Ruíz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Sabariego-Puig, M., Vilà, R., & Sandín-Esteban, M.-P. (2014). L'anàlisi qualitativa de dades amb ATLAS.ti. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Saiz, Á., Susinos, T., & Ceballos, N. (2016). Teacher Training for Inclusive Education – an Experience from the University of Cantabria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 1010-1013. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12246>
- Salas, G., Mardones, R., Gallegos, M., & Ponce, F. P. (2014). Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2059-2068. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.alrp>
- Salas-Bravo, S., Gonzalez-Arias, M., Araya-Piñones, A., Valencia-Jimenez, M., & Oyarce-Cortes C., S. (2017). Uso del Test de Rendimiento Continuo de Connors para

- diferenciar niños normales y con TDAH en Chile. *Terapia Psicológica*, 35(3), 283-291. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082017000300283>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_abstract
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. S., & Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 77-98. <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Salum, J. M. (2019). *Inclusión en Chile, is this the question?* <https://ciiid.org/ponencia/inclusion-en-chile-is-this-the-question/>
- San Martín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>

- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sanahuja, A. (2019). Aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Intervención psicopedagógica desde la mejora educativa y la inclusión. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 61-70.
<https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/16>
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez, A. (1997). Análisis crítico de evaluaciones macroinstitucionales del proceso de integración. *Educación* 21, 115-131.
<https://raco.cat/index.php/educar/article/view/20678>
- Sánchez, P. A., García, C. M. C., Frutos, A. E., & Currás, M. P. (2021). Estudio cualitativo sobre las Aulas Abiertas Especializadas: Aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Prisma Social: revista de investigación social*, 33, 137-161.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/4248>
- Sánchez, P. A., Haro-Rodríguez, R. de, & Martínez, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Sandin, M. P. (2003). *Tradiciones en la investigación cualitativa*. McGraw Hill.

Santa Cruz, C., Espinoza, V., Torres, E., & Lazcano, G. (2016). *Informe Número 2: Revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada*. UNESCO-MINEDUC.

<http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/913>

Santamaría, C., Manlove, J., Stuckey, S., & Foley, M. (2020). Examining pre-service special education teachers' biases and evolving understandings about families through a family as faculty approach. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 20-37.

<https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1811626>

Santelices, M., & Pérez, L. M. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular* (1.ª ed.). HINENI : UNESCO : UNICEF.

Santiuste, V., & Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_20.pdf

Santo, D. E. S., & Pavón, M. J. M. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

Santos, M. Á. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-392. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796478>

Schallock, R. L. (2013). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(229), 22-39.

<http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3841>

- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 51(2), 16-30.
https://www.researchgate.net/publication/289527574_Attitudes_of_Teachers_Towards_the_Inclusion_of_Children_With_Special_Needs_in_Primary_and_Secondary_Schools
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260101>
- SENADIS. (2015). *Segundo estudio Nacional de Discapacidad en Chile*.
https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Setia, S., Leng, P., Mauliate, Y. E., Ekowati, D., & Ratmawati, D. (2021). The Principal Leadership in Developing Inclusive Education for Diverse Students. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 3(1), 08-24.
<https://doi.org/10.31098/ijeiece.v3i1.519>
- Sevilla, D. E., Martín Pavón, M. J., Jenaro Río, C., Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: La visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&nrm=iso
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_abstract

Sharma, A., Dunay, A., & Dely, R. (2018). Special education versus inclusive education: Examining concerns and attitudes of teaching professionals toward children with disabilities. *Forum Scientiae Oeconomia*, 6(1), 83-101.

https://doi.org/10.23762/FSO_VOL6NO1_18_6

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and Self-Efficacy of Pre-Service Teachers towards Inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>

Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>

Silva, S. (2003). *Atención a la diversidad: Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: IdeasPropias.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=250787>

Sinclair, A. C., Bray, L. E., Wei, Y., Clancy, E. E., Wexler, J., Kearns, D. M., & Lemons, C. J. (2018). Coteaching in Content Area Classrooms: Lessons and Guiding Questions for Administrators. *NASSP Bulletin*, 102(4), 303-322.

<https://doi.org/10.1177/0192636518812701>

Smagorinsky, P. (2014). Authentic Teacher Evaluation: A Two-Tiered Proposal for Formative and Summative Assessment. *English Education*, 46(2), 165-185.

<https://www.jstor.org/stable/24570967>

Solari, M. (2019). Las prácticas digitales personales como contribución a la educación inclusiva. *XXII Congreso Internacional Tecnología e innovación para la diversidad*

- y calidad de los aprendizajes (EDUTECH 2019), 162. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02568242>
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
- Solórzano, D. A., Patiño, G. K., Villamil, E. A., Quijije, N. S., & Mantilla, M. Y. (2020). Educational psychology in education. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 6(5), 13-20. <https://doi.org/10.21744/irjeis.v6n5.1007>
- Soltys, A., & Gogacz, A. (2016). Towards Inclusive Education in the Perspective of Teachers Opinions and Needs. *Pedagogika Rodziny*, 6(4), 207-224. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=812067>
- Soria, I. N., & Gandía, V. H. (2020). El taller intergeneracional de huerto como propuesta de intervención para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 163-183. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/609>
- Soslau, E., Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2019). The Promises and Realities of Implementing a Coteaching Model of Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 265-279. <https://doi.org/10.1177/0022487117750126>
- Soto, V. (2015). *Toda mi vida dedicada a la educación chilena y latinoamericana* (1.^a ed.). Universitaria. <https://isbn.cloud/9789561124943/toda-mi-vida-dedicada-a-la-educacion-chilena-y-latinoamericana/>
- Sotomayor, C., & Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores* (1.^a ed., Vol. 1). Universitaria.

- Squires, G. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-es.pdf>
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
<https://doi.org/10.1177/001440298405100201>
- Stainback, W., & Stainback, S. (2004). *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- Stefanidis, A., King-Sears, M. E., & Brawand, A. (2019). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools*, 56(4), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.22207>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Sterling, J. (2020). Procesos evaluativos para ritmos y estilos de aprendizaje diversos en primaria [Tesis, Universidad Santiago de Cali]. En *Repositorio Institucional USC*.
<https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/5032>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2014). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Routledge.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96–109.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>

- Tamarit, J. (2018). La psicología frente a la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 113-119. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2868>
- Tatyana, A., Alfiya, R., Dinara, G., & Ludmila, Y. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1396>
- Tchombe, T. M. S. (2019). Governance in psycho-pedagogic practices for equity and inclusive education. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 25(1), 125-140. <https://doi.org/10.10520/EJC-18781dd780>
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y de Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v4i2.305>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2. ed). Open University Press.
- Timoteo, R. A. (2018). *Nivel de bullying y autoestima en los estudiantes del tercer año de nivel secundaria en el área de EPT. en la i. E. Ignacia del Carmen Pozo Arias – Samanguilla—Ayabaca 2018* [Trabajo de Investigación para obtener el grado de Bachiller en Educación Secundaria, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29834>

- Toledo-Bastías, C. J. (2018). *Concepciones Sobre Evaluación Diferenciada y Flexibilidad Curricular: ¿Barreras o Beneficios Para la Inclusión Educativa?* [Tesis Magíster, Universidad de la Frontera]. <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/232974>
- Tomé, J. M. S. (2020). Educational Inclusion by Conviction. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(12), 286-297. <https://doi.org/10.14738/assrj.712.9474>
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Torres, M., & Luisa, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio*. [Tesis Doctoral, Universitat de València] <https://roderic.uv.es/handle/10550/34820>
- Torres, O. (2011). *Niñez y ciudadanía*. Santiago: Pehuén. <https://doi.org/10.34720/2gjc-vc05>
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2014). *¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, principales factores explicativos y efectos*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. https://www.academia.edu/7278887/_Se_agrupa_o_segrega_al_interior_de_los_establecimientos_escolares_chilenos_Segregaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica_y_socioecon%C3%B3mica_al_interior_de_la_escuela_An%C3%A1lisis_de_su_magnitud_principales_factores_explicativos_y_efectos

- UANDES. (2020). *Fonoaudiología. Uandes*. <https://www.clinicauandes.cl/medicos-y-especialidades/especialidades/fonoaudiologia>
- UAUSTRAL. (2020). *Fonoaudiología*. <https://www.uach.cl/admision/principal/puerto-montt/fonoaudiologia>
- UCHILE. (2020). *Fonoaudiología—Universidad de Chile*. <https://www.uchile.cl/carreras/5011/fonoaudiologia>
- UCSH. (2020). *Pedagogía en Educación Diferencial*. <http://admision.ucsh.cl/carreras-admision-ucsh/pedagogia-en-educacion-diferencial/>
- UdeC. (2020). *Educación Diferencial*. http://admision.udec.cl/?q=ed_diferencial
- UMCE. (2020). *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje*. <http://pregrado.umce.cl/index.php/carreras/42-licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-educacion-diferencial-especialidad-problemas-de-audicion-y-lenguaje>
- UNESCO. (1994). *¿Qué formación para los profesores?* UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Special issue: The UNESCO Courier*. UNESCO. <https://en.unesco.org/courier/archives>
- UNESCO. (2009). *Special Report: State of higher education in the world today*. <http://www.iesalc.unesco.org>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf

Universidad Alberto Hurtado. (2018). *Pedagogía en Educación Diferencia*.

<https://www.uahurtado.cl/carreras/pedagogia-en-educacion-diferencial/>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Co-teaching practices: The case of a teachers' duo in the School Integration Program in Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

UVALPARAÍSO. (2020). *Fonoaudiología*. <https://fonoaudiologia.uv.cl/escuela/hist>

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207-222. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>

Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Valls, E., & Molas, E. (2005). La formación psicológica del estudiante de Magisterio. Adaptación de las asignaturas Psicología de la Educación y Psicología de la Educación Infantil al EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2014). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.008>

- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.
<https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vélez, M., San Andrés, E., & Pazmiño, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(9), 23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220310>
- Verdugo, M. Á. (1999). Avances conceptuales actuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30(185), 1-10.
- Verdugo, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(205), 5-19.
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión*. Amarú.
- Vergara, C., & Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 323-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. A., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 146-164.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352015000300063&script=sci_abstract

Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarization and social cohesion in the Chilean school system. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

<https://doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>

Villalobos-Parada, B., López, V. A., Bilbao, M., Carrasco, C., Ascorra, P., Morales, M., Alvarez, J. P., Ayala, A., Olavarría, D., & Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 133-152.

<https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.529>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>

Wake, M., Levickis, P., Tobin, S., Zens, N., Law, J., Gold, L., Ukoumunne, O. C., Goldfeld, S., Le, H. N. D., Skeat, J., & Reilly, S. (2012). Improving outcomes of preschool language delay in the community: Protocol for the Language for Learning randomised controlled trial. *BMC Pediatrics*, 12, 96. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-12-96>

Wang, L.Y., Tan, L.S., Li, J.Y., Tan, I., & Lim, X.F. (2017). A Qualitative Inquiry on Sources of Teacher Efficacy in Teaching Low-Achieving Students. *Journal of Educational Research*, 110(2), 140-150.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>

Warnock, M. (1978). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667-668. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.6164.667>

- Watkins, A. (Ed.). (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watts, C., & Lee, L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 92-95.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas: Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(3).
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>
- Westwood, P. (2010). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs* (6.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836644>
- White, S., & Spencer, S. (2018). A school-commissioned model of speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(2), 141-153.
<https://doi.org/10.1177/0265659018780961>
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x>
- Williams, A., Bedward, J., & Woodhouse, J. (2000). An Inclusive National Curriculum? The Experience of Adolescent Girls. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/174089800050101>
- Williams, J. D. (1998). *Preparing to Teach Writing: Research, Theory, and Practice*. Erlbaum Associates.

- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Zambrano, R. M., & Orellana, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales, 2*(4), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>
- Zhizhko, E. A. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: Propósitos y realidad. *Andamios, Revista de Investigación Social, 17*(43), 249-270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
- Zondek, A., Zepeda, M., González, F., & Recabarren, E. (2006). *Discapacidad en Chile: Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-564742>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A. Tablas de Planes de Estudios

Tabla A.1

Planes de estudio

Plan de Estudios 1° a 4° básico	Horas Anuales		Horas Semanales	
	Con JECD	Sin JECD	Con JECD	Sin JECD
Asignatura				
Lenguaje y Comunicación	304	304	8	8
Matemática	228	228	6	6
Historia, geografía y ciencias sociales	114	114	3	3
Artes visuales	76	76	2	2
Música	76	76	2	2
Educación física y salud	152	114	4	3
Orientación	19	19	0.5	0.5
Tecnología	38	19	1	0.5
Religión	76	76	2	2
Ciencias naturales	114	114	3	3
Sub total tiempo mínimo	1197	1140	31.5	30
Horas de libre disposición	247	0	6.5	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.2

Planes de estudio

Plan de Estudios 1° a 4° básico – con Lengua Indígena	Horas Anuales		Horas Semanales	
	Con JECD	Sin JECD	Con JECD	Sin JECD
Asignatura				
Lenguaje y Comunicación	304	266	8	7
Lengua Indígena	152	152	4	4
Matemática	228	228	6	6
Historia, geografía y ciencias sociales	114	114	3	3
Artes visuales	76	76	2	2
Música	76	76	2	2
Educación física y salud	76	76	2	2
Orientación	19	19	0.5	0.5
Tecnología	38	19	1	0.5
Religión	76	76	2	2
Ciencias naturales	76	76	2	2
Sub total tiempo mínimo	1197	1140	31.5	30
Horas de libre disposición	247	0	6.5	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.3

Planes de estudio

Plan de Estudios 5° y 6° básico	Horas Anuales		Horas Semanales	
	Con JECD	Sin JECD	Con JECD	Sin JECD
Lenguaje y Comunicación	228	228	6	6
Matemática	228	228	6	6
Historia, geografía y ciencias sociales	152	152	4	4
Artes visuales	57	38	1.5	1
Música	57	38	1.5	1
Educación física y salud	76	76	2	2
Orientación	38	38	1	1
Tecnología	38	38	1	1
Religión	76	76	2	2
Idioma extranjero: Inglés	114	114	3	3
Ciencias naturales	152	152	4	4
Sub total tiempo mínimo	1216	1140	32	30
Horas de libre disposición	226	0	6	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.4

Planes de estudio

Plan de Estudios 7° y 8° básico	Horas Anuales		Horas Semanales	
	Con JECD	Sin JECD	Con JECD	Sin JECD
Lenguaje y Comunicación	228	228	6	6
Matemática	228	228	6	6
Historia, geografía y ciencias sociales	152	152	4	4
Artes visuales y música	114	76	3	2
Educación física y salud	76	76	2	2
Orientación	38	38	1	1
Tecnología	38	38	1	1
Religión	76	76	2	2
Inglés	114	114	3	3
Ciencias naturales	152	152	4	4
Sub total tiempo mínimo	1218	1178	32	31
Horas de libre disposición	228	76	6	1
Total tiempo mínimo	1444	1254	38	32

Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.5

Planes de estudio

Plan de Estudios I° y II° medio	Horas Anuales		Horas Semanales	
	Con JECD	Sin JECD	Con JECD	Sin JECD
Asignatura				
Lengua y literatura	228	228	6	6
Matemática	266	228	7	6
Historia, geografía y ciencias sociales	152	152	4	4
Artes visuales o música	76	76	2	2
Educación física y salud	76	76	2	2
Orientación	38	38	1	1
Tecnología	76	38	2	1
Religión	76	76	2	2
Idioma extranjero: Inglés	152	114	4	3
Ciencias naturales	228	228	6	6
Sub total tiempo mínimo	1368	1254	36	33
Horas de libre disposición	228	0	6	0
Total tiempo mínimo	1596	1254	42	33

Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.6

Planes de estudio

Educación Media Artística	Horas Anuales		Horas semanales	
	Con JECD		Con JECD	
	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio
Total tiempo mínimo de formación general	1254	722	33	19
Total tiempo mínimo de formación diferenciada	0	798	0	21
Horas de libre disposición	342	76	9	2
Total tiempo mínimo	1596	1596	42	42

Nota. No se puede ofrecer la Educación Diferenciada Artística en establecimientos sin JECD. Para la educación básica solo se establece que se deben impartir 6 horas semanales de Educación Artística. Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.7*Planes de estudio*

	Horas Anuales		Horas semanales	
	Con JECD		Con JECD	
	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio
Educación Media Artística				
Total tiempo mínimo de formación general	1254	722	33	19
Total tiempo mínimo de formación diferenciada	0	798	0	21
Horas de libre disposición	342	76	9	2
Total tiempo mínimo	1596	1596	42	42

Nota. No se puede ofrecer la Educación Diferenciada Artística en establecimientos sin JECD. Para la educación básica solo se establece que se deben impartir 6 horas semanales de Educación Artística. *Nota.* Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.8*Planes de estudio*

Plan 3° y 4° medio	Asignatura	Horas Anuales		Horas semanales		
		Con JECD	Sin JECD	Con JECD	Sin JECD	
Formación técnico-profesional	Lenguaje y comunicación	114	114	3	3	
	Matemática	114	114	3	3	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	152	152	4	4	
	Religión (optativo)	76	76	2	2	
	Idioma extranjero: Inglés	76	76	2	2	
	Total tiempo mínimo de formación general	532	0	14	14	
	FORMACIÓN DIFERENCIADA	Total tiempo mínimo de la formación diferenciada	836	836	22	22
		Horas de libre disposición	228	76	6	2
		Total tiempo mínimo	1596	912	42	38

Nota. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Tabla A.10

Planes de estudio

Plan de estudio 3° y 4° medio Humanístico- científico	Asignatura	Horas Anuales				Horas semanales				
		Con JECD		Sin JECD		Con JECD		Sin JECD		
		3° medio	4° medio	3° medio	4° medio	3° medio	4° medio	3° medio	4° medio	
FORMACIÓN GENERAL	Lenguaje y comunicación	114	114	114	114	3	3	3	3	
	Matemática	114	114	114	114	3	3	3	3	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	152	152	152	152	4	4	4	4	
	Artes visuales o musicales *	76	76	76	76	2	2	2	2	
	Educación física	76	76	76	76	2	2	2	2	
	Consejo de curso	38	38	38	38	1	1	1	1	
	Religión **	76	76	76	76	2	2	2	2	
	Idioma extranjero: Inglés	114	114	114	114	3	3	3	3	
	Biología ***	76	76	76	76					
	Química***	76	0	76	0	4	4	4	4	
	Física ***	0	76	0	76					
	Filosofía y psicología	114	114	114	114	3	3	3	3	
	Total tiempo mínimo de formación general	1026	1026	1026	1026	27	27	27	27	
	FORMACIÓN DIFERENCIADA	Total tiempo mínimo de la formación diferenciada ****	342	342	342	342	9	9	9	9
	Horas de libre disposición	228	228	0	0	6	6	0	0	
Total tiempo mínimo	1596	1596	1368	1368	42	42	36	36		

Nota. *Los estudiantes deben escoger entre los Artes Visuales y Artes Musicales. **Los establecimientos deben impartir el subsector Religión, pero para los estudiantes es optativo cursarlo. ***Los estudiantes podrán escoger dos de los tres subsectores de las Ciencias Naturales. ****Todo plan diferenciado debe considerar un mínimo de dos y un máximo de cuatro especializaciones. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>

Anexo B. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio FORMACIÓN INICIAL Y LAS DISPOSICIONES LEGALES EN EL CONTEXTO DE LA LEY DE INCLUSIÓN EN CHILE , a cargo del investigador MAURICIO ANDRÉS VALDÉS PINO, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

El objetivo principal de este trabajo es identificar aspectos de la formación universitaria de los docentes de educación general básica en ejercicio y conocer la intencionalidad en la formación de los profesores de entidades universitarias públicas o privadas de la carrera de pedagogía en educación general básica.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder en línea un cuestionario que tiene por objetivo para determinar la intencionalidad de los docentes universitarios para con los futuros educadores en el marco de la Ley de Inclusión en Chile, la investigación que se presenta es de carácter cuantitativo, no experimental, tipo encuesta durante un periodo de 6 meses. Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 a 40 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el cuestionario a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en la Universidad de Salamanca, bajo la custodia de las tutoras Dra. María Isabel Calvo y Dr. Fernando Martínez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno las sugerencias que se pretende entregar para la modificación de la malla curricular de la carrera de Pedagogía General Básica en el marco de la Ley N°20.845.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el investigador responsable, Mauricio Andrés Valdés Pino al teléfono +56993350283 o a su correo electrónico mauriciovaldes@usal.es

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido toda la información necesaria para participar en él. Acepto participar en el presente estudio:

Nombre, Firma y Fecha