



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

Las opiniones de docentes de Establecimientos privados subvencionados respecto de la implementación de la Ley de Inclusión (20.845) en la comuna de Constitución.

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
Juan Esteban Muena Yévenes

Profesor Patrocinante:
Nibaldo Enrique Benavides Moreno

Talca, Marzo 2019

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

Las opiniones de docentes de Establecimientos privados subvencionados respecto de la implementación de la Ley de Inclusión (20.845) en la comuna de Constitución.

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educativa

Estudiante:
Juan Esteban Muena Yévenes

Profesor Patrocinante:
Nibaldo Enrique Benavides Moreno

Talca, Marzo 2019

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

Dedicatoria

A mis padres y hermanos por ser el pilar fundamental de toda mi vida, por su incondicional apoyo y amor sostenido a través del tiempo.

En especial a mi señora y a mis dos hijas por su amor, lo que me da un sostén para enfrentar la vida con alegría y esperanza.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

Índice de contenidos

	Nº Pág.
Resumen	7
Introducción	8
Capítulo I: Problematicación y objetivos	9
1.1. Exposición General del Trabajo	10
1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo	11
1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio	11
1.4. Objetivos del Estudio	11
1.4.1. Objetivo General	11
1.4.2. Objetivos Específicos	12
Capítulo II: Revisión de la literatura	13
2.1. Políticas de inclusión	14
2.1.1. Definición de concepto de inclusión	14
2.1.2. Educación inclusiva	15
2.1.3. Segregación educacional	16
2.1.3.1. Definición de Segregación	16
2.1.3.2. Segregación e inclusión	17
2.2. Políticas de inclusión en Chile y en países anglosajones	19
2.3. Políticas de formación docente en Chile y experiencias internacionales	22
2.4. Experiencias internacionales de docentes con políticas de inclusión.	26
2.5. Nuevo perfil docente para trabajar en contextos inclusivos	28
2.6. Experiencias pedagógicas con metodologías como el DUA y las TIC, y el nivel de inclusividad de los programas de estudio de pedagogía de países de Iberoamérica.	33
Capítulo III: Marco metodológico	45
3.1. Descripción de la metodología	46
3.2. Criterios de selección de muestra	46
3.3. Instrumentos utilizados	47
3.4. Caracterización del universo	47
3.5. Plan de análisis	48
Capítulo IV: Análisis y resultados	49
4.1.1. ¿Qué es para usted la Ley de Inclusión Escolar?	50
4.1.2. ¿En qué aspectos cree usted que beneficia a los estudiantes?	51
4.1.2.1. ¿En qué aspectos cree usted que beneficia a otros estamentos? (Asistentes, directivos, familia)	52
4.1.3. ¿Cuáles son las principales dificultades que visualiza usted en el proceso de implementación? Señale al menos tres.	53
4.1.3.1. ¿De qué manera cree usted que es posible solucionar dichas dificultades?	55
4.1.4. ¿Qué cambios ha realizado en sus prácticas pedagógicas para integrar a estos nuevos estudiantes?	55

4.1.5. ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que han presentado estos nuevos estudiantes?	57
4.1.5.1. ¿Qué medidas remediales se han tomado?	58
4.1.6. ¿De qué manera la implementación de esta ley impactará en los estudiantes antiguos del establecimiento?	59
4.1.7. ¿Qué conocimientos deberían adquirir los nuevos docentes en su formación (inicial y continua) para cumplir con esta nueva ley?	61
4.2. Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos	63
4.3. Principios, relaciones y generalidades que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos	64
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	65
5.1 Resultados Obtenidos	66
5.2 Aportación al campo o disciplina	70
5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema	70
Fuentes de información	72
Fuentes Bibliográficas	73
Anexos	79
Anexo N° 1: Consentimiento informado	
Anexo N° 2: Validación de expertos	
Anexo N° 3: Instrumento (entrevista)	
Anexo N° 4: Entrevista aplicada	

Índice de tablas

Nº tabla	Nombre de la tabla	Página
1	Dimensiones del nuevo perfil docente que trabaja en contextos inclusivos.	31
2	Experiencia chilena con la metodología denominada diseño universal de aprendizaje (DUA), como medio de inclusión.	33
3	Experiencia en España con el uso de la tecnología como medio de inclusión	38
4	Análisis del nivel de inclusividad en los programas de estudio de pedagogía en países de Iberoamérica	39
5	Colegios que fueron parte de la investigación, con características del grupo socioeconómico y su matrícula.	47
6	plan de análisis	48
7	¿Qué es para usted la Ley de Inclusión Escolar?	50
8	¿En qué aspectos cree usted que beneficia a los estudiantes?	51
9	¿En qué aspectos cree usted que beneficia a otros estamentos? (Asistentes, directivos, familia)	52
10	¿Cuáles son las principales dificultades que visualiza usted en el proceso de implementación? Señale al menos tres	53
11	¿De qué manera cree usted que es posible solucionar dichas dificultades?	55
12	¿Qué cambios ha realizado en sus prácticas pedagógicas para integrar a estos nuevos estudiantes?	56
13	¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que han presentado estos nuevos estudiantes?	57
14	¿Qué medidas remediales se han tomado?	58
15	¿De qué manera la implementación de esta ley impactará en los estudiantes antiguos del establecimiento?	59
16	¿Qué conocimientos deberían adquirir los nuevos docentes en su formación (inicial y continua) para cumplir con esta nueva ley?	61

Resumen

En la presente investigación se indagaron las opiniones de los docentes de establecimientos privados subvencionados respecto de la implementación de la ley de inclusión (20.845), desde su perspectiva y desde la teoría, a través de una metodología cualitativa, del tipo descriptiva y experimental. Con una entrevista como instrumento de recolección de información la que fue aplicada a docentes de cuatro colegios. Los principales resultados exteriorizaron la falta de preparación de los colegios y docentes para el trabajo con esta nueva diversidad de estudiantes al interior del aula. Esta nueva normativa permite el ingreso de estudiantes a los diferentes colegios subvencionados, pero no exige que existan condiciones necesarias, como los son los programas de integración (PIE), en el caso de que el estudiante tenga una necesidad educativa especial; este programa es voluntario para estos colegios. De igual manera los docentes en general tienen una visión negativa de los alcances de la ley, proyectando impactos nocivos en sus colegios, como resultados bajos en pruebas externas, un empeoramiento de la cultura institucional y de la conducta de los estudiantes. Y de la misma forma, los docentes no se consideran capacitados para responder a esta nueva diversidad, puesto que no conocen metodologías para dar respuesta a estos nuevos estudiantes, perfilando nuevas exigencias en la formación inicial de los futuros profesores.

Introducción

El presente trabajo de graduación constituye el esfuerzo académico final para optar al grado de Magíster en Política y Gestión educacional, impartido por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, el que lleva por título *Las opiniones de docentes de Establecimientos privados subvencionados respecto de la implementación de la Ley de inclusión (20.845), en la comuna de Constitución*.

Se pretende describir y analizar las opiniones de los docentes entorno a la implementación de la ley de inclusión escolar, ley que tiene su génesis en un profundo malestar social, entorno al funcionamiento y a la concepción de educación imperante. Al mismo tiempo se ha convertido en el primer cambio estructural al sistema educacional en décadas, transando una senda hacia una educación como un derecho. Por consiguiente, con todo lo fundamental que es la educación para un país, es relevante y pertinente determinar cuáles son los impactos que está teniendo en el sistema educacional con una mirada desde los actores principales como lo son los docentes.

Los colegios subvencionados por años habían gozado de mayor libertad de acción, lo que les permitió competir con los colegios municipales con ventajas, como lo fueron la selección de estudiantes por rendimiento y, a través del copago, base del éxito escolar de muchos de estos establecimientos. Esta nueva legislación les exigió tomar una decisión; o se transformaban en colegios particular pagados o se mantenían como colegios particulares subvencionados, continuando con el aporte del Estado, pero a la vez aceptando las nuevas reglas que imponía la ley de inclusión. Esta ley es la primera que realiza una regulación tan importante a estos colegios, dando un paso considerable hacia una educación más equitativa menos segregada. Este es un importante cambio para nuestro sistema educacional, considerando que entre los colegios municipales y particular subvencionados cubren el 93 % de la matrícula total del país. Por lo tanto, se hace necesario un seguimiento y evaluación, y esta investigación procura servir de insumo para este objetivo.

En resumen, en el capítulo I de esta investigación se evidencian las exposiciones generales, el contexto donde se sitúa este trabajo (en este caso la ciudad de Constitución) y sus objetivos tanto generales como específicos. En el capítulo II, tenemos la revisión de la literatura, que sustenta esta investigación en relación a sus referentes teóricos. En el Capítulo III, está la descripción de la metodología, los criterios de selección de muestra, instrumentos utilizados, caracterización del universo y un plan de análisis. En el capítulo IV, un análisis de cada una de las preguntas de la entrevista, aplicadas a cada uno de los docentes, las que se agruparon en categorías para su análisis. Y por último el Capítulo V, con los principales resultados y conclusiones de esta investigación.

A continuación, se exponen en detalle los resultados de esta investigación, que busca determinar la opinión de los docentes de colegios particulares subvencionados en relación a la implementación de la ley de inclusión.

Capítulo I
Problematización y objetivos

1.1 Exposición general de trabajo

En marzo de 2016 entra en vigencia la ley 20.845 de educación. Este nuevo código legal surge en un contexto social de malestar con el sistema educacional chileno, que presentaba una preponderancia del sector privado como principal agente educacional, bajo las consignas de “educación gratuita y de calidad”; y con las redes sociales, por primera vez, como medio de comunicación y organización, logrando articular una de las más grandes movilizaciones de estudiantes (secundarios y universitarios), desde la vuelta a la democracia en los años 2006 y 2011 respectivamente.

La nueva normativa pretende dar respuesta a este malestar social: se prohibió la selección por resultados académicos, se eliminó el copago (que funcionaba como un filtro para las familias más humildes) y se eliminó el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, ampliando considerablemente el abanico de colegios a los que puede postular una familia chilena.

Según algunos detractores, esta ley no fortalece la educación pública, como se planteó en la etapa legislativa, sino que solo regula la oferta educativa de los colegios particulares subvencionados; y esto quedó expuesto en el documento final, según el Foro Chileno por el Derecho a la Educación (2015) de la siguiente forma:

El mensaje del proyecto plantea como imperativo la idea de fortalecer la educación pública; sin embargo, sus tres ejes no apuntan directamente a esto último (si entendemos la educación pública como la estatal), sino que más bien el articulado legal regula algunos aspectos de la actual oferta educativa privada (p.2).

Esto generó mucha controversia entre los sostenedores de colegios particulares subvencionados, quienes lo sintieron como una intromisión del Estado en sus proyectos educativos, incluso como un atentado contra la “libertad de educación”.

Esta es una de las leyes educacionales más importantes de las últimas décadas, es la primera que busca realizar un cambio estructural del sistema educacional, potenciando la concepción de una educación como un derecho y dejando atrás la concepción de que la educación es un bien de consumo con todos los efectos negativos que esto ha tenido en la sociedad chilena, dando un importante paso hacia una sociedad más integrada y equitativa.

Por lo tanto, es interesante determinar cómo se está implementando esta ley en estos colegios que, por años, habían cimentado sus éxitos académicos en la selección de estudiantes por rendimiento y por condiciones socioeconómicas a través del copago. Se busca producir conocimiento que identifique la implicancia de la implementación de esta ley, observando su convergencia y divergencia sobre los cambios y adaptaciones que los docentes, como agentes claves, están realizando a sus prácticas pedagógicas en colegios particulares subvencionados; y si, en su quehacer diario, se está respetando la nueva diversidad al interior de sus aulas.

Las implicancias de los hallazgos servirán como insumo para las etapas de seguimiento y evaluación de esta nueva normativa, y para determinar los próximos requerimientos, tanto en la formación inicial como continua de los nuevos docentes, que responda de mejor forma a este nuevo escenario.

1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo

El presente estudio se circunscribe a la comuna de Constitución, ubicada en la costa de la Región de Maule, con una población de 46.068 habitantes según el último censo del año 2017. La oferta educativa de la comuna es de: 1 establecimiento particular pagado, 10 particulares subvencionados y 24 municipales, con una cobertura de educación pre básica, básica y enseñanza media, de tipo científica humanista y técnico profesional. En relación al nivel educacional que presenta la comuna de Constitución esta se posiciona en:

Un nivel inferior (...) al promedio de la región, con un alto porcentaje de población que no cuentan con educación del tipo formal (20%) o bien, poseen su enseñanza básica incompleta (una cifra cercana al 16%). En lo que respecta a educación media completa un 31% alcanza hasta dicho nivel, siendo superior tanto al promedio regional como nacional. Respecto a la educación superior, sea completa o incompleta, la comuna presenta valores semejantes a la región; sin embargo, son inferiores en comparación a nivel país (Pladeco, 2016-2019, p.65).

Una de las limitaciones de este estudio está dada por el poco tiempo que tiene la ley en ejercicio. Como es sabido, los impactos producidos por reformas en educación, se ven a largo plazo, por lo tanto, se determinarán aquellos que se evidencian hasta la fecha de la aplicación del instrumento. Otra de las limitantes está dada por el propio tipo de investigación que es cualitativa: ello no posibilita una generalización de los resultados, pero sí una profundización de los fenómenos en estudio que es, precisamente, el objetivo de esta investigación.

1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio

- ¿Cuál es el impacto de la Ley de Inclusión en los colegios particular subvencionados?
- ¿Cuáles son los nuevos desafíos que tienen los colegios particular subvencionado para avanzar a ser una institución realmente inclusiva?
- ¿Qué medida(s) será(n) necesaria(s) para cambiar la forma de pensar de los docentes sobre la inclusión de estudiantes?

1.4. Objetivos del Estudio

1.4.1. Objetivo General

- Describir y analizar las opiniones de los docentes de establecimientos particular subvencionados respecto de la implementación de la Ley de Inclusión.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar la visión que poseen los docentes sobre la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión.
- Identificar los principales beneficios y/o dificultades que desde su perspectiva se desprenden del proceso de implementación.
- Identificar las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas y sus principales impactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar el nuevo perfil docente que conlleva su proceso de desarrollo.

Capítulo II
Revisión de la literatura

2.1 Políticas de inclusión

Para iniciar esta revisión de literatura sobre políticas públicas de inclusión es necesario primero, definir conceptos claves, como lo es el de: inclusión, segregación y educación inclusiva, como términos claves en el diseño de políticas públicas de inclusividad.

2.1.1 Definición de concepto de inclusión

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (FuchsCy Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996, citado en Infante, 2010, p. 288).

Como lo estipulan estos autores, la inclusión como concepto tiene sus inicios a comienzos de los años ochenta y estaba circunscrita a estudiantes con necesidades educativas especiales, y desde esa década, el concepto fue ampliando su radio de acción e influencia, hasta englobar múltiples necesidades y condiciones como lo son: necesidades educativas especiales, pasando por necesidades de estudiantes de comunidades étnicas, migrantes, condiciones socioeconómicas, etc. Lo que extiende mucho el abanico de condiciones, las cuales se fueron posicionando como prioridad a la hora de imaginar una sociedad más equitativa e integrada.

En el año dos mil la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), postula la inclusión como un gran objetivo, dándole un amplio espectro de acción, de la siguiente forma:

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación (UNESCO, 2000, citado en Booth y Ainscow, 2000, p.2).

Actualmente, la UNESCO (2017) ha redefinido la Inclusión como el “Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p.7). En esta redefinición del concepto, el marco de acción es ilimitado porque cualquier situación que no permita que un estudiante ingrese libremente a un colegio se puede considerar discriminatoria y no inclusiva.

Para Monteros (2017) al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones, sin hacer diferencias, sin sobre proteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones; para sobrevivir (p.4).

Si confrontamos estas definiciones con los pilares de nuestra ley, concuerda especialmente, en la medida que se elimina barreras como la selección de estudiantes por resultados

académicos o por cualquier otra condición. El artículo uno de nuestra ley, inciso k, determina que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (Congreso Nacional, 2015. p.1). Este artículo de nuestra ley está en clara sintonía, con lo que determina el organismo de las Naciones Unidas para un proceso educacional inclusivo.

En resumen, el concepto de inclusión, actualmente, engloba a un amplio espectro de condiciones, suprimiendo todo tipo de barreras para el ingreso de estudiantes al sistema escolar, potenciando, de esta forma, la concepción de una educación como un derecho humano y no como un bien de consumo.

2.1.2 Educación inclusiva

En relación a lo que sería una educación inclusiva, la UNESCO (2018) la define como “la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación” (p.3).

Elsie P. Serrano (2017) define la educación inclusiva como:

La relación directa con las oportunidades que cada país les ofrece a sus ciudadanos. De manera, que desde un contexto socio-pedagógico único sea posible adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada persona, en armonía con el modelo de hombre más actual, aún en construcción, que presupone el respeto a la diversidad humana, o sea, asumir como norma del desarrollo humano en su gran variedad (p.82).

Reafirmando lo anterior, Elena M. Pastor (2012) plantea que:

La inclusión hace referencia a un enfoque de la educación que pone el énfasis en la valoración y el respeto de las diferencias de todos los alumnos, concibiéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social de cada estudiante y para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con la participación y colaboración de toda la comunidad educativa (p.24).

De forma similar para Sarrionandia (2008) “La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (p.11).

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2008) una escuela inclusiva no es aquella que sólo genera espacios y procesos adecuados para niños, niñas, adolescentes y jóvenes que la sociedad entiende como “especiales” o con “necesidades particulares”. Los discursos apelan a la inclusión como un fenómeno total. Son todas y todos. La escuela inclusiva debe preocuparse no sólo de quienes tienen “diferencias clásicas” sino de todos aquellos que llevan el signo de la exclusión (p.54).

En países como Canadá, específicamente en la provincia de New Brunswick, definen a la educación inclusiva como:

La conjunción de prácticas filosóficas y pedagógicas que permiten que cada estudiante se sienta respetado, confiado y seguro, de modo que pueda participar con sus pares en ambientes de aprendizajes comunes y aprender y desarrollar al nivel de su potencial máximo. Está basado en un sistema de valores y creencias centradas en el interés superior del estudiante, que promueve la cohesión social, pertenencia, participación activa en el aprendizaje, una experiencia escolar completa e interacciones positivas con pares y otros en la comunidad escolar (Cueto, 2017, p.15).

En conclusión, la inclusión como concepto y la educación inclusiva apuntan a un mismo objetivo, que sería una educación integral y para todos. Por una parte la inclusión suscribe como fin, la no discriminación eliminando todo tipo de barreras, que impidan el ingreso libre de los estudiantes a cualquier colegio y la educación inclusiva, determina que todos los estudiantes deben aprender y desarrollar su mayor potencial, desde sus diferencias.

2.1.3 Segregación

La segregación como fenómeno tiene dos dimensiones: una es la segregación espacial que tiene relación con la división en sectores al interior de las ciudades, según su condición socioeconómica: y la otra es la segregación educacional, que tiene que ver con la agrupación de estudiantes en determinados colegios dependiendo su condición socioeconómica. Por lo anterior, es necesario definir la línea que está relacionada con esta investigación (segregación educacional) y cómo este fenómeno puede llegar a afectar el desarrollo educacional de los estudiantes.

2.1.3.1 Definición de Segregación educacional

La segregación tiene varias dimensiones, pero para el caso de esta investigación la entenderemos “como la desigual (“desbalanceada”) distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas (Valenzuela, Bellei, & Ríos, 2010, citado en González, p.53).

Esta distribución es un fenómeno muy vigente y lamentable en nuestro sistema educacional, con colegios municipales para estratos socioeconómicos más carentes, colegios subvencionados para estratos socioeconómicos medio y colegios privados para estratos socioeconómicos altos. Esto queda gratificado por los datos que expone Huidobro (2011):

Chile, es el país con la mayor segregación social en sus establecimientos educacionales, entre los 54 países que rindieron la prueba internacional PISA el 2006. Nuestro país exhibe una segregación de 52 puntos contra solo 9 de Finlandia, el país con el menor índice. Otros países latinoamericanos como Colombia y México anotan 40, Brasil y Argentina 39 y USA 26, la mitad que Chile (p.1).

Para Xavier Besalú (2018) la segregación escolar es; cuando en un mismo barrio o ciudad, sus centros educativos escolarizan mayoritariamente un determinado perfil de alumnado (socioeconómica o culturalmente connotado) que no se corresponde estadísticamente con

la composición socioeconómica y cultural de la población de la zona en que se encuentran ubicados” (S. p).

De la misma forma para educación 2020 (2018) “la segregación es cuando las personas que pertenecen a un grupo determinado (nivel socioeconómico, raza, sexo, religión, capacidades físicas o intelectuales) no se mezclan con otros distintos a ellos” (S. p).

En conclusión, la segregación escolar está determinada como uniforme agrupación de estudiantes, dependiendo sus condiciones socioeconómicas en los diferentes colegios de sistema educacional, una realidad lamentable en nuestro país, con colegios municipales para las clases más carentes, particular subvencionado para clase media y particular pagados para clase alta, a grandes rasgos.

Este que puede ser un fenómeno normal para algunos, considerando que las personas se tienden a unir, por su religión o nacionalidad, lo que se presentó en nuestra historia con los colegios católicos, con los famosos colegios de colonias, como los de alemanes, franceses, entre otros. Pero lo que pasa en la sociedad actual no tiene mucho que ver con esa distribución. Aquí estamos hablando de una profunda distribución por condición socioeconómica, abarcando todos los estratos de la sociedad chilena y potenciado desde el sistema educacional.

2.1.3.2 Segregación e inclusión

La segregación e inclusión son dos conceptos que están en la palestra actualmente, que afectan de gran forma a nuestra sociedad, por lo tanto, es interesante determinar las relaciones que puede haber entre estos dos conceptos:

En relación con la segregación e inclusión para Murillo & Duk (2016) son:

términos enfrentados que nos hablan de la misma realidad, algo así como las dos caras de la misma moneda. Son conceptos antónimos que referidos a lo educativo simplemente varían en el nivel (...) que habitualmente se aplican: segregación escolar hace referencia a segregación del sistema educativo en su conjunto o a sus subsistemas, aunque no solo; inclusión educativa la usamos para entender y transformar los procesos que ocurren al interior de las escuelas, pero no exclusivamente (p.12).

Estos dos autores profundizan en los efectos negativos de la segregación escolar en la formación de sociedades más inclusivas de la siguiente forma:

La existencia de segregación escolar bien por ser de carácter étnico-racial, por nivel socioeconómico, por capacidad o por origen... incluso en bajos niveles, es consustancialmente contraria a la existencia de una educación inclusiva. Si queremos construir sociedades más justas e inclusivas, es imprescindible abordar con seriedad y decisión la segregación escolar (Murillo & Duk, 2016, p.12).

De igual manera para Natalia Krüger (2013), la segregación tiene efectos en los propios educandos:

Los estudiantes de origen social desfavorecido se encuentran en desventaja por su menor capital económico y cultural, y por asistir a escuelas en las que no pueden beneficiarse del intercambio con pares de distintos segmentos sociales. Mientras tanto, los jóvenes de origen privilegiado son favorecidos por sus mejores condiciones familiares y por un efecto-compañero positivo” (p.20).

La altísima segregación en Chile, tenía como principales factores a la selección de estudiantes por resultados académicos y por el copago¹. Estos dos factores son suprimidos por la Ley de Inclusión, instaurando como principio regulador, el de la “libertad de elección”. Esta vez serán los padres los que escogen al colegio y no el colegio a ellos. De esta forma, el Estado asume un rol mucho más activo, en busca de solucionar esta grave situación de segregación.

La inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue en una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. (García, 2008, p.59).

De la misma forma para Xavier Besalú (2017), quien ahonda en los graves efectos que tiene la segregación en la formación de los estudiantes:

En primer lugar, porque afecta negativamente al rendimiento del sistema: los resultados globales de los sistemas educativos más segmentados (bien porque separan tempranamente al alumnado, bien porque funcionan como un cuasi mercado, bien porque no tienen entre sus prioridades la inclusión) suelen ser peores que los de los sistemas más comprensivos e inclusivos.

En segundo lugar, porque, como parece obvio, no socializan adecuadamente a su alumnado, pues este ni tiene un conocimiento directo de la diversidad existente en su ciudad, ni puede hacer en la práctica un aprendizaje vivencial de la convivencia y la gestión de los conflictos, ni prepara para vivir en la sociedad realmente existente más allá de la escuela, ni fomenta una mínima cohesión social.

Y, en tercer lugar, porque condiciona en gran manera la trayectoria educativa, las expectativas y los logros del alumnado más necesitado de que el sistema compensen las desigualdades educativas con que accede a él (S.p).

En conclusión, la segregación escolar y la inclusión son temas que están estrechamente relacionados, sin solucionar uno no se podrá solucionar el otro. Por décadas un sector importante de nuestro sistema escolar ha cimentado su “éxito” escolar en la selección de estudiantes, con variados métodos para lograr esto, como lo es a través del copago, por resultados académicos, expulsión de estudiante, cancelación de la matrícula o porque no lograban mantener el “nivel” académico que el colegio requería. Esto ha generado esta tan

¹ Copago o financiamiento compartido, es un cobro que se les realiza a las familias que tienen hijos estudiando en colegios particulares subvencionados.

triste realidad educacional en nuestro país, con altísimos niveles de discriminación, racismo, clasismo, en nuestra sociedad.

Ante este escenario, los colegios están llamados a cambiar su visión individualista por una de país, dejar la lógica de la competencia por una de trabajo en equipo para trabajar por el bien de cada uno de los niños de esta nación, como también, laborar para entregar una educación de calidad que, necesariamente, dependerá de qué tan inclusiva sea su institución.

2.2 Políticas de inclusión en Chile y en países anglosajones

En Chile una de las primeras iniciativas inclusivas en el sistema escolar fue la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 (Aziz, 2018), puesto que la problemática principal era la baja escolaridad que existía a nivel país. Esta ley buscaba universalizar la educación primaria y eliminar la exclusión de las clases sociales con menores ingresos a la educación formal. Posteriormente, el otro gran hito que marca la educación chilena es el proceso de municipalización² que comienza a operar bajo una lógica de competencia debido a la introducción del nuevo sistema de financiamiento a la demanda³. Esto provocaría que los establecimientos educacionales comenzaran a competir por matrícula. En esta lógica, el colegio que no mejorara, perdería sus clientes y tendría que cerrar. Por consecuencia, mejoraría la calidad de la educación (Aziz, 2018). Por consiguiente, al abrirse la competencia entre los establecimientos públicos fue cosa de tiempo para que los privados entraran a competir en este sistema bajo el alero del financiamiento compartido⁴. Ciertamente esas políticas crearon una proliferación de establecimientos educacionales particulares subvencionados, lo cual, en teoría, eliminaría los problemas de cobertura y de calidad de la educación (Elacqua, 2009).

Estas políticas instauradas en las décadas de los 80' y 90' no cumplieron con los objetivos por las cuales fueron creadas. No obstante, la creación de estos establecimientos particulares subvencionados provocó que gran parte del universo estudiantil, migrara hacia estas instituciones, logrando en el 2015 el 54,6% de la matrícula, en desmedro de la educación pública (Centro de Estudios Mineduc, 2015). El ingreso al mercado educativo de este tipo de establecimientos híbridos⁵ provocó que la educación fuera regulada bajo las leyes del mercado, donde los colegios debían atraer y mantener a sus estudiantes para no perder su financiamiento, lo cual, en teoría, debería obligarlos a mejorar como institución para cumplir con esos objetivos y no cerrar (Castillo, González, & Puga, 2011).

Por esta razón, los establecimientos educacionales municipales fueron obligados a participar en una carrera desigual por conseguir estudiantes, debido a que los colegios particulares subvencionados tenían la facultad de seleccionar a sus futuros alumnos, a

² Proceso donde la educación pública pasó de ser administrada por el Estado de Chile a ser administradas por los municipios donde se encontraban los establecimientos educacionales (1986).

³ Pago mensual por estudiante asistente al establecimiento educacional.

⁴ Establecimientos educativos privados pueden cobrar un monto adicional al ya entregado por el estado a sus estudiantes.

⁵ Reciben Subvención del Estado, además de un cobro adicional que se hace a los padres y apoderados (copago).

través del rendimiento académico, religión o capacidad de pago, generando de esta forma un grupo homogéneo de estudiantes, tanto en escuelas municipales, que agrupan a los niños de las clases sociales más vulnerables, como en las escuelas particulares subvencionadas, que concentran a grupos sociales medios y medio-alto (González, 2017).

Cuando comenzó esta competencia, los establecimientos educacionales, tanto municipales como particulares subvencionados, recibían una subvención pareja por parte del Estado, no haciendo distinción alguna en el origen socioeconómico de los estudiantes que se educan en aquellas escuelas, fomentando de esta manera, aún más la selección que los colegios PS⁶ hacían para lograr incorporar a sus aulas estudiantes de familias con un mayor nivel educacional y económico, siendo estos últimos los que utilizan la menor cantidad de recursos para ser educados, mejorando la rentabilidad de la institución y asegurando mejores resultados por tipo de estudiantes que atienden. (Elacqua, Mosqueira, & Santos, 2009).

En resumen, en el año 2008 se crea la Ley de Subvención Escolar Preferencial, cuyo principio era mejorar la calidad de la educación, al inyectar más recursos diferenciados a estudiantes con mayores necesidades educativas, instaurando un principio de equidad en educación. La idea era que los colegios tuvieran un incentivo extra para integrar y retener a estudiantes de bajo nivel socioeconómico, dando un paso hacia la eliminación de la segregación escolar.

A este beneficio pueden acogerse tanto colegios municipales como particulares subvencionados, siempre y cuando cumplan con el convenio de igualdad de oportunidades, donde se comprometen a subir el puntaje SIMCE, no seleccionar, retener y no cobrar arancel a los alumnos prioritarios, además de realizar un Plan de Mejoramiento Educativo⁷ (Centro de estudios MINEDUC, 2015).

Una de las consecuencias que tuvo esta medida fue que los establecimientos particular subvencionados que se adscribieron a la Ley SEP aumentaron considerablemente la cantidad de alumnos prioritarios matriculados (Centro de estudios MINEDUC, 2015), corroborando que la Ley de Subvención Preferencial aportó a disminuir la altísima segregación de nuestro sistema educacional chileno.

El año 2015, durante el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, se promulga la Ley de Inclusión Escolar 20.845. Esta ley cuenta con tres pilares fundamentales, los cuales son: eliminar la selección, eliminar el copago, y eliminar el lucro en los establecimientos que recibieran aporte del Estado (Ministerio de Educación de Chile, 2017). A través de la selección y el copago los colegios particulares subvencionados se quedaban con los alumnos de un mayor nivel cultural y socioeconómico respectivamente, y como está establecido en variados estudios, estos factores son determinante a la hora de obtener resultados académicos.

⁶ Colegio Particular Subvencionado.

⁷ Más conocido como PME, es una herramienta de gestión proyectada a 4 años en donde se establecen los objetivos y metas de la unidad educativa con el fin de mejorar.

La implementación de la Ley de Inclusión Escolar busca eliminar el alto índice de segregación, convertir a nuestro sistema educacional en uno más equitativo, donde el dinero no sea una limitante para acceder a una educación de calidad, una educación como derecho, en la que todos los estudiantes puedan tener igualdad de oportunidades, y potenciar al máximo sus habilidades.

Observando las experiencias internacionales en Canadá, se han desarrollado procesos de inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), de la siguiente forma; antiguamente los profesores de recursos⁸ sacaban alumnos del aula común para trabajar con ellos en otra parte de manera más personalizada, provocando que el resto de los niños viera a estos estudiantes de manera distinta, perjudicando la integración de los niños pertenecientes al programa. La solución canadiense a este problema fue la capacitación de los antiguos docentes de recursos para convertirlos en maestros de método y recursos, los cuales tienen las competencias para trabajar con estudiante que presentes dificultades de aprendizajes en las mismas aulas comunes (García, 2008).

Visto desde la perspectiva de los Estados Unidos, la inclusión también es vista de la misma manera que en Canadá, apuntando a la integración de niños con dificultades cognitivas. No obstante, el sistema norteamericano también hace énfasis al enriquecimiento social de toda el aula al integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales, así lo describe Powell (2011, p.6) *“inclusive education programs accentuate the considerable benefits of classroom diversity for each individual’s intellectual and social learning process”*. [Los programas de educación inclusiva acentúan considerablemente los beneficios de la diversidad en el aula para el proceso de aprendizaje intelectual y social de cada individuo]. La implementación de prácticas inclusivas en Estados Unidos son muy similares a los programas de integración escolar que se encuentran en Chile, donde los estudiantes se la pasan entre la sala de recursos y el aula normal (Powell, 2011). Con esto se evidencia que la finalidad de las políticas de inclusión educativa en Estados Unidos y Canadá está orientada a integrar niños con NEE, ya que el nivel de segregación no es tan alto como en Chile, producto que, en su mayoría, el sistema educacional está en manos del Estado.

En Inglaterra, se realizó un estudio sobre el nivel de segregación que existía en el país en comparación con otros países industrializados, llegando a la conclusión que su sistema educativo está en la medianía de la tabla de segregación, donde los autores Jenkins, Micklewright, & SylkeSchnepf (2006, p.16) nos indican: *“school choice is an important factor: higher levels of segregation in state secondary schools are associated with higher prevalences of schoolchoice”*. [La selección escolar es un factor importante: los niveles más altos de segregación en las escuelas secundarias estatales se asocian con mayores índices de selección escolar]. Vale la pena recalcar que los resultados de segregación no fueron más altos, debido a que el gobierno del Reino Unido por ley no permitía mayores niveles de selección por parte de las instituciones. De no ser así, Inglaterra también podría estar en la cima de los países con sistemas educativos más segregados como los de Hungría y Alemania (Jenkins et al., 2006).

⁸ Profesores diferenciales.

Las experiencias internacionales nos demuestran la preocupación por la inclusión de niños con NEE al sistema educacional, determinando como factor clave la selección de estudiantes a la hora de eliminar la segregación. De igual manera, queda de manifiesto que en estos países la segregación no es un problema tan grave como en Chile, por el rol más activo de estos estados en educación. Nuestra legislación pretende no solo incluir estudiantes con NEE, sino integrar a estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas, étnicas o religiosas, lo que será sin duda, un pilar de una sociedad más justa y, en algún momento, desarrollada.

2.3 Políticas de formación docente en Chile y experiencias internacionales

La Preparación y formación constante de los docentes es un factor clave dentro del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y, obviamente, es un proceso clave para el correcto funcionamiento de la unidad educativa, pudiendo de esta manera cumplir su fin más importante que es “educar”. Las carreras de pedagogías han tenido dificultades para atraer a estudiantes talentosos, debido al poco reconocimiento de la profesión, bajas remuneraciones y malas condiciones laborales (Vaillant, 2007).

La formación docente en Chile ha tenido cambios importantes a través de la historia, desde la escuela de preceptores en Santiago en 1842, pasando por la escuela normal de mujeres en 1854. En 1883 se promulga la Ley para la Instrucción Primaria y Normal, en donde se extiende la formación de maestros a 5 años. En 1890 se crea el Instituto Pedagógico para formar profesores de enseñanza media. Durante los años 80 las escuelas normales fueron suprimidas y la formación de docentes de educación básica fue delegada a las universidades, pasando a ser las responsables de la formación de profesores en todos los niveles (Pogré, Allevato, & Gawiansky, 2004). En 1981, durante la dictadura militar chilena se menoscabaron las carreras de pedagogías, al permitir que fueran impartidas por institutos profesionales, perjudicando desde ese momento la imagen y el estatus con que el profesorado contaba hasta ese minuto (Pogré et al., 2004). Durante 1981 y 1990 el régimen militar redujo considerablemente el presupuesto de educación en un 27%, afectando directamente las remuneraciones de los docentes que ahora ya no eran trabajadores del Estado, sino trabajadores municipales (Bitar, 2011). Con la vuelta de la democracia en el año 1991 se aprueba el Estatuto Docente, el que impuso, un salario mínimo y una escala de remuneraciones según experiencia, acrecentando de esta manera los salarios perjudicados en dictadura, además de devolver a los docentes el estatus de funcionario público (Bitar, 2011).

Desde la vuelta a la democracia se han implementado una serie de políticas que buscan fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en Chile. En 1997 se creó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, que buscaba mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Para esto, se mejoraron planes de estudios e infraestructura en 17 universidades. Luego, entre los años 1998 y 2008 se implementó el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior, donde 25 universidades del consejo de rectores tenían la posibilidad de obtener fondos con la finalidad de mejorar su oferta académica, entre ellas, las pedagogías. Cabe mencionar que en el 2011 existían 900 programas de pedagogía y solo 294 estaban acreditados debidamente por la Comisión

Nacional de Acreditación, dejando en evidencia que implementar medidas en 17 o 25 universidades no sería la solución al problema (Bitar, 2011), poniendo en duda la calidad de los programas impartidos y de los docentes que egresan de estas instituciones, siendo de real importancia la creación de políticas y programas que puedan subsanar los problemas existentes en la formación inicial docente.

Asimismo, Vaillant (2007), también nos menciona que una gran cantidad de instituciones formadoras de docentes no los preparan de la mejor manera, entregando contenidos descontextualizados o entregando solo contenido teórico que no aborda las reales problemáticas que los profesores encuentran dentro del aula. En cuanto a la proliferación de universidades e institutos en Chile que forman docentes, atenta contra la calidad de los mismos centros, realizando clases en infraestructuras inadecuadas, utilizando mallas curriculares obsoletas, entre otros problemas. Estas evidencias se ven reflejadas en los resultados de la prueba Inicia⁹ realizada a egresados de educación básica, en donde los docentes con mención en matemáticas, lenguaje, historia, ciencias no logran más del 50% de respuestas correctas en sus respectivas áreas, mientras tanto, en la sección de conocimientos pedagógicos, el porcentaje de logro fue de 46% (Ministerio de Educación, 2010). Es por esto, que Sotomayor et al (2011), nos expresa que los docentes básicos chilenos aprenden menos que docentes de otros países, debiéndose esto, a la formación generalista que reciben por parte de sus instituciones formadoras. Los resultados anteriores son similares a los encontrados en docentes especialistas de educación media (Ministerio de Educación, 2015). Estos resultados están demostrando la necesidad de mejorar la formación inicial docente, y para eso, uno de los factores que tienen que revisar son las características y competencias que tienen los docentes que están formando a los futuros profesores, y orientar la formación hacia el desarrollo de profesionales con competencias para trabajar con estudiantes conflictivos, con necesidades educativas especiales y que la formación universitaria esté articulada con los centros, en los cuales se desempeñarán los futuros docentes.

Durante el año 2010 se creó la beca vocación de profesor, la cual tiene por objetivo reclutar a jóvenes de mejor rendimiento para que ejerzan la pedagogía. Esta beca trae consigo una serie de beneficios¹⁰, tales como: arancel gratis para aquellos que quieran estudiar pedagogía como primera opción, manutención mensual, además de cursar un semestre en el extranjero, siendo este beneficio retribuido por parte del becario, trabajando 3 años en colegios que reciban financiamiento Estatal. Este programa fue implementado, basándose en la experiencia de los países con mejores sistemas educativos, en donde las exigencias de entrada para los aspirantes a profesores son más altas, siendo uno de los pilares de su éxito. Los reclutados para estudiar la docencia son seleccionados de los mejores puntajes de la generación saliente de educación secundaria; muy por el contrario de lo que pasa en Chile, donde el 50% de los postulantes de pedagogía proviene de los

⁹La Prueba Inicia evalúa a los estudiantes egresados de educación de párvulos y pedagogía en contenidos generales y específicos.

¹⁰ Los beneficios varios según el puntaje obtenido por el postulante.

puntajes más bajos de la Prueba de Selección Universitaria,¹¹ lo que demuestra que los estudiantes de pedagogía traen lagunas importantes desde su educación básica y media, que los programas de pedagogía no son capaces de revertir, siendo estos mismos egresados los que tienden a trabajar en sectores vulnerables, acrecentando aún más los índices de inequidad que existen en la educación chilena (Claro, Paredes, Bennett, & Wilson, 2013).

Entre el año 2000 y 2008 las universidades privadas lideraron el aumento de programas de pedagogías y con ellos su matrícula abriendo sedes en ciudades donde no había mayor oferta universitaria, con la finalidad de atraer una gran cantidad de aspirantes a estas instituciones que, muchas veces, no contaban con los requisitos mínimos para impartir estas carreras. También comenzaron a impartirse programas especiales y de regularización de estudios; personas que se encontraban en el sistema educacional podían obtener un título de profesor de educación básica, para luego, ampliarlo aún más a estudiantes que no rendían PSU (Menor selectividad). Cursaban carreras semi-presenciales o con clases solo algunos días de la semana, deteriorando de manera evidente la calidad del profesorado, impactando directamente en la educación de los niños. (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010). Sin duda, la desregulación de los programas de pedagogía es un problema importante, debido a que no hay un plan común de formación, cada institución es libre de preparar profesores como ellos crean conveniente, proliferando así, instituciones formadoras que no están acreditadas, a pesar de ser obligatorio desde el año 2007. Lamentablemente, el no estar acreditada, significa que no puede acceder a financiamiento público, pero sí pueden seguir funcionando mientras los propios estudiantes financien su educación (Ruffinelli, 2016). Con la finalidad de superar estas falencias, se aprobó la Ley de Desarrollo Profesional Docente, de donde emergieron las siguientes soluciones más relevantes según Ruffinelli (2016):

- Regulación de la oferta formativa y aseguramiento de un sistema formativo de alta calidad, la cual solo permite a universidades y programas acreditados impartir las carreras de pedagogía, aumentando también los requisitos para aprobar dicha acreditación.
- Regulación del ingreso a carreras pedagógicas, que hace referencia a: (...) postulantes podrán ser seleccionados solo entre quienes estén dentro del 30% de los mejores puntajes PSU de ese año, entre quienes se hayan ubicado en el 30% superior del rendimiento de su promoción en la educación secundaria, o bien entre quienes hayan cursado en las universidades un programa propedéutico.
- Regulación de la calidad de los egresados, tiene que ver con la aplicación de una prueba diagnóstica a los estudiantes al principio de la carrera y otra que se aplica un año antes de egresar (reemplazando la prueba Inicia), lo que permitirá a las universidades tomar las medidas remediales en el caso de obtener bajos resultados en un área determinada.

¹¹ Más conocida como P.S.U. es el mecanismo con el cual se puede postular a las universidades dependiendo del puntaje que se obtenga en ella.

- Inducción a la iniciación docente, siendo comprendido como el acompañamiento que tienen los profesores novatos por parte de un tutor experimentado para lograr insertarse en el mundo laboral y profesional de buena manera (pp.261, 279).

Por un lado, se considera que esta política es un avance considerable para solucionar parte de los problemas que se encuentran en la formación inicial de los docentes. Por otro lado, hay libertad en la formulación de los programas de formación docente, dejando a criterios de cada universidad, las habilidades y competencias a desarrollar en sus estudiantes. Cabe mencionar que la formación continua de los docentes queda a voluntad. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) aparece como una alternativa gratuita, o necesariamente se debe pagar algún perfeccionamiento en una universidad, con su propio dinero. También, hay casos en donde el empleador envía a su cuerpo docente a perfeccionamiento o tienen programas internos de desarrollo profesional.

Observando la experiencia internacional en el ámbito de formación docente de países con los mejores sistemas educativos del mundo, por ejemplo, en Finlandia, solo las universidades reguladas por ley pueden impartir las carreras de formación docente, y los contenidos que se deben impartir en cada carrera están reguladas por decreto (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014). Muy diferente a lo que pasa en Chile, donde hay gran cantidad de instituciones que imparten la pedagogía, las que no garantizan cumplir con condiciones mínimas de calidad y buena formación de sus egresados, la lógica de que el mercado regula y los malos docentes serán eliminados, no ha ocurrido; estos profesores mal formados por estas universidades, paradójicamente, están trabajando, en su mayoría, en educación municipal, donde se necesita mayor preparación.

Por un lado, con relación al ingreso a la universidad, las condiciones para estudiar pedagogía en Finlandia, lo decide autónomamente cada institución, aunque se toman en cuenta los puntajes de prueba de admisión a educación superior y el rendimiento en la educación secundaria, además de hacer pruebas adicionales para analizar el perfil de los postulantes y ver si cuentan con capacidades específicas para desarrollar la docencia. Por ejemplo, tienen que hacer ensayos escritos relacionados con la pedagogía; deben superar una entrevista en donde expliquen el porqué de ser profesor, además de realizar una actividad práctica donde deben afrontar situaciones reales que se dan en el contexto escolar (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014). Todo lo anteriormente descrito es para poder convertirse en aspirante a profesor en ese país.

Por otro lado, tenemos a Singapur, en donde existe solamente una institución que forma profesores: el Instituto Nacional de Educación. Este es una entidad autónoma que pertenece a la Universidad Tecnológica de Nanyang. El instituto es financiado con fondos públicos y tiene un cercano vínculo con el Ministerio de Educación de ese país. Los requisitos de ingreso los fija directamente el Ministerio de Educación, basándose de igual manera en pruebas de admisión, calificaciones de educación secundaria, además de una entrevista que les permita identificar a los mejores candidatos para la docencia. Luego de este proceso de selección, los aspirantes a docentes pasan de inmediato a ser trabajadores

del Estado, recibiendo de esa manera remuneraciones, mientras cursan su formación docente (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014).

Canadá, por otra parte, tiene 13 universidades en el país que imparten la carrera de pedagogía. Las instituciones que imparten pedagogía unificaron criterios para seleccionar a los estudiantes y, definieron las siguientes condiciones: una de ellas es una prueba de ingreso a las universidades, donde solo el tercio más alto de los resultados que rinden la prueba quedan seleccionados, más una entrevista personal (Macaya, 2017).

Según las experiencias internacionales, las claves de su éxito está en el reclutamiento de talentos, la regulación y fiscalización a las universidades que imparten las carreras de pedagogía, como también, el prestigio de la carrera docente, que está relacionada con un buen sueldo y una valorización por parte de la sociedad; mantener estrechas relaciones entre las universidades y los colegios, lo que permite contextualizar y modificar sus planes de estudio de acuerdo a las necesidades emergentes. Si bien en Chile los estándares y requisitos para poder impartir pedagogía han aumentado, aún no es suficiente para acrecentar el nivel de los docentes y la calidad de la educación; aún falta definir las competencias necesarias para que los docentes puedan afrontar la educación chilena de hoy en día.

2.4 Experiencias internacionales de docentes con políticas de inclusión.

En Iberoamérica, la educación es un sector donde las leyes de numerosos países son de avanzada, en cuanto a las afirmaciones que se realizan sobre la educación inclusiva, el enfoque de derechos en educación, la importancia de que el Estado realice acciones afirmativas a favor del cumplimiento de los derechos educativos de todos, y en particular de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los sectores vulnerabilizados¹². Pese a esto, los países encuentran grandes dificultades para traducir la legislación en políticas educativas y, más aún, en prácticas pedagógicas (Terigi, 2014, p.71).

Según lo que plantea Flavia Terigi, la sala de clases sería la piedra de tope para la implementación de políticas inclusivas, y de esto, se pueden deducir variados factores que otras investigaciones han tratado de determinar:

Para Azcárraga, Correa, & Henríquez (2013) la:

La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (p.1).

Según Messias, Muñoz, & Torres (2012) las razones que impiden que el profesor promueva la inclusión, con calidad y responsabilidad son múltiples y tienen que ver con cambios en la cultura y la actitud, difíciles de superar, pero que deben llevarse

¹² Tomamos la expresión “vulnerabilizados” de Loyo y Calvo (2009), en tanto consideramos que expresa mejor que “vulnerables” una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas

a cabo con urgencia. Queda por tener el coraje de dejar de usar la escuela como un instrumento de elitismo y exclusión del conocimiento (p.40).

La UNICEF (2008) determina que los docentes deben estar preparados para trabajar con:

distintos tipos de alumnos, (...) y para ello es necesario reforzar las competencias pedagógicas de los docentes. Contener la angustia de trabajar con y en la diversidad. El desafío consiste en colocar en sintonía a las escuelas y, especialmente, a los docentes con las características socioculturales y demandas de formación de los estudiantes y sus familias (p.72).

De la misma forma Margarita E. Monteros (2017) determina que:

el profesorado debe fijarse en las competencias y capacidades de sus alumnos, no tanto en las limitaciones y déficits que puedan presentar, para incorporarlos al flujo general de las actividades desarrolladas en el aula y en el centro de estudios, fomentando en ellos su autoestima y respeto a cada persona, favoreciendo la igualdad de trato (p.11).

Para José M. Fernández Batanero (2013) la inclusión demanda:

un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo (p.15).

Pero no solo dependen de la labor docente; es necesario contar con los apoyos y requerimientos necesarios para el éxito de la implementación de este tipo de políticas, tal y como lo esbozan los siguientes autores:

el asumir una cultura, (...) y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad (Azcárraga, Correa, & Henríquez, 2013, p.1).

Otro de los factores que impiden un buen desarrollo de políticas inclusivas, según las experiencias internacionales, es la rigidez del currículum:

muchos estudiantes experimentan dificultades para permanecer en la escuela y tener éxito en su aprendizaje debido a la rigidez y homogeneidad del currículum y de los procesos de enseñanza y de evaluación. La tendencia de los países en las últimas décadas ha sido elaborar currículos abiertos y flexibles, en los que se deja un cierto margen para que se puedan concretar y ajustar a la diversidad del alumnado y de contextos. Sin embargo, estos diseños suelen tener un sesgo cultural hegemónico del pensamiento occidental sobre otros tipos de conocimientos, y hacia ciertas áreas curriculares o tipos de aprendizaje (Marchesi, 2014, p.25).

Los currículos flexibles responden mejor a las necesidades de integrar a estudiantes con NEE o con otro tipo de necesidad. Según lo que expone Marchesi, esto permitiría dar mejor respuesta a las exigencias de las nuevas aulas, las cuales son más diversas, que se formarán producto de la Ley de Inclusión. Cumplir con la cobertura curricular es uno de los factores a la hora de integrar estudiantes con ritmos de aprendizajes más lentos, considerando que el sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE) mide principalmente la cobertura curricular.

Pero la inclusión no solo exige un currículum más flexible, también, es necesario:

mejorar las condiciones en las que las escuelas y los docentes realizan su trabajo: recursos suficientes, formación de los profesores, flexibilidad organizativa y curricular, maestros de apoyo y orientadores cualificados. Al mismo tiempo, es preciso que las escuelas inclusivas sean prioritarias para el desarrollo de programas innovadores para todos los alumnos, como ya se ha señalado anteriormente: nuevas tecnologías, bilingüismo, educación artística (Andújar & Rosoli, 2014, p.45).

Y otro gran obstáculo a la hora de generar un sistema inclusivo, es cómo se financia la educación y cuál es el rol que juega el Estado en la educación de sus ciudadanos. Rosa Blanco lo expone en una cita de la siguiente forma:

Los obstáculos económicos son de las principales barreras que generan exclusión y constituyen un aspecto especialmente sensible en algunos países, donde la privatización es creciente y se está debilitando la escuela pública. El modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las localidades y familias está reproduciendo la exclusión y segmentación social, y contradice el requisito de universalizar las obligaciones gubernamentales como contrapartida del derecho a la educación (Tomasevski, 2006, citado en Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014 p.26).

En resumen, no basta solo con la promulgación de políticas inclusivas para que estas consigan cumplir con su espíritu. Es necesario penetrar en los colegios y en las salas de clases, cambiando la cultura organizacional. Todos los integrantes de la comunidad educativa deben ser parte de este cambio, especialmente los docentes, los que son los principales responsables de llevar a cabo cualquier cambio en el sistema educacional, deben dejar de lado todo tipo de prejuicios que afecte la inclusión de estudiantes, cambiando y reflexionando sobre sus prácticas pedagógicas para abarcar la diversidad del aula.

Nuestro país tiene una historia de políticas públicas mal implementadas, las experiencias internacionales dejan en claro cuáles son los pasos a cumplir para que esto no suceda, y de igual forma queda de manifiesto que el Estado debe asumir un rol más activo a la hora de implementar políticas de inclusión, entregando las condiciones que sean necesarias para que esto se cumpla.

2.5 Nuevo perfil docente para trabajar en contextos inclusivos

Pensar en inclusión lleva a la sociedad a reconocer distintos actores que desde su rol contribuyen a la formación integral de los estudiantes; uno de los principales actores en esta tarea son los docentes. Si bien a lo largo de la historia y de las políticas educativas sus principales objetivos se han ido transformando, en la actualidad lideran desde las aulas la compleja tarea de la inclusión. La autora Carolina Acedo (2011) se cuestiona: ¿Qué se necesita para formar docentes con competencias apropiadas para enseñar a poblaciones estudiantiles diversas?, ¿cómo puede sostenerse el rol estratégico de la educación terciaria en la formación inicial y profesional de los docentes? y, se le podría agregar, ¿cuál es el nuevo perfil docente para trabajar en contextos inclusivos? Aún son cuestionamientos que no se han terminado de discutir, pero sin duda, es materia de preocupación y ocupación para quienes están inmersos en la formación de los profesionales para responder a estos nuevos requerimientos.

Las instituciones educativas de nivel terciario, deben implementar procesos de selección que no solo se preocupen de la parte académica sino de la valórica del postulante para, posteriormente, desarrollar una conciencia inclusiva en cada uno de ellos. Además, deben estar en condiciones de eliminar todas aquellas ideas y experiencias segregadoras para iniciar un largo recorrido, en donde lo fundamental está en comprender los problemas y a los estudiantes en su contexto y diversidad.

Las normas y valores culturales que el estudiante de magisterio trae consigo deben considerarse el punto de partida necesario para la adquisición de conocimientos y destrezas. Esta formación debe construirse sobre las experiencias inclusivas previas de los alumnos y, cuando sea necesario, eliminar las experiencias que hayan experimentado en centros segregados. Al mismo tiempo, son precisas actividades que ayuden a eliminar estereotipos de toda índole y a desarrollar una sensibilidad basada en la total comprensión de los problemas que rodean a la diversidad y en la habilidad de aplicar este conocimiento (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDE), 2012, p.24).

En los últimos años, las universidades en nuestro país, han tenido la necesidad de fortalecer los planes y programas de acuerdo a los requerimientos de las nuevas políticas de inclusión. Para esto, la AEDE determina que se requieren incorporar los siguientes elementos:

El currículo de la formación inicial debe basarse en un modelo en el que las prácticas inclusivas estén presentes en los contenidos de todas las áreas y asignaturas. Un currículo de estas características necesita:

- considerar las necesidades de aprendizaje particulares de aquellas personas o grupos que puedan ser excluidos en la educación ordinaria.
- incentivar a los estudiantes, permitiéndoles experimentar las barreras del aprendizaje, así como la oportunidad de resolver adecuadamente situaciones problemáticas de la vida real.

Es necesario lograr unos “valores activos” en la formación inicial docente, en los que los valores fundamentales y las áreas de competencia sean percibidos por los propios estudiantes de formación inicial del profesorado en sus estudios y sus prácticas docentes. La evaluación de los valores y las áreas de competencia necesita, esencialmente, una evaluación dirigida al aprendizaje de dicha formación inicial. Sobre todo, los comportamientos, conocimientos y destrezas incluidas en las áreas de competencia deberían demostrarse de diferente manera y mediante diferentes métodos de evaluación, como la autoevaluación, la valoración conjunta entre los estudiantes, la de sus compañeros, además de la evaluación de documentos (AEDE, 2012, p.24).

Ahora, ¿cuál es el rol de los formadores de docentes? Este profesional tiene una doble responsabilidad, ya que, debe ser ejemplo de la implementación de su teoría. Esto se podría simplificar en tres aspectos: el primero, establecer una coherencia en su quehacer; segundo, valorar la diversidad de sus estudiantes; y tercero, incentivar el trabajo colaborativo dentro del aula.

Los formadores necesitan verse a ellos mismos como estudiantes durante toda su vida. Tienen que ser activos y se les debe apoyar en la búsqueda de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, pues mejorarán su labor como educadores de docentes preparados para la inclusión.

Si se quiere apoyar a los alumnos de forma correcta para que se conviertan en docentes de educación inclusiva, todos los formadores deben ocuparse de tratar los conocimientos, habilidades y valores reflejados en las competencias, especialmente en los casos en los que no tengan experiencia en el trabajo con alumnos con diferentes necesidades. Las oportunidades de desarrollo profesional para los educadores deberían incluir actividades de concienciación, centradas en cuestiones de diversidad (AEDE, 2012, p.24).

El perfil del docente para trabajar en contextos inclusivos según la AEDE es un profesional con alta formación valórica, libre de prejuicios, que permitan el desarrollo de cada estudiante trabajando desde sus diferencias para que cada uno logre su mayor potencial. También será necesario que adquieran las herramientas necesarias para una buena gestión de aula, logrando desarrollar ambientes de sana convivencia, con capacidades para contextualizar sus contenidos con habilidades para una buena evaluación.

Los maestros enfrentan con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas; vinculan su saber pedagógico con la experiencia y la indagación teórica, construyen en lo particular y en lo colectivo en la medida que parten de situaciones concretas en la atención a la diversidad, aprovechando la capacidad de relación para fortalecer lazos con la comunidad institucional y de reflexión y comprensión de herramientas conceptuales en diversidad e inclusión para

transformar en la práctica diferentes situaciones, apoyándose en la visión de otros colegas. Dialoga con la situación interpretándola, valiéndose de supuestos teóricos y prácticos compaginados con otros existentes en autores, colegas, estudiantes, familias y líderes de la comunidad. Sus textos son “pre textos” que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación, en el contexto en el que se manifiesta. De esta manera se llega al conocimiento de experto y se construye comunidad, actuando con sabiduría, dando cuenta de su práctica enriquecida, dinámica, renovada en alternativas y de una nueva energía transformadora, (...) Sin embargo, también es importante que reconozca las alarmas, dilemas, riesgos e incertidumbres propios de cualquier transformación que debe superar en el proceso, guiado por la objetividad, la contextualización, la provisoriedad de herramientas conceptuales y procedimentales (Correa, Bedoya & Agudelo, 2014, p.51).

En resumen, en un mundo cada vez más globalizado, en el cual constantemente surgen nuevas necesidades, es importante que los docentes estén preparados para un escenario cambiante, reflexionando sobre sus prácticas pedagógicas y, si consideramos que la docencia es una actividad de aprendizaje, los profesores tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas profesionales para renovar constantemente sus conocimientos y competencias, y así, conseguir educar a alumnos de generaciones cada vez más tecnologizadas y dinámicas, con respeto a sus culturas y valores.

En conclusión, la labor docente, según lo expuesto por estos autores, es tremendamente complicada, puesto que se necesita de un profesional con una alta preparación profesional como valórica. Lo anterior, nos debe hacer reflexionar sobre la importancia que tuvo y que tiene la labor docente, y cómo en el pasado cercano, sucesivas políticas públicas en Chile, fueron mermando su valoración en la comunidad, situación que se intenta revertir actualmente.

A continuación, se presenta la tabla número 1, en la cual se plantean cuatro dimensiones con los elementos que requiere el nuevo perfil del docente que trabaja en contextos inclusivos.

Tabla 1: Dimensiones del nuevo perfil docente que trabaja en contextos inclusivos.

Dimensiones	Elementos
Valores de la enseñanza inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo. - Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos. - Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes. - Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.
Principios de diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - La educación se basa en creer en la igualdad, en

	<p>los derechos humanos y en la democracia para todos los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación inclusiva se trata de una reforma social y no es negociable. - La educación inclusiva y la calidad de la educación no pueden tratarse como dos asuntos diferentes. - el simple acceso a la educación ordinaria no es suficiente. “Participar” significa que todos los estudiantes están implicados en las actividades de aprendizaje significativas.
Promoción del aprendizaje académico, social y emocional del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender es, principalmente, una actividad social. - El aprendizaje académico, práctico, social y emocional son igual de importantes para todos los estudiantes. - Las expectativas de los profesores son una clave determinante para el éxito del estudiante, de ahí que unas altas expectativas sean muy importantes. - Todos los estudiantes deberían participar activamente en la toma de decisiones relativas a su aprendizaje, así como en cualquier proceso de evaluación. - Los padres y las familias son un recurso esencial en el aprendizaje del estudiante. - Desarrollar una autonomía y autodeterminación es esencial para todo el alumnado. - Se debe descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y el potencial de cada alumno.
Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza es una actividad que resuelve problemas y requiere una planificación continua y sistemática, además de evaluación, reflexión y, posteriormente, cambio. - La práctica reflexiva facilita a los profesores el trabajo con los padres además del trabajo en equipo con otros profesores y profesionales que trabajan dentro y fuera del colegio. - La importancia de prácticas basadas en datos concretos para guiar el trabajo del profesor. - Valorar la importancia del desarrollo de una pedagogía personal que pueda guiar el trabajo docente.

Fuente: Elaboración propia, basado en el documento: Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva (2012), Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

En conclusión, es necesario revisar las políticas de formación docente; los nuevos docentes deben tener las capacidades para trabajar en diferentes contextos, especialmente vulnerables y de inclusión, porque estos son los estudiantes que mayor apoyo necesitan si queremos disminuir la pobreza de nuestro país. La formación valórica es otro tema a trabajar, pero este punto es transversal en nuestra sociedad, desde los estratos más carentes a los más pudientes, se debe potenciar la formación valórica, que es el talón de Aquiles para una sociedad más inclusiva. Pero esto, necesariamente, deberá estar asociado a un

nuevo perfil docente universitario, que son los que formarán a los futuros docentes, los que deberán ser ejemplos de conocimientos y valores para estos nuevos profesionales de la educación. Los docentes que trabajen en contextos de inclusión deberán lograr igualdad de trato y de oportunidades para cada estudiante, valorar la diversidad, con capacidades para trabajar en equipo, con profesionales de diferentes áreas como psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, educadoras diferenciales, entre otros, y lo más importante, trabajar para que cada estudiante logre su máximo desarrollo.

2.6 Experiencias pedagógicas con metodologías como el DUA y las TIC, para una educación más inclusiva y nivel de inclusividad de los programas de estudio de pedagogía de países de Iberoamérica

A continuación, se presentan tres cuadros con investigaciones relacionadas con el dominio por parte de los docentes de la metodología denominada diseño universal de aprendizaje (DUA). Esta estrategia está concebida para enseñar en la diversidad, entregar mayor oportunidades de aprendizaje, la que puede ser considerada una importante herramienta a la hora de integrar estudiantes. También se presentará un cuadro resumen de una investigación relacionada con el uso de la TIC como herramientas de inclusiones escolar. Y por último, un cuadro con un análisis del nivel de inclusividad de los programas de formación docente de países de Iberoamérica.

Tabla 2: Experiencia chilena con la metodología denominada diseño universal de aprendizaje (DUA), como medio de inclusión.

Autores	Lugar	Planteamiento del problema	Procedimiento	Resultados
Cáceres, C. y Cáceres, R. (2016)	Concepción, Chile	Al ser esta propuesta de carácter reciente (DUA) en el país, existe poca evidencia y experiencias de aplicación en realidades escolares. Además, se ha evidenciado que hay una escasa preparación y conocimiento de estas estrategias entre los docentes, lo constituye una gran barrera para su implementación (Rodríguez y Ossa, 2014).	De acuerdo a lo planteado, la investigación se realizó siguiendo las siguientes fases, fundamentadas en la propuesta de planificación para el aprendizaje de todos los estudiantes (Meo, 2008): Fase 1: Evaluación de planificaciones y prácticas pedagógicas convencionales. Fase 2: Planificación del Diseño Universal para el Aprendizaje. Fase 3: Ejecución del Diseño Universal	A continuación, se presenta el análisis de los datos por cada principio del Diseño Universal para el Aprendizaje, identificando las principales barreras halladas en las clases tradicionales junto con los apoyos incorporados en las intervenciones para favorecer el aprendizaje y la participación de todos. 3.1. Principio de proporcionar múltiples formas de representación: En las clases tradicionales las principales barreras encontradas corresponden al predominio de un único medio de percepción y representación, en este caso, el visual, a través de material impreso y láminas, la no existencia de opciones que permitieran la modificación y/o personalización de la presentación de la información, la ausencia de apoyos

		<p>Es por ello que se desarrolló este proyecto de investigación para generar propuestas de implementación en nuestras realidades escolares y reflexionar en torno a estas, de modo de entregar orientaciones y ejemplos prácticos a las comunidades educativas.</p>	<p>para el aprendizaje Fase.</p> <p>4: Evaluación del Diseño Universal de aprendizaje.</p> <p>Fase 5: Comparación de las experiencias pedagógicas.</p> <p>Fase 6: Retroalimentación.</p>	<p>para la comprensión del vocabulario nuevo y el escaso uso de técnicas que facilitarían resaltar e identificar las ideas principales. En cambio, las clases basadas en el DUA aprovecharon los canales auditivos y kinestésicos, a través de videos, láminas, audio-textos, canciones, baile y adivinanzas, los cuales, además, se enriquecieron con otro tipo de estímulos como esquemas corporales de tamaño real, diapositivas, carteles y material concreto. De manera similar, las instrucciones verbales fueron acompañadas con instrucciones escritas y modelamiento por parte del docente. También en algunos casos se facilitó la personalización de la información a través de textos graduados.</p> <p>3.2. Principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión: En las clases tradicionales las principales barreras encontradas corresponden al predominio de medios de respuesta verbal y escrito, la tendencia a utilizar una forma única de realizar o resolver las tareas escolares, la ausencia de estrategias de respuesta alternativa para alumnos más avanzados, la poca utilización de recursos tecnológicos, el uso de formas débiles y poco claras de graduación de apoyos y la ausencia de técnicas para que los estudiantes determinen sus propias metas y se auto-monitoreen. A diferencia de lo anterior, las clases basadas en el DUA presentaron una mayor variedad de métodos de respuesta e interacción con los materiales que las clases tradicionales, como por ejemplo el uso de carteles, pictogramas, el dibujo, la exposición oral, la discusión grupal e incluso el baile. Además, las clases basadas en el DUA incorporan el uso de las Tecnologías de la Información y la</p>
--	--	---	--	---

				<p>Comunicación a través del uso de software educativos, presentación de diapositivas y libros digitales. También, las clases basadas en el DUA consideraron la entrega gradual de apoyos a los estudiantes, mediante una secuenciación de tareas que considerara diferentes niveles de apoyo e independencia en los estudiantes, graduado en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de las clases. Por otro lado, se facilitó la gestión de la información mediante el uso de técnicas de apuntes como el afiche recordatorio para anotar las dudas que surgían en el desarrollo de una actividad y que al final de la clase eran compartidas con los demás estudiantes y el docente.</p> <p>3.3. Principio de proporcionar múltiples formas de motivación. En las clases tradicionales no se observaron espacios de elección individual por parte de los estudiantes, ya que existe una alternativa única de actividad propuesta por el docente. Respecto a motivar a los estudiantes, resaltando la relevancia de las metas y objetivos, la mayoría de las clases contemplan solo dar a conocer el objetivo. También en las clases tradicionales escasearon las opciones para mantener el esfuerzo y favorecer la persistencia en las tareas, como el fomento de la interacción entre los estudiantes. Por otro lado, no se observó la incorporación de actividades destinadas a la promoción del control de emociones en los alumnos, la autorregulación en las tareas y la autoestima. Generalmente, tampoco se consideraban actividades para la autoevaluación o reflexión sobre lo aprendido. A diferencia, en las clases basadas en el DUA se permitió a los estudiantes elegir los materiales de trabajo y en las clases que se trabajó en estaciones, los estudiantes pudieron elegir incluso</p>
--	--	--	--	--

				el orden de las estaciones y, por tanto, de actividades en que trabajarían. Incluso, en algunas clases se les permitió optar entre el trabajo individual o el grupal. Igualmente, se consideró minimizar las distracciones y amenazas para los estudiantes, evitando los momentos de inactividad mediante la disponibilidad de varias tareas, la determinación cuidadosa de los tiempos de cada tarea, el retiro de los materiales ajenos a cada actividad y el recuerdo de las normas de convivencia.
Rojas, M. (2018)	Estación Central, Santiago de Chile,	Este Proyecto de Aplicación Profesional, desea identificar si educadoras de párvulos, de la comuna de Estación Central de una Escuela Particular Subvencionada, aplican diariamente estrategias relacionadas con el DUA. Incluyendo las políticas públicas abocadas a la inclusividad, el Decreto nro. 83 y la propuesta del DUA como estrategia para que todos los estudiantes puedan lograr los aprendizajes necesarios en una misma experiencia de aprendizaje.	Constó de cinco etapas: Recolección de información respecto del grado de conocimiento que tienen las educadoras de la escuela en torno a la estrategia DUA, mediante un cuestionario pre capacitación. Sensibilización a las docentes respecto a la temática DUA. Esto mediante una charla expositiva-informativa. Aplicación de la propuesta de intervención pedagógica. Observación de aula. Aplicación del cuestionario post capacitación. Evaluación del proceso de intervención pedagógica. Finalización con Equipo Pedagógico,	La teorización, aplicación y análisis se llevó a cabo en una escuela de párvulos, particular subvencionado de la comuna de Estación Central, la cual fue sujeto de evaluación y capacitación en DUA. Desde ahí que entendimos el DUA como una herramienta de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y, su reflexión, sirvió para que la comunidad plena inicie un trabajo con alturas de mira y en vistas a la inclusión de cada uno de los niños y niñas de nuestra escuela, en tanto conocimiento y descubrimiento de capacidades. Es posible concluir que el conocimiento conceptual y procedimental que poseen las educadoras de párvulos de la muestra, sobre los variables, principios DUA y prácticas pedagógicas, eran bastante escasas y ambiguas. Sin fundamento sustentable y solo con algunas nociones del DUA, que se habían enterado principalmente por una breve capacitación realizada el año anterior, con respecto a las prácticas pedagógicas. Si bien fueron capaces de describir las, no así de fundamentar su importancia en el aprendizaje de los estudiantes. Esto claramente puede darse de esta manera, por la falta de actualización y perfeccionamiento constante, con respecto a temáticas

			<p>Educadoras, Técnicas y Personal administrativo.</p>	<p>relacionadas a Educación inicial, ya que solo una educadora tiene estudios de Post grado, una tiene diplomado y el resto, algunos seminarios aislados. Esto se menciona, porque de hecho fue tema de una de las reflexiones grupales que se realizó en la etapa final.</p> <p>Se puede destacar que fue bastante enriquecedor y fue de alto interés por parte de las participantes, realizando aportes y preguntas durante todas las sesiones, manifestando constantemente, que hacen falta más instancias como estas.</p> <p>Es bastante complejo llevar a la práctica los conocimientos conceptuales tratados en las sesiones de capacitación, una de las reflexiones grupales, fue justamente el que las educadoras reconocieran ser bastante conductistas y rutinarias en su quehacer pedagógico, costando salir de los esquemas ya conocidos por ellas, por sobre todo en lo que respecta la incorporación de múltiples formas de representación y expresión, ya que la costumbre, apunta solo a una forma de representar o expresar en una experiencia de aprendizaje. Si bien, existe la disposición para hacer cambios, estos deben ser graduales, ya que planificar con principios DUA, es muy distinto de lo que ellas conocían y lo que se traduce en un quehacer pedagógico distinto.</p> <p>Se puede mencionar, que los conocimientos conceptuales y los fundamentos teóricos, mejoraron notablemente en la segunda aplicación del cuestionario Post Test, siendo satisfactorio estos resultados, ya que da indicios que la mayoría comprendió los temas tratados en la capacitación y, en la actualidad, poseen una fuerte herramienta que les da sustento</p>
--	--	--	--	---

				<p>teórico a su quehacer pedagógico. Por último, el análisis de la incorporación de la estrategia DUA y su impacto en el aprendizaje de la totalidad del grupo-curso apuntaron a varios elementos:</p> <p>Juega un papel fundamental la actualización y capacitación constante en temas de educación inicial, ya que algunas educadoras mencionaron sentirse totalmente ignorante de muchos temas tratados. Otro punto de reflexión fue el desafío que significa incorporar nuevas prácticas pedagógicas con los estudiantes, entregándoles diversas herramientas de expresión, de respuesta y de implicancia, las cuales se deben manifestar en una planificación. El análisis grupal, es que claramente esta propuesta beneficia a los estudiantes, sin embargo, lo más óptimo es llevarla a cabo de manera gradual. Adoptando el compromiso de modificar en la planificación semanal, una actividad diario, incorporando los principios DUA en las distintas prácticas pedagógicas abordadas.</p>
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en la experiencia y estudios de los siguientes autores: Cáceres, C. y Cáceres, R. (2016); Rojas, M. (2018).

Tabla 3: Experiencia en España con el uso de la tecnología como medio de inclusión

Autores	Lugar	Planteamiento del problema	Procedimiento	Resultados
Fernández, J. y Bermejo, B. (2012)	Sevilla, España	El factor más crítico para la educación inclusiva es el profesorado. Todavía son muchos los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la	Se trata de un estudio de casos múltiple, concretamente de dos centros educativos, de titularidad pública, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Sevilla (España). La selección de los casos se hizo de manera intencionada,	Los resultados del estudio permitieron llegar a las siguientes conclusiones: <ul style="list-style-type: none"> - Hay una actitud favorable de los docentes de aulas inclusivas hacia el uso de TIC como herramienta de apoyo en la atención a la diversidad del alumnado. - Los profesores presentan actitudes más favorables que las profesoras, en especial en lo relacionado en la

		<p>profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Así pues, considerando la necesidad que tienen los docentes de incorporar las TIC para el desarrollo de buenas prácticas educativas y teniendo en cuenta el papel que desempeñan las actitudes en el éxito de los programas de integración de estas herramientas tecnológicas a la docencia, en este estudio se plantearon las siguientes preguntas de investigación:</p> <p>¿qué actitudes tienen los docentes de aulas inclusivas hacia las TIC?, ¿qué factores favorecen el desarrollo de buenas prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje con apoyo TIC?</p>	<p>teniendo en cuenta el criterio de ser centros educativos de orientación inclusiva y estar catalogados por la Administración Educativa Andaluza como centros de «buenas prácticas». La negociación del acceso al campo se realizó directamente con la dirección de los dos centros educativos, donde en el primer contacto la información se explicitó verbalmente y por escrito. Mediante una carta de presentación de la directora del proyecto de investigación se informó de las condiciones del estudio a la dirección del centro y al profesorado. El enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran técnicas cualitativas y cuantitativas. Las técnicas destinadas a la recogida de la información han sido fundamentalmente dos: el cuestionario y el grupo de discusión</p>	<p>facilidad y disponibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay actitudes más positivas hacia las TIC en los docentes que tienen mayores posibilidades de interacción con ellas. - La colaboración entre el profesorado constituye un factor muy importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las TIC. - La capacidad para estimular el aprendizaje y adquirir conocimientos constituye uno de los factores más importante para proporcionar buenas prácticas educativas con el apoyo de TIC. - Los equipos docentes de la coordinación TIC constituye un factor indispensable de apoyo y asesoramiento al profesorado de aulas inclusivas. - Gran parte de la motivación para el trabajo con TIC, en el marco de la atención a la diversidad, viene dado por el nivel de compromiso del equipo directivo en relación con la inclusión educativa y las TIC. - La comunicación entre padres/madres y tutores mediante la utilización de TIC es muy escasa.
--	--	---	---	---

Tabla 4: Análisis del nivel de inclusividad en los programas de estudio de pedagogía en países de Iberoamérica

Vélez, X.	Experiencia	En el presente	En ambos países se	Los resultados obtenidos en la
-----------	-------------	----------------	--------------------	--------------------------------

<p>Tárraga, R. y Fernández, M. (2016)</p>	<p>entre España y Ecuador</p>	<p>trabajo se realizó una revisión sistemática de los planes de estudio de los títulos universitarios conducentes a la titulación de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria en las universidades públicas y privadas de Ecuador y España.</p>	<p>incluyeron en la revisión universidades públicas y privadas, tanto de formación presencial como de formación online. En los casos en que dentro de una titulación se ofrecían diferentes menciones, se analizó en cuáles de ellas se incluían asignaturas relacionadas con la educación inclusiva. En esta revisión de planes de estudios se localizaron todas las asignaturas cuyos contenidos abordaran de manera central los diferentes tópicos relacionados con la educación inclusiva o con la educación de las personas con discapacidad. La revisión se efectuó paralelamente por dos de los autores del presente artículo y se compararon los resultados obtenidos por cada uno de ellos. En los casos en que se encontró discrepancia entre los resultados obtenidos por uno y otro, se consultó el programa de la asignatura, o la descripción de los contenidos de la misma, contemplada en el sitio web de la universidad.</p>	<p>presente revisión muestran que, tanto en los planes de estudio de Ecuador como en los planes de estudio de España, la formación de los futuros educadores en el ámbito de la educación inclusiva es claramente insuficiente. En el caso de Ecuador, las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Psicología Educativa son las que tienen el mayor número de asignaturas relacionadas con el tratamiento de la inclusión en sus programas, pero la media de materias por carrera es apenas de tres a cinco. El resto de carreras todavía tienen menos asignaturas en materia de inclusión, siendo la media de entre una a ninguna asignatura. En España encontramos una distribución similar a la de Ecuador, siendo los programas de Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física y Lenguas extranjeras las que presentan una media de entre tres a cinco asignaturas relacionadas con la inclusión. No obstante, considerando todas las carreras, en España el porcentaje de programas que tienen al menos una asignatura relacionada con la inclusión es superior al de Ecuador, siendo del 59,44% en España frente al 36,5% en Ecuador. Aun así, el número de asignaturas sobre inclusión es insuficiente en ambos contextos para poder consolidar conocimientos básicos (Blanco, 2006), cambiar de actitudes y adoptar nuevos métodos de enseñanza (Echeita y Verdugo, 2004).</p> <p>Al comparar estos resultados con la revisión realizada sobre los planes de estudio de Magisterio de Educación Primaria de España, se obtienen resultados similares, lo cual denota que no ha habido una mejora sustancial de los</p>
---	-------------------------------	--	---	---

				<p>programas de diplomatura a los grados establecidos actualmente. En esta revisión se obtiene que, de 136 programas y menciones analizados, solamente en 52 se plantean asignaturas relacionadas con el tratamiento de la discapacidad. En Magisterio de Educación Infantil de 88 carreras revisadas, sucede lo descrito en 51 de estas. La media de asignaturas relacionadas con el tratamiento de la inclusión en Magisterio de Primaria es 2,65 y la media en Magisterio de Educación Infantil es 2,58 siendo en su mayoría asignaturas optativas. En estas circunstancias, no se podría apreciar cambios considerables en la formación del profesorado que pudieran constituirse en un aporte que afecte a las prácticas inclusivas. Podríamos decir que en algunos casos incluso esta situación ha empeorado, ya que cuando los planes de estudio eran diplomaturas había asignaturas troncales que obligatoriamente todos los estudiantes debían cursar; mientras que, como se observa en la presente revisión, actualmente los nuevos planes de estudio de grado han permitido que en algunas universidades ni tan siquiera haya una asignatura obligatoria. La conclusión por tanto es que, pese a que el Plan Bolonia supuso ampliar de tres a cuatro los cursos de formación inicial de los futuros maestros, la educación inclusiva no es un asunto que haya ganado peso en los planes de estudio. De hecho, en algunos casos incluso ha perdido importancia, lo que denota claramente que la formación del profesorado en educación inclusiva no ha sido ni mucho menos una prioridad para quienes han diseñado el currículo. En cuanto a la formación del profesorado, en España actualmente con la implantación</p>
--	--	--	--	--

			<p>de los grados se está adoptando el modelo de múltiples vías descrito por Nash y Norwich (2010), es decir, una formación genérica común para todo el profesorado, seguida de una formación específica para maestros de Educación Especial. Dentro de esta formación específica, se incluyen dos perfiles diferentes, que están relacionadas con la educación inclusiva y que, por tanto, reciben una formación específica. Estas son las dos especialidades de Maestro de Educación Especial de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AyL). El resto de especialidades, en cambio, no reciben suficiente formación, perpetuando así la visión dicotómica de profesores "generalistas" y profesores "especialistas". En el caso de Ecuador, de las 100 carreras que tenían sus programas ofertados en los sitios web oficiales de las Instituciones de Educación Superior (IES), solamente en 67 se plantean asignaturas relacionadas con la inclusión y la media de asignatura por carrera es de 2,17. El modelo de formación utilizado en este país es el de dos vías, es decir, una formación para profesores de educación especial y otro tipo de formación para profesores de educación general. Este modelo, el cual fue llevado a cabo en España cuando existían las diplomaturas, origina según Sarason (1990), una división entre los dos tipos de maestros, ya que desde la formación inicial se les condena legal y conceptualmente a elegir un tipo de ser humano específico (con o sin discapacidad), volviéndoles, por tanto, incompetentes para trabajar con el otro tipo.</p> <p>Cabe considerar que la concepción propia de la discapacidad en Ecuador ha</p>
--	--	--	--

				<p>producido que la carrera de Educación Especial, no goce de la demanda de formación que tienen otras carreras de magisterio, no teniendo en algunos casos suficientes alumnos inscritos como para que pueda abrirse. Actualmente, los programas que ofrecen formación en educación especial o necesidades educativas especiales son ofertados únicamente por cinco universidades, lo cual denota un marcado desequilibrio entre la formación de un tipo de profesorado y otro. Este modelo de formación paralela tampoco fomenta la inclusión del alumnado, sino que favorece la segregación y consecuente exclusión. La penetración de la educación inclusiva en España es más antigua que en Ecuador. En España la atención a las NEE lleva regulada ya desde los años 90 del S. XX con la LOGSE. En Ecuador la normativa sobre NEE es más reciente y se expresa en la LOEI del 2011, aunque la integración de personas con discapacidad ya fue enunciada en el Reglamento General de la Ley de Educación en 1984. Este sendero ya recorrido por España, deja reflexiones y aportes importantes para tener en cuenta en la formación del profesorado.</p> <p>Aunque mediante esta revisión se ha podido observar que la formación inicial del profesorado es insuficiente en este campo, las demandas sociales han conllevado que cada vez haya más cursos de formación permanente sobre este tema, lo que podría ocasionar que los docentes trabajen la inclusión en sus aulas, con independencia de su formación inicial. Por tanto, también sería interesante analizar la formación permanente del profesorado en este ámbito y la posible repercusión o no que la formación tiene sobre la práctica</p>
--	--	--	--	---

				educativa.
--	--	--	--	------------

Fuente: Cuadro de elaboración propia basada en la experiencia y estudios de los siguientes autores: Fernández, J. Bermejo. B. (2012) y Vélez, X. Tárraga, R. y Fernández, M. (2016).

Queda en evidencia que la formación de profesores para contextos inclusivos es totalmente insuficiente, con solo el 59,44% de los programas en España frente al 36,5% de Ecuador. Chile no está ajeno a lo anterior, puesto que presenta una baja formación en este tipo de áreas, principalmente en las carreras de pedagogía básica y media, renunciando al desarrollo de este tipo de capacidades en nuestros estudiantes, pensando que nuestros profesionales jamás van a tener que enfrentarse a alumnos con necesidades educativas especiales o de integración, lo que está totalmente errado a la luz de esta investigación con docentes que trabajan con estudiantes de integración sin las herramientas necesarias, transfiriendo la responsabilidad de integrar y educar a estos estudiantes a profesionales como psicopedagogos o educadores diferenciales. La experiencia internacional nos demuestra que esto es un error; la separación de estudiantes atenta contra el desarrollo de estos. De la misma forma la integración; no solo fortalece al que sufre una necesidad, si no al que los acoge, desarrollando valores claves para una sociedad más sana e integrada. Pero esta integración exige una preparación profesional de toda la comunidad educativa, la que en nuestro país, actualmente, no está sucediendo, dejando en evidencia la falta de conocimientos por parte de los docentes en metodologías pedagógicas, como lo es el DUA o las TIC como herramientas de inclusión.

Capítulo III
Marco metodológico

3.1 Descripción de la metodología

Este trabajo gira en torno a la metodología cualitativa, definida como “una investigación “desde dentro”, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística” (Bisquerra, 1989, p.64). Se justifica esta metodología dado que se busca profundizar en los impactos que ha tenido la ley a nivel de colegios, desde la perspectiva de los mismos involucrados, como lo son los docentes, circunscrito a los colegios subvencionados de la comuna de Constitución, aportando una nueva mirada de los impactos de esta nueva ley en este tipo de colegios.

Es de tipo descriptivo porque “no se manipula ninguna variable. Se limita a observar y describir los fenómenos” (Bisquerra, 1989, p.65). La investigación cualitativa es netamente descriptiva y exploratoria, porque “nos permiten aproximarnos a fenómenos desconocidos, con el fin de aumentar el grado de familiaridad y contribuyen con ideas respecto a la forma correcta de abordar una investigación en particular” (Grajales, 2000, p.2). Es de tipo exploratoria, como lo mencionaba Grajales, porque son estudios nuevos, de fenómenos desconocidos y esta es la primera vez que se realiza una investigación de este tipo en la ciudad de Constitución.

3.2 Criterios de selección de muestra

La Ley de Inclusión Escolar viene a impedir la discriminación en colegios particulares subvencionados como en los municipales. Si se considera que estos últimos en su gran mayoría no seleccionaban, no sufrirán grandes cambios en la diversidad de estudiantes que postulan a sus aulas. Otro factor no menos importante es que muchos de ellos cuentan con programas y recursos para integrar alumnos con NEE y con otras condiciones, por lo que el tema de la integración se viene realizando hace varios años; incluso, son los únicos que han recibido a todos los niños que postulan a sus aulas, sin importar qué necesidad o problema les afecte, impidiendo que algún estudiante se quede sin educación.

Pero este escenario es muy diferente en los colegios particulares subvencionados, especialmente con la eliminación de la selección (por resultados académicos y por condición socioeconómica, a través del copago), lo que provocará cambios importantes en la diversidad de sus aulas, especialmente si se considera que varios de estos colegios cimentaron por años sus éxitos académicos en las pruebas estandarizadas, en la selección de estudiantes. Por esto, es relevante determinar los impactos que está teniendo esta ley desde la mirada de los actores principales, los docentes de este tipo de colegios.

Se estableció como tamaño muestral a cuatro colegios de los diez existente en la comuna de Constitución, equivalente al 40% del universo de los colegios particular subvencionado. Se escogieron los cuatro establecimientos que tienen educación media, considerando que es en este nivel donde los estudiantes y docentes sufren más por mantener buenos resultados en las pruebas externas, como es el SIMCE de Segundo Medio y la PSU de Cuarto Medio. También se consideró realizar esta investigación en enseñanza media por la mayor complejidad para integrar estudiantes, producto de edad de los escolares, lo que exigirá un mayor compromiso de la institución educacional para evitar situaciones de bullying u otro tipo de discriminación. Y de cada colegio se determinó entrevistar a cuatro

docentes, los que debían tener como mínimo un año de ejercicio en este tipo de colegios y que fueran profesores de diferentes especialidades, constituyendo un universo de 16 profesionales.

3.3 Instrumentos utilizados

El instrumento de recolección de datos que se implementó fue “la entrevista (...) que permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (Fontana y Frey, 2005, citado en Vargas, 2012, p.5). Y fue de tipo semiestructurada: Porque (...) parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (L. Días, U. Torruco, M. Martínez y M. Varela, 2013, p.2). El instrumento se encuentra en el anexo n° 3.

3.4 Caracterización del universo

De un universo de treinta y cinco colegios de la comuna, diez de ellos son particular subvencionado, y solo cuatro tienen educación media. En el siguiente cuadro se caracteriza los establecimientos que fueron parte de este estudio.

Tabla 5: colegios que fueron parte de la investigación, con características del grupo socioeconómico y su matrícula.

Nombre del establecimiento	Matrícula	Grupo socioeconómico	Los establecimientos similares al suyo son aquellos en que
Colegio Bosques de Gaia	400	Medio Alto	La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$770.001 y \$1.460.000.
Colegio San Alberto Hurtado	1166	Medio	La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$460.001 y \$770.000
Colegio Buen Pastor	404	Medio bajo	La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$340.001 y \$490.000.
Instituto Politécnico Superior Egidio Rozzi Sachetti	666	Bajo	La mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 9 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$340.000.

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos, de la página de la Agencia de Calidad

3.5 Plan de análisis

Tabla 6: Plan de análisis

La duración estimada del estudio será de 4 meses. Se adjunta un cronograma con la fechas de actividad realizar.

Actividades	Meses					
	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.
Revisión de literatura	X	X	X	X		
Elaboración del marco teórico		X	X	X		
Elaboración y validación de entrevistas	X	X				
Definición de establecimientos a analizar	X	X				
Aplicación de encuestas y entrevistas		X				
Análisis de resultados			X	X		
Revisión de trabajo de grado				X		X
Corrección proyecto de Graduación						X

Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV
Análisis y resultados

A continuación se presenta un análisis de cada una de las preguntas de la entrevista aplicada a los docentes de los colegios seleccionados.

4.1.1 ¿Qué es para usted la Ley de Inclusión Escolar?

Tabla. 7

Categorías	Nº de recurrencias
Integración	10
Igualdad	3

Fuente: Elaboración propia

Respecto de lo que es para los docentes la Ley de Inclusión, surgieron variadas respuestas, las cuales se pueden agrupar por su patrones en común, de los cuales se desprenden las siguientes categorías, **Integración** (10): Se entenderá como la eliminación de cualquier tipo de condición (etnia, situación socioeconómica, religión, rendimiento, capacidades cognitivas, comportamiento), que impida el libre acceso a los colegios con financiamiento del Estado, y las respuestas más representativas de esta categoría son las siguientes:

“...es una ley que en este caso permite a los chiquillos tener una educación sin importar su ideología, (...) su identidad, etnia, pensamiento” (entrevistado nº14).

“...la ley de inclusión trata de básicamente de (...) no discriminar a ciertos estudiantes ya sea por su condición socioeconómica, creencia religiosa (...) orientación sexual,” (entrevista nº 10).

“...son las “oportunidades educacionales para todos los niños y jóvenes en etapa escolar, debido a que legalmente se resguardan sus derechos de poder acceder a una buena educación sin incurrir en gastos mayores y sin ser discriminados por su nivel socioeconómico, rendimiento anterior o por sus capacidades diferentes” (entrevistada nº16).

Con respecto a la segunda categoría **igualdad** (3): se entenderá como el trato igualitario, tanto en el proceso de ingreso a los colegios, como en el de enseñanza aprendizaje, sin importar las capacidades cognitivas o físicas del estudiante. Y las respuestas más características son las siguientes:

“...es una ley que asegura la (...) educación, sin importar que condiciones tienes tú, la parte cognitiva, socio afectiva, la parte de género en el fondo es eso que todos sean tratados por igual.” (entrevistada nº 9).

“...es una ley para trabajar con estudiantes con diferentes capacidades en la misma aula y con los mismos materiales, sin separarlos” (entrevistada nº 13).

En resumen, para los docentes, la Ley de Inclusión es una normativa que busca integrar a todos los estudiantes, distintamente de sus condiciones, suprimiendo todo tipo de barreras, en el ingreso a los colegios con financiamiento del Estado. A su vez, en un segundo lugar, quedó la categoría de igualdad con tres recurrencias, para estos docentes la ley busca un

trato igualitario, tanto en el ingreso a los colegios como en el desarrollo de proceso de enseñanza aprendizaje. Resulta interesante destacar la respuesta de uno de los entrevistados, el que la define de la siguiente forma: “Es una ley que busca detener en cierta parte un sistema educativo chileno que está desde hace muchos años bajo el alero de una economía de mercado” (entrevistado nº15). Se puede inferir que para este entrevistado, el rol más activo que está tomando el estado, especialmente en la regulación de la educación particular subvencionada, es un paso importante para eliminar de la educación el lucro, avanzando hacia una educación como derecho. De la misma forma es necesario resaltar la falta de conocimiento por parte de algunos docentes de esta ley, al limitar los alcances, a solo estudiantes con necesidades educativas especiales, graficado con la siguiente respuesta “Tiene que ver con integrar estudiantes con necesidades educativas especiales, también con dificultades físicas, hacer que estudien en colegios “normales” quizás eliminar los colegios especiales” (entrevistado nº 7).

4.1.2 ¿En qué aspectos cree usted que beneficia a los estudiantes?

Tabla 8

Categorías	Subcategoría	Nº de recurrencias
Beneficio Estudiantil	Acceso a educación	9
	Motivación	4
	Apoyo diferenciado	2

Fuente: Elaboración propia

La única categoría es **beneficio estudiantil** y esta se subdivide en 3 subcategorías (acceso a educación, motivación, apoyo diferenciado), la categoría **beneficio estudiantil**, la entenderemos como las ventajas obtenidas producto de la implementación de la ley de inclusión, la primera subcategoría es **acceso a educación** (9); y hace referencia a las nuevas oportunidades que tienen los estudiantes para postular a cualquier establecimiento escolar, sin limitante alguna (calificaciones, comportamiento escolar, condiciones económica, etnia, etc.) y las respuestas más significativas de esta subcategoría son las siguientes:

“...beneficia a los estudiantes en el acceso a los distintos establecimientos, ya que con esta ley se suprime la selección” (entrevistado nº 3).

“...beneficia a los estudiantes, en el tema de no hacer diferencia e incluirlos a todos por igual” (entrevistada nº 4).

“...beneficia a las familias y a los alumnos, se les hace más amplio el espectro donde estudiar pueden optar al colegio que ellos consideran un buen colegio” (entrevistada nº 1).

En relación con la subcategoría **motivación** (4); la definiremos como la actitud que tiene un alumno producto de la interacción con otros estudiantes con mejor nivel cultural o con mayores expectativas futuras, y las respuestas más características son las siguientes:

“...hoy tenemos varios alumnos de familias de escasos recursos y comparten a la par con cualquier otro niño y a la vez como que impulsa a que tenga un mejor desarrollo, que tengan más metas, que quieran ir a la universidad porque ven en sus compañeros que si se puede y los motiva mucho más a tener otras aspiraciones de vida” (entrevistada n° 11).

“...el beneficio es para los estudiantes que están en colegios “normales” para que conozcan distintas realidades que se den cuenta, que a pesar de todas las dificultades se puede seguir adelante, si tenemos un estudiante con dificultades de motricidad, y llega temprano y tiene buenas calificaciones, puede servir de ejemplo para los demás. (entrevistado n° 7).

En tercer lugar, se encuentra la subcategoría de **apoyo diferenciado** (2); de la misma forma se entenderá como el apoyo profesional adicional al que entrega el docente de la asignatura, tanto al interior de las de clases, como fuera de ella, y las respuestas más características son los siguientes:

“...los beneficia mucho porque a veces tienen hasta cuatro personas que trabajan con ellos en el aula, fonoaudiólogo, educadora diferencial, psicólogo, más el profesor de asignatura” (entrevistada n°13).

“...va en beneficio directamente de los estudiantes que reciben un apoyo diferenciado, (...) en su aprendizaje, por parte de un equipo sicosocial” (entrevistado n°12).

En conclusión, por lo que exponen los docentes la ley de inclusión si esta cumplió uno de sus objetivos, que es la no selección de estudiantes, entregando de esta forma mayores oportunidades a los alumnos que por años fueron discriminados por el sistema educacional, los que van a poder postular a un abanico más amplio de colegios, lo que mejorara su educación y motivación por superarse y alcanzar metas, que antes eran impensadas.

4.1.2.1 ¿En qué aspectos cree usted que beneficia a otros estamentos? (Asistentes, directivos, familia)

Tabla 9

Categorías	N° de recurrencias
Recursos familiares	4

Fuente: Elaboración propia

En relación a la segunda parte de la pregunta dos, que trata, sobre los otros estamentos que podrían ser beneficiados, se pudo determinar solo una categoría que fue **Recursos familiares** (4), la que se define como los dineros que las familias, se ahorran por dejar de pagar la educación de sus hijos, y las respuestas que más personifican esta subcategoría son las próximas:

“...y en cuanto a la familia, el beneficio es que podrán optar a que sus hijos, puedan ingresar sin tener los recursos suficientes, a colegios de buena calidad” (entrevistado n° 15).

“...tienen la posibilidad de acceder a una mejor educación sin que sus padres asuman el costo de ésta. Al tener acceso a colegios que antes no podían postular por causas financieras, se les abre un mundo de posibilidades futuras (entrevista n°16).

En resumen, los principales beneficios que entrega la ley, son en el acceso a educación con nueve recurrencias, en segundo lugar, queda la categoría de motivación y recursos familiares con cuatro recurrencias cada una, y finalmente, apoyo diferenciado con dos recurrencias, por consiguiente, los beneficios son primordiales para los estudiantes y sus familias.

Cabe destacar que hubo menciones a otros estamentos, pero con una recurrencia baja. Algunas respuestas fueron: “...quizás al colegio por decirlo de forma lucrativa puede, recibir más subvención, al recibir niños determinados como inclusivos por el MINEDUC”. Sin embargo esta subvención especial solo la reviven los colegios, que tienen en operación el programa PIE, y de los cuatros establecimientos sondeados solo uno tenía el programa en marcha.

Y, por último, mencionaremos dos respuestas que están marcadamente en oposición una de la otra.

“...lo que va a pasar como la ley, que es muy nueva, (...) la ley va a arruinar a colegios que son muy buenos, van a bajar en cuanto a conducta y académicamente (entrevistado n°5).

“El beneficio es para directivos y asistentes, es más que nada un llamado a renovarse y estar siempre pensando en el bienestar de todos los estudiantes, no solo de algunos, ya que ese es el fin de la educación (entrevistado n°15).

La primera, tiene una visión muy negativa de los efectos de la ley y, la segunda, hace un llamado a dejar atrás los prejuicios, especialmente relacionados con la eliminación de la selección. Las dos respuesta no deben hacer meditar en relaciona a qué tipo de sociedad queremos, si se sigue con la lógica de la competencia y el beneficio personal o se trabaja decididamente por el desarrollo de todos los estudiantes, para mejorar la sociedad que tenemos actualmente.

4.1.3 ¿Cuáles son las principales dificultades que visualiza usted en el proceso de implementación? Señale al menos tres.

Tabla 10

Categorías	N° de Recurrencias
Equipo PIE	9
Infraestructura	6
desinformación	3
Capacitación	2

Fuente: Elaboración propia

En relación con las respuestas sobre las principales dificultades del proceso de implementación de la ley, se obtuvieron las siguientes categorías: **Equipo PIE** (9), que se

entenderá como el equipo de profesionales que apoyan en la integración y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales y con problemas de aprendizajes, y sus respuestas representativas son las que se presentan a continuación:

“...no tenemos diferenciales, no tenemos psicopedagogos, no hay asistentes de aula, no tenemos los profesionales necesarios” (entrevistado nº13).

“...no tenemos grupo PIE, hay un grupo de orientación, que buscando pesquisar los niños con problemas y se le pide que lleven a sus niños a profesionales privados, falta un equipo sicosocial” (entrevistado nº6).

La segunda categoría es **infraestructura** (6), la que se entenderá como la falta de los espacios e implementación adecuada para recibir estudiantes con algún tipo de discapacidad o de necesidades educativas especiales, y las respuestas que representan de mejor forma esta categoría son las siguientes;

“...en relación a la infraestructura falta mejorar, hay una niña en silla de ruedas, pero no puede ir al segundo piso y no tengo claro si está habilitado el baño para ella, no se puede movilizar de manera autónoma, siempre tiene que haber alguien para que la ayude” (entrevistada nº1).

“...que no existan los accesos necesarios para los estudiantes que tengan dificultades para moverse por sus propios medios, haciendo necesaria la implementación de mejoras en los diferentes espacios del establecimiento, como rampas de acceso, por ejemplo” (entrevistada nº16).

La tercera categoría es **desinformación** (3), la que se concebirá como la falta de información, no entregada por el Ministerio de Educación, en relación a los alcances de la ley de inclusión, y las respuestas más distintivas son las siguientes:

“...hay como un desconocimiento, todos interpretan a su conveniencia la ley de inclusión, falta más claridad y masificación de la ley, falta información, y que sea lo más didáctica posible para que no solo algunos especialistas entiendan” (entrevistado nº 10).

“...la falta de información del ministerio (...) yo encuentro que no se sabe nada” (entrevistada nº 1).

Y, por último, está la categoría **capacitación** (2), que se entenderá como la capacitación a la comunidad educativa, por parte de un especialista, de preferencia del Ministerio de Educación o, en su defecto, de un organismo externo, sobre los alcances e implementación de la Ley de Inclusión, las siguientes respuestas cimientan esta categoría:

“Generando instancias de capacitación para los diferentes estamentos de la comunidad educativa y asegurarse que finalmente la ley se está cumpliendo” (entrevistado nº 3).

“...el colegio no está preparado y la mayoría de los colegios no están preparados, hay implementar (...) las capacitaciones y equipos de apoyo o si no va ser imposible” (entrevistada n°4).

En definitiva, las principales dificultades para los docentes están relacionadas con estudiantes con NEE, y no con estudiantes con bajos rendimientos académicos, lo que se puede entender producto que solo uno, de los cuatro colegios investigados tiene el PIE; los otros tres no cuentan con este equipo sicosocial. Los profesores sienten que cada vez se enfrentan a un escenario más complejo, se aumentan las exigencias, pero faltan las condiciones mínimas, para cumplir como corresponde con estos estudiantes. No se consideran preparados profesionalmente, no cuentan con las herramientas, y en salas con más de 40 niños, sienten que no se puede entregar el soporte necesario para que estos estudiantes alcancen niveles mínimos de desarrollo. Limitándose a bajarles el nivel, e incluso, morderles las notas para que aprueben y continúen con su educación y no abandonen el sistema escolar. La infraestructura, con seis recurrencias, quedó en segundo lugar, y en tercer y cuarto lugar quedó información y capacitación respectivamente.

Queda la sensación de que no quedo bien resultado el tema de los niños del programa PIE, el nuevo sistema de admisión escolar les entrega solo una nómina con el Rut de cada estudiante a los colegios, por lo tanto no tienen mayor información de ellos, no se conocen sus notas, sí estuvieron o no en programas como el PIE, y si los apoderados no entregan estos datos, los estudiantes corren el riesgo de quedarse sin el apoyo diferenciado y fracasar en su año escolar. Otro factor relevante es que el PIE no es exigencia para los colegios, es prácticamente voluntario, si el colegio no dispone de él los alumnos quedan a merced del apoyo, que los profesores le puedan entregar durante la hora de clases, que no es suficiente en ningún caso.

4.1.3.1 ¿De qué manera cree usted que es posible solucionar dichas dificultades?

En relación a las soluciones de los problemas que se están presentando, los docentes coincidieron que era realizando la inversión en dinero que fuera necesaria, por lo tanto esta es la categoría y esta se subdivide en las siguientes 4 subcategorías, que se observan en la tabla siguiente:

Tabla 11

Categorías	Subcategoría	Nº de recurrencias
Inversión	Equipo psicosocial	10
	infraestructura	6
	Capacitación de docentes	5
	Información	2

La **subcategoría equipo psicosocial** (10), se entenderá como la necesidad de contratar un equipo de profesionales para dar respuesta a las necesidades de los niños de inclusión. Y las siguientes son las respuestas más significativas de esta categoría:

“...se debe invertir en un equipo psicosocial” (entrevistado n°2).

“La manera de solucionar estas dificultades es realizando las inversiones que sean necesarias, contratando a los profesionales que se necesiten” (entrevistado nº6).

La siguiente subcategoría es **infraestructura** (6), la que se concebirá como la inversión en los equipos o en el inmueble para facilitar el desplazamiento o integración de niños, con NEE. Y las siguientes respuestas son las respaldan esta subcategoría:

“...se soluciona invirtiendo en la infraestructura, construyendo rampas, mejorando los accesos, etc.” (entrevistado nº 15).

“...hay que reparar y construir lo que sea necesario para atender a estos nuevos estudiantes” (entrevistado nº1)

En tercer lugar está la subcategoría **Capacitación de docentes** (5), la que se definirá como, la contratación de una empresa externa, que perfeccione a los docentes en los alcances de la ley de inclusión, a continuación se presentan las respuestas de esta subcategoría:

“...hay que capacitar a los profesores en los alcances de la ley, o si no, va ser imposible que funcione de buena forma” (entrevistado nº11).

“...se necesita una capacitación, yo siento que hay mucho desconocimiento” (entrevistada nº 13)

Y por último, está la subcategoría de **Material impreso** (2), la que se definirá como la compra o creación de material impreso, que exponga de forma simple los alcances de la Ley de Inclusión.

“...se debería entregar un material impreso de fácil comprensión con los alcances de la ley” (entrevistado nº 7).

“...debería llegar material como infografías que de forma clara y fácil no expliquen los alcances de la ley” (entrevistado nº5)

Los docentes coinciden que la solución a los problemas, es realizando la inversión necesaria, en los ámbitos que presentan deficiencias, que en este caso son los siguientes: contratación de profesionales (equipo psicosocial), infraestructura, capacitación, material que facilite la comprensión de la ley. Lo que pasara necesariamente por disponer de estos recursos lo que exigirá mejorar los niveles de gestión al interior de los colegios.

Es interesante destacar tres respuestas sobre las dificultades de la implementación de esta ley, que no se pudieron categorizar por ser únicas, pero que son tremendamente importantes, por los factores que mencionan, como lo es el cambio de pensamiento de los docentes y de los apoderados:

“La primera dificultad es cambiar el pensamiento negativo o de rechazo de los profesores que acostumbran a tener a otro tipo de estudiantes en sus salas de clases” (entrevistado nº15) (A).

“...los problemas son los apoderados que no quieren que estén en el programa, porque se necesita del apoyo de los papás, para que refuercen los aprendizajes, se tienen que quedar después de clases, se les tienen que hacer guías especiales, no los apoyan, el principal problema son los apoderados que rechazan el tratamiento” (entrevistada n° 13) (B).

“...la segunda dificultad: es el limitado de capital cultural, de los nuevos estudiantes, ya sea por su entorno familiar o por la baja calidad de otros establecimientos educacionales” (entrevistado n° 15) (C).

Según la respuesta (A) y (B), los apoderados y los docentes, son una dificultad para la implementación de esta normativa, los que no tendrían la disposición para caminar hacia una educación más inclusiva, menos segregada. Esto aparece como una gran barrera para la implementación de esta nueva ley; la literatura determina que las universidades deben realizar lo necesario para eliminar experiencia segregadoras o prejuicios de sus estudiantes, como base para formación de un docente. Y la respuesta (C) mantiene la lógica de la selección de estudiantes, determinando como una dificultad, el bajo nivel cultural o a la mala calidad de los otros colegios, y podríamos inferir que este docente, al enfrentarse a futuros malos resultados, los atribuirá a este factor.

4.1.4 ¿Qué cambios ha realizado en sus prácticas pedagógicas para integrar a estos nuevos estudiantes?

Tabla 12

Categorías	Nº de Recurrencias
Evaluación diferenciada	6
Material de trabajo diferenciado	4
Reforzamiento	4
Sin cambios	3
Nivel de exigencia	3

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la pregunta sobre los cambios que han realizado los docentes en sus prácticas pedagógicas para integrar a estos nuevos estudiantes, se repitieron patrones en común, de los cuales surgieron cinco categorías, las que se contextualizarán a continuación: la primera categoría es **evaluación diferenciada** (6), la que se entenderá como una evaluación diseñada para un estudiante que presente algún problema de aprendizaje, diagnosticado por un especialista, y las respuestas que más se ajustan a esta categoría son mencionadas a continuación:

“...se trabaja con guías separadas, con pruebas distintas, que las revisaba la psicopedagoga, y después van a UTP (entrevistada n°1).

“En educación física todo los planes y programas están enfocados a las diferencias, yo evaluó diferente tengo escalas distintas, hay test que los niños eligen según sus capacidades que pruebas me dan” (Entrevistada n°4).

En la segunda posición con cuatro recurrencias se encuentra la categoría de **material de trabajo diferenciado** (4), la que se definirá como el material creado por profesores o profesionales del equipo psicosocial, adaptada a las características particulares de cada estudiante con dificultad de aprendizaje, y las respuestas que definen esta categoría, se presentan a continuación:

“...tenemos otra niña con problemas de visión y todas las guías se le confeccionan con la letra muy grandes” (entrevistada n°13).

“...con trabajo diferenciado, con guías separadas” (entrevistada n°1).

En tercera posición, se encuentra la categoría de **reforzamiento** (4), el que se entenderá como un espacio institucionalizado o voluntario, donde el profesor de asignatura se reúne con estudiantes a reforzar contenidos, trabajados en clases, y las repuestas que respaldan esta categoría son las siguientes:

“...se brindan horas de refuerzo fuera del horario de clases” (entrevistado n°15).

“...el colegio tiene un horario de atención, uno sita a esos niños para ayudarlos y que no tengan que pagar” (entrevistado n° 2).

En una cuarta posición está la categoría **sin cambios** (3), que se entenderá como la nula modificación en las prácticas pedagógicas, a pesar de tener niños con dificultades de aprendizajes, y las respuestas más representativas son las siguientes:

“...la verdad no mucho, sigo con las mismas prácticas solo prestar más atención al desarrollo de las clases con el objetivo, de que no queden más descendidos o atrasados” (entrevistado n°3).

Y por último, está la categoría **nivel de exigencia** (2), el que se entenderá como la disminución de la escala de exigencia, o la disminución de preguntas o de ítem a responder en una evaluación estandarizada, y las respuestas que respaldan esta categoría son las siguientes:

“...se les bajaban el nivel de exigencias en las evaluaciones” (entrevistado n°12).

“...las pruebas tienen menos cantidad de preguntas y a veces ocupan diccionarios” (entrevistada n° 11).

En definitiva, los principales cambios en las prácticas pedagógicas se están realizando para responder a niños con NEE, siempre y cuando el colegio cuente con el programa de integración (PIE). Los docentes que no cuentan con este apoyo, o con profesionales especialistas en NEE, tratan de adaptar sus prácticas, materiales y evaluaciones, de la forma más sincera posible, sin tener claro si servirá o no para el aprendizaje de estos niños. De igual manera, al no tener los profesionales necesarios, varios estudiantes que no han sido diagnosticados y presentan algún tipo de problema de aprendizaje, solo les queda como camino, adaptarse o sucumbir en el intento. El reforzamiento de materias, surge como la única instancia para mejorar sus rendimientos, el cual queda a voluntad del docente si no está institucionalizado.

4.1.5 ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que han presentado estos nuevos estudiantes?

Tabla 13

Categorías	Nº de Recurrencias
Contenidos previos	7
Desmotivación	6

Fuente: Evaluación propia

En relación con las dificultades de aprendizajes que han presentado los nuevos estudiantes, se mencionan múltiples respuestas, que están más cercanas a deficiencias de entrada que a problemas de aprendizaje durante sus clases, las que se pueden agrupar en las siguientes categorías; **contenidos previos** (7), que se entenderá como los conocimientos que el estudiante trae al ingresar a un nuevo colegio, y las respuestas que sostienen esta categoría son las sucesivas:

“...en la mayoría de los casos las dificultades se basan en el desfase de contenidos que pueda traer el estudiante, ya que se hace necesaria una nivelación para tratar de igualar sus conocimientos con los de sus compañeros” (entrevistada nº 16).

“...como dije anteriormente la dificultad más grande es el deficiente capital cultural, (...) y las limitaciones en cuanto a conocimiento obtenido de otros establecimientos” (entrevistado nº15).

La siguiente categoría es, **desmotivación** (6), la que se definirá como el nulo o bajo compromiso de los estudiantes con su educación, y las respuestas más distintivas de esta categoría son las siguientes:

“...yo no avanzo tanto con estos niños, porque a muchos no le interesa, disminuyo la cantidad de tareas, (...) no solo contenidos, vienen con muchas cosas de la casa” (entrevistado nº5).

“...no siguen las normas, no quieren aprender, tuve que bajar el nivel” (entrevistada nº 9).

4.1.5.1 ¿Qué medidas remediales se han tomado?

Tabla 14

Categorías	Nº de recurrencias
Nivelación	5
Pruebas de diagnóstico	3
Compromiso	3
Tutor	3

Fuente: Elaboración propia

En relación a las medidas remediales, las categorías son las siguientes; **nivelación** (5), la que se entenderá como el proceso en cual se le intenta enseñar a un estudiante los contenidos necesarios, para que esté al mismo nivel educacional que sus compañeros, y las menciones que mejor representan esta categoría son las siguientes:

“...nivelar, a los estudiantes en cuanto al conocimiento básico” (entrevistado n°16).

“...nivelar, porque si no, los vacíos se mantienen, el primer mes se retoman conceptos importantes” (entrevistada n° 1).

La segunda categoría es **prueba de diagnóstico** (3), la que se entenderá como la evaluación inicial para pesquisar posibles deficiencias educativas en los estudiantes, y las respuestas que le dan forma a esta categoría son las consecuentes:

“...las medidas remediales que se han tomado, en un principio es generar evaluaciones (...) diagnosticas” (entrevistada n° 16).

“...pesquisar deficiencias mediante pruebas de diagnóstico” (entrevistada n°1).

La tercera categoría es **compromiso** (3), la que se entenderá como, las acciones que busca que los padres se responsabilicen de la educación de sus hijos, y las respuestas relacionadas son:

“...que los profesionales de la educación intervengan más en la familia, y generar una comunidad educativa que vele totalmente por el bienestar mayor de los estudiantes del establecimiento” (entrevistado n° 15).

“...otra cosa que se ha realizado es tener charlas y reuniones para los apoderados, y de esa manera concientizarlos en que su aporte es fundamental para sus hijos. (Entrevistada n°16).

La cuarta categoría es **tutor** (3), el que se definirá como el estudiante que es designado para ayudar a otro, por su mejor nivel académico, y tenemos las siguientes respuestas:

“...para solucionar este problema se le asigna un tutor dentro del mismo curso que lo guíe” (entrevistado n° 16).

“...lo cambio de puesto y lo siento con otro que sabe más, para que lo ayude” (entrevistado n° 10).

En conclusión, las principales dificultades de aprendizajes que están presentando los estudiantes están relacionadas con insuficiencias que ellos traen desde otros colegios, lo que les provoca problemas de aprendizajes por no tener la base necesaria, como queda señalado con la categoría de conocimientos previos con siete recurrencias. En un segundo lugar, está la desmotivación, con seis recurrencias; las medidas que se están tomando para solucionar estas dificultades son la nivelación, con cinco recurrencias, el compromiso de los padres y tutor, con tres recurrencias cada uno. Cabe destacar que a pesar de que la desmotivación es una de las categorías con más recurrencias, entre las medidas remediales no se menciona; solo un docente lo señala de esta forma: “...quizás si realizan las actividades y tienen errores hay que evaluar bien igual, hay que motivarlos que ellos pueden seguir adelante”. Podríamos inferir que todavía en estos colegios subvencionados se sigue con la lógica de que si el estudiante no rinde, se tiene que ir, no se trabaja directamente con la integración del estudiante, mediante la búsqueda del problema que está originado su bajo rendimiento.

4.1.6 ¿De qué manera la implementación de esta ley impactará en los estudiantes antiguos del establecimiento?

Tabla 15

Categorías	Subcategoría	Nº de recurrencias
Negativo	Resultados académicos	6
	Cultura institucional	3
	Conducta escolar	3
Adaptación		6

Fuente: Elaboración propia

En relación a los efectos de la ley sobre los estudiantes más antiguos, se obtuvieron las siguientes categorías: **negativo**, la que se entenderá como los impactos perjudiciales al interior de los colegios, producto de la implementación de la ley. Esta categoría se subdivide en tres subcategorías, la primera de estas es; **resultados académicos** (6), la que será definida como la disminución en los resultados académicos del colegio, y en las pruebas estandarizadas a nivel nacional, y las respuestas más características son las siguientes:

“...sí, va a haber un impacto. Una porque no van a estar preparados, no están preparados, yo creo que van a bajar las notas. (...) obviamente van a impactar en los puntajes de SIMCE” (entrevistado n° 14).

“...quizás en las pruebas PSU, SIMCE, los rendimientos bajen” (Entrevistada n°8).

La segunda subcategoría es **cultura institucional** (3), la que se definirá como el deterioro de los símbolos o tradiciones que representan al colegio, y las respuestas distintivas de esta categoría son las siguientes:

“...el proceso de inclusión afectará a la cultura institucional de los estudiantes antiguos, que en una primera instancia puede generar algún tipo de rechazo, por el desinterés de los nuevos, a las tradiciones del colegio (Entrevistado n° 15).

“...se ha chacreado¹³ todo, los niños antes tocaban guitarra en los recreos, hoy venden drogas, marihuana” (Entrevistada n° 9).

La tercera subcategoría es **conducta escolar** (3), la que se definirá como el deterioro en las relaciones personales entre estudiantes, y del comportamiento al interior de la sala de clases y del colegio. Las respuestas que establecen esta subcategoría se describen a continuación:

“...probablemente, la dificultad sea para los profesores más que nada y para los inspectores, que deberán manejar el comportamiento, se deberán aplicar el reglamento, para que se adapten” (Entrevistada n°8).

¹³ Chacreado: cambio negativo.

“...puede generar algún tipo de rechazo de los estudiantes antiguos por (...) que pueden provocar desorden en la sala”

La segunda categoría es **adaptación** (6), la que se categorizará como la coexistencia de estudiantes de diferentes condiciones y características (socioeconómicas, étnicas, religiosas, etc.), que provoca un crecimiento para cada uno de ellos, y las menciones más significativas son las siguientes:

“...en cuanto a los estudiantes antiguos no debería influir mayormente, al contrario, debería ser un plus relacionarse con otro tipo de gente, aprender cosas nuevas” (Entrevistada n° 4).

“...la implementación de la (...) ley impactará de manera positiva dentro del establecimiento, ya que los nuevos estudiantes tienden a mimetizarse y adoptar las buenas conductas de los antiguos” (Entrevistado n° 3).

En resumen, los impactos de la ley, para los estudiantes antiguos, son principalmente negativos con doce recurrencias, sumando todas sus subcategorías (Resultados académicos con seis, cultura institucional con tres y comportamiento escolar con tres), esta posición principalmente negativa, por parte de los docentes, es preocupante porque son precisamente ellos los que deben colocar en funcionamiento este nuevo enfoque en educación. Sin un cambio de pensamiento y la eliminación de sus prejuicios, no se logrará avanzar hacia una educación realmente inclusiva.

En discrepancia a la idea anterior, podemos destacar que tenemos profesores con una actitud positiva, sobre los impactos de esta ley, y consideran como beneficioso, que estudiantes de diferentes realidades compartan sus vivencias, lo que provocaría un crecimiento mutuo y una mejor sociedad a largo plazo.

4.1.7 ¿Qué conocimientos deberían adquirir los nuevos docentes en su formación (inicial y continua) para cumplir con esta nueva ley?

Tabla 16

Categorías	N° de recurrencias
Psicología	6
Contextualizar contenidos	4
Metodologías de aprendizajes	4
Marco legal educativo	4
Experiencias de aprendizaje	2
Gestión de grupo	2
Evaluación diferenciada	2

Fuente: Elaboración propia

En relación con los conocimientos que deberían adquirir los docentes en su formación inicial o en capacitaciones futuras, las respuestas se agruparon en las siguientes categorías: **psicología** (6), la que se entenderá como los conocimientos necesarios para entender y enfrentar, los principales trastornos sufridos por niños y adolescentes, y las respuestas más demostrativas son las siguientes:

“...en términos generales, los docentes y quienes están en formación debiesen realizar cursos de psicología infanto-juvenil para poder lidiar con los estudiantes de una manera más cercana y con las herramientas necesarias para dar apoyo y contención cuando se presentan problemas en la sala de clases que así lo requieran” (Entrevistada n°16).

“...más ramos de psicología de adolescentes para profesores de enseñanza media” (Entrevistado n° 7).

La segunda categoría es **contextualizar contenidos** (4), la que se concebirá como la habilidad para adaptar el currículum a las diferentes realidades educacionales, y sus respuestas asociadas son las siguientes:

“...entonces, tú tai (sic) trabajando acá en el (...) es distinto que trabajar en el (...) y es distinto trabajar en un colegio particular y tienes que ir adaptándote (...) según los niveles de exigencia” (Entrevistado n° 14).

“...más ramos de educación que sean prácticos, de cómo enseñar los contenidos, (...) técnicas para contextualizar los contenidos a cada curso, porque quizás la forma de aprender de un curso no es la misma que en el otro, (...) técnicas de como conocer el curso” (Entrevistado n° 10).

La tercera categoría es **metodologías de aprendizajes** (4), la que se definirá como las técnicas para enseñarles a los estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje, y las menciones que sostienen esta categoría son las siguientes:

“...tener conocimientos básicos sobre las técnicas de aprendizaje necesarias para mejorar la entrega de conocimientos a los estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje” (Entrevistada n° 16).

“...capacitar en herramientas para que estos niños, con problemas de aprendizaje aprendan, no sabemos cómo trabajar con ellos” (Entrevistada n° 13).

La cuarta categoría es **marco legal educativo** (4), el que se entenderá como el estudio de las leyes que rigen el sistema educativo chileno, y las respuestas más representativas son:

“...conocimientos concretos sobre la ley, saber en qué consiste, de qué manera se aplica y cómo actuar en caso que la ley se vulnere” (Entrevistado n° 3).

“...considero que todos los docentes deben estar en total conocimiento y capacitación con respecto a la nueva ley y sus aristas, buscando obtener el entendimiento necesario para ser actores principales en el buen funcionamiento de la misma” (Entrevistado n° 16).

La quinta categoría es **experiencias de aprendizaje** (2), la que definirá como el mayor número de horas de prácticas pedagógicas, durante la formación inicial del docente, abarcado distintas realidades educativas, y las repuestas más representativas son las siguientes:

“...deberían tener más prácticas pedagógicas, conocer todas realidades de los colegios” (Entrevistado n° 5).

“...yo creo que cada semestre un ramo, que tenga una pre práctica, yo encuentro, que es fundamental eso (Entrevistado n°13).

La sexta categoría es **gestión de grupo** (2), la que se entenderá como las técnicas que deberían poseer los docentes para crear y mantener ambientes sanos de aprendizaje y como solucionar posibles conflictos entre estudiantes, y las siguientes son las repuestas más significativas:

“...yo creo que hace falta un curso que sea requisito, porque a mí me impartieron un curso que era de resolución de conflictos, te preparaba en una diversidad de problemáticas sociales, que para mí fue un curso enano, que se debería impartir como ramo oficial, porque uno debe estar preparado para cosas que van a pasar” (Entrevistada n° 2).

“...saber identificar los problemas, los niños pasan todos los días con nosotros, es importante el manejo conductual del grupo curso” (Entrevistada n° 9).

La séptima categoría es **evaluación diferenciada** (2), definida como la evaluación confeccionada para un estudiante que presente un problema de aprendizaje, las respuestas más significativas son las siguientes:

“...como elaborar buenos instrumentos de evaluación diferenciados” (Entrevistado n°7).

“...como tratar con niños con problemas de aprendizajes y como evaluar de forma diferencia, metodologías (Entrevistado n°12).

En resumen, el perfil del nuevo docente, es un profesional más especializado en psicología, con la capacidad de contextualizar el currículum a las diferentes realidades educacionales, con conocimientos de metodologías, para trabajar con estudiantes que presenten problemas de aprendizajes, con conocimientos en el marco legal que rige el sistema educativo nacional, con más prácticas en su formación inicial, abarcando diferentes realidades sociales y educativas, con sólidas bases para gestionar el comportamiento de un grupo curso y con conocimientos en evaluación diferenciada.

4.2 Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos

Según los resultados, los docentes relacionan la ley con integración de estudiantes e igualdad de oportunidades, lo que está en concordancia con el espíritu de la ley, como queda expresado en dos de sus pilares (el fin a la selección y la eliminación del copago). Estos factores, especialmente la selección, son considerados por los referentes teóricos como claves a la hora de avanzar hacia una educación más inclusiva.

En relación con las dificultades de la implementación de la ley, la principal está dada por la falta de proyectos de integración. Esto no deja de llamar la atención, porque la ley busca eliminar barreras en el ingreso de estudiantes, pero no puede garantizar que los colegios

tengan las condiciones necesarias para atender a estos nuevos estudiantes, con los profesionales necesarios o a través de proyectos de integración (PIE). Las experiencias de países como Canadá demuestran que la integración se debe realizar en las aulas comunes, pero se requiere, necesariamente, preparar a los profesionales para dar respuesta a este nuevo escenario y, lógicamente, contar con las condiciones de infraestructura y herramientas para el buen desarrollo de estos estudiantes.

En relación a los cambios en las prácticas pedagógicas, los resultados nos demostraron que los principales cambios fueron una evaluación adaptada, material diferenciado y reforzamiento; sin embargo, no es suficiente en relación a los requerimientos y a las necesidades educacionales de estos estudiantes. Según la teoría, se deberían modificar las prácticas pedagógicas para trabajar con el diseño universal de aprendizaje, complementado con el uso de tecnologías. El DUA no fue mencionado por ninguno de los entrevistados, considerando que esta metodología nos permite trabajar con la diversidad y entregar una mayor oportunidad de aprendizaje.

En su gran mayoría, los entrevistados mencionaron que habría un impacto negativo en sus colegios producto de esta ley. Esto es un problema muy grave, considerando que es la visión de los docentes, los actores principales de la integración escolar. El cambio de postura de estos es fundamental. Lo anterior se debe trabajar desde las universidades, eliminando cualquier experiencia segregadora o prejuicios en sus estudiantes, desarrollando una formación valórica no solo con teorías, si no con ejemplos de sus propios docentes, los que deben ser moral y profesionalmente de excelencia. Este es uno de los puntos más destacado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

4.3. Principios, relaciones y generalidades que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos.

El principio fundamental de la Ley de Inclusión es la no discriminación: se elimina todo tipo de barreras en el ingreso de estudiantes a colegios con financiamiento del Estado. Pero, necesariamente para que la ley de inclusión tenga los efectos esperados, necesitamos cambios en los proyectos educativos de cada colegio, como primera parte, los que deberán abrazar la inclusión como un principio clave en su formación y, de esta forma, influir en toda la comunidad educativa (directivos, docentes, apoderados y asistentes de la educación), estableciendo las condiciones para que los estudiantes logren un buen nivel educacional, con políticas de apoyo permanente, no importando el costo de esto. Que el dinero no sea la “piedra de tope”, los sostenedores de colegios particulares subvencionados necesariamente deberán dejar de lado la lógica de la rentabilidad y las ganancias a la hora de enfrentarse a estudiantes con necesidades educativas especiales, y deberán velar por entregar las mejores condiciones educacionales, tanto a los estudiantes como a los docentes, los que son la piedra angular de la educación inclusiva en Chile. La segunda parte sería el necesario cambio en la formación y capacitación de los docentes, los que deberían manejar metodologías para lograr educar a todos sus estudiantes.

Capítulo V

Conclusiones

5.1 Resultados Obtenidos

En general, para los docentes la Ley de Inclusión está principalmente relacionada con la integración de los alumnos, eliminando cualquier barrera que impida su ingreso a colegios con financiamiento del Estado, lo que permitirá que los estudiantes tengan acceso a la educación sin importar su condición socioeconómica, étnicas, religiosa, entre otras. De igual manera, la relacionan con un trato igualitario, tanto en el ingreso como en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de los colegios.

En consecuencia, lo que los profesores piensan de la ley está en concordancia con los pilares de la Ley de Inclusión, que son la eliminación de la selección, del copago y del lucro en educación. No obstante, esta ley busca un trato equitativo más que igualitario de la educación, como lo plantean los docentes: entregarle más oportunidades a los que, por décadas, han tenidos menos.

En cuanto a los beneficios que entrega la ley, para los docentes los principales beneficiados son los estudiantes, al poder acceder o postular a colegios que ellos decidan, no importando su rendimiento o situación socioeconómica. Esto provocaría motivación en estos alumnos, al poder estudiar en colegios de su preferencia y relacionarse con estudiantes que tienen mejores expectativas para su futuro, lo que está en concordancia con lo que plantea la literatura al respecto:

Los estudiantes de origen social desfavorecido se encuentran en desventaja por su menor capital económico y cultural, y por asistir a escuelas en las que no pueden beneficiarse del intercambio con pares de distintos segmentos sociales. Mientras tanto, los jóvenes de origen privilegiado son favorecidos por sus mejores condiciones familiares y por un efecto-compañero positivo” (Krüger, 2013, p.20).

De igual manera, las familias son mencionadas como beneficiadas por la posibilidad de postular a colegios que antes no podían, producto del copago, que funcionaba como un filtro. A pesar que algunos colegios tenían una colegiatura baja, para las familias de escasos recursos, cuyo ingreso familiar está cerca al sueldo mínimo, pagar el colegio les exige un esfuerzo importante que, en la mayoría de las veces, no pueden solventar. Con esto, se consagra el principio de la “libertad de elección”, en donde la familia escoge al colegio y no el colegio a la familia, avanzando cada vez más hacia una educación como un derecho y no como un bien de mercado. Y por último, se menciona el apoyo adicional que recibirán los estudiantes, el que está muy relacionado con educandos con necesidades educativas especiales, a través del Programa de Integración Escolar (PIE).

Con respecto a las dificultades que se desprenden del proceso de implementación de la ley, el principal problema está dado por la falta de equipos para desarrollar el Programa de Integración Escolar en los colegios subvencionados investigados. Esto se puede explicar porque la ley facilita el ingreso de estudiantes con estas necesidades, pero no entrega ni exige las condiciones mínimas para atenderlos. Este tipo de programa no es obligatorio para los colegios subvencionados: cada establecimiento decide si postula o no; si no lo hace, simplemente no recibe la subvención especial asignada por el Estado para este tipo de estudiantes. Frente a esto, los sostenedores calculan la relación de número de niños de

integración v/s costo de contratar a los profesionales necesarios; y, si no es rentable, no postulan.

De los cuatro colegios subvencionados, solo uno tenía proyecto de integración en funcionamiento, lo que provocaba que niños con NEE, al llegar a estos colegios, no podían continuar con el apoyo de profesionales e incluso, algunos estudiantes, por falta de información del colegio anterior o por parte de los apoderados, no eran pesquisados como alumnos con problemas de aprendizaje, siendo catalogados como alumnos desmotivados que, finalmente, repetían debido al bajo rendimiento. Por consiguiente, la falta de este programa en el establecimiento provoca un aumento de la carga laboral para los docentes, especialmente con la inclusión de estudiantes con NEE. Es probable que al entregar los apoyos necesarios a los profesores de aula, estos cambien su forma de percibir la inclusión: dejar de considerarla como una mayor carga de trabajo y verla como una labor grata y necesaria para el bien de estos niños.

De igual forma, la infraestructura es otro problema en la ejecución de la ley en los colegios estudiados: falta realizar las inversiones necesarias para recibir a estudiantes con movilidad limitada, mejorar accesos tanto al colegio como a las plantas superiores, baños, etc. El único establecimiento que tenía Proyecto de Integración no tiene un ascensor para el traslado entre pisos ni rampa en el ingreso al colegio; por tanto, queda la sensación que otra vez se está implementando una política pública sin tener las condiciones mínimas primero. Y por último, otra dificultad es la falta de información y capacitación de los alcances de la ley, lo que puede explicar, en parte, la visión negativa que se tiene de los impactos que ella provoca.

En relación a la forma de subsanar la dificultades presentes, todos los docentes coincidieron que era necesario contratar los profesionales necesarios a través de la postulación al PIE o fuera del programa; y realizando las inversiones requeridas en los colegios para permitir el desplazamiento con normalidad de los alumnos con movilidad reducida. La ley exige el término al lucro en los colegios con aportes del Estado, lo que obliga a un cambio de mentalidad de parte de los sostenedores: deberán dejar de ver a sus colegios como empresas para ganar dinero y deberán reinvertir los recursos para mejorar la calidad de la educación. Si esto no ocurre, seguiremos teniendo niños que escogen un colegio, pero no pueden asistir porque no están las condiciones estructurales o educativas para ello.

Los docentes no están realizando grandes cambios en sus prácticas pedagógicas para responder a esta nueva diversidad de estudiantes. Los principales cambios responden a niños con NEE, siempre y cuando el colegio tenga Programa de Integración: en ese caso la intervención es más efectiva, ya que los profesionales de PIE apoyan al docente tanto en la preparación como en el desarrollo y evaluación del aprendizaje de estos estudiantes. Las acciones incluyen trabajo colaborativo, donde se crea material diferenciado, acuerdos para el refuerzo de contenidos, evaluaciones adaptadas o con menor nivel de exigencia, en algunos casos. Los alumnos que fueron parte del PIE durante su primera etapa de estudios y que ahora pertenecen a un colegio sin integración, solo tienen como medida de apoyo los

reforzamientos que, si no están institucionalizados, quedan a criterio y/o disponibilidad del profesor.

No obstante, queda en evidencia el desconocimiento de metodologías para trabajar con la diversidad, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) o el uso de las TIC como herramienta de integración, ninguno de los cuales fue mencionado por los entrevistados. Sin embargo, se debe considerar que estas metodologías no logran satisfacer las demandas de estudiantes con trastornos más complejos, haciéndose necesario el apoyo de profesionales externos.

La principal dificultad de aprendizaje que presentan los estudiantes, según los entrevistados, tiene relación con las falencias que los alumnos traen al momento de ingresar al colegio: esas “lagunas” que, si no son resueltas desde el inicio, se mantienen a lo largo de toda la enseñanza media. Otra dificultad pesquisada por los docentes es la supuesta desmotivación de los estudiantes con su educación, actitud que se puede mal interpretar si no tenemos profesionales que evalúen correctamente al estudiante para saber cuál es la causa real de su bajo rendimiento, las que pueden ser variadas, desde violencia intrafamiliar hasta problemas de aprendizajes, pero para los docentes al no tener las herramientas para determinar la causa, tienden a especular que es por el bajo nivel educacional que traen los estudiantes al momento que ingresan al colegio.

En relación a las medidas que están tomando los colegios para solucionar estas dificultades, la primera de ellas es la nivelación de contenidos, lo que se realiza el primer mes del año académico o con clases durante el verano; estos refuerzos se realizan en horarios definidos por el colegio y/o de acuerdo a la voluntad de los profesores. Cabe destacar que la desmotivación se trabaja principalmente buscando el compromiso de los padres y no directamente con los estudiantes, que son los afectados: se sigue con la lógica que si el estudiante no rinde, lo deben retirar del colegio, por eso se cita contantemente al apoderado.

Con respecto a los principales impactos que tendrá la Ley de Inclusión N° 20845 en los colegios particulares subvencionados, como reglamentar a estos establecimientos que, por años, jugaron con ventajas y mayor libertad por sobre sus rivales, los colegios municipales, en el mercado educacional. Serán desafiados a ratificar su calidad educacional, sin aplicar el filtro que era la selección y el copago, sus aulas pasarán a ser de una mayor diversidad, tanto económica como étnica, religiosa, etc. Y como resultado de esto, los entrevistados especulan que se provocará una baja en los resultados académicos en pruebas estandarizadas, como el SIMCE y la PSU. De igual manera, plantean que los estudiantes antiguos serán afectados, producto del deterioro de la cultura institucional, y con un aumento de los problemas de conducta, al interior de la sala de clases y en los espacios comunes del establecimiento, lo que a la larga, afectara el prestigio del colegio. Esto no deja de ser preocupante, porque son los docentes los actores principales en este nuevo enfoque educacional, que apunta a una educación como derecho y no como un bien de consumo.

Esta visión negativa está completamente sesgada en los efectos que tendrá en sus colegios y no la conciben como una política país, con todos los beneficios que tendrá para el

desarrollo de una sociedad más inclusiva, más equitativa. Es una mirada, unilateral e individualista, que se basa en la poca información y capacitación en los impactos negativos del modelo anterior, con alta tasa de segregación escolar.

Por lo que se refiere al nuevo perfil docente, los resultados arrojaron el necesario desarrollo en las siguientes habilidades o conocimientos:

- sólidos conocimientos de psicología, especialmente en trastornos sufridos por niños y adolescentes, esencialmente en problemas de conducta, gestión de grupos, desmotivación y contención; cómo desarrollar confianza en los estudiantes (clave a la hora de ser un buen profesor jefe).
- habilidades para desarrollar ambientes de aprendizajes sanos e integrados.
- habilidad de un buen manejo grupal, especialmente cuando el docente se enfrenta a grupos complejos.
- desarrollo de competencias: a contextualizar el currículo dependiendo de la diversidad en el aula o realidades educacionales (étnicas, socioeconómica, religiosa, etc.)
- metodologías necesarias para enseñar en aulas cada vez más diversas.
- conocimientos en la normativa legal que rige al sistema educacional chileno.
- un sólido proceso de prácticas en su formación inicial, las que deberían abarcar las diferentes realidades socioeconómicas.

La habilidad de un buen manejo grupal, especialmente cuando el docente se enfrenta a grupos complejos, es un tema extremadamente importante, que no está totalmente resuelto. Actualmente, el gremio docente es uno de los que presenta mayor número de licencias psiquiátricas y estrés, y esta nueva ley está aumentando esta carga, con aulas cada vez más diversas. La responsabilidad recae totalmente sobre las entidades formadoras, quienes deberán preparar a sus estudiantes para ser capaces de enfrentar estas condiciones.

Por lo que se refiere a los impactos en los colegios subvencionados, estos serán los más afectados de las cuatro dependencias (Municipales, Administración Delegada, Particular Pagado y Particular Subvencionados), pues fueron los únicos que han sufrido cambios importantes, aumentando la diversidad de estudiantes; y en la medida que la ley avance, será aún mayor en sus aulas, lo que exigirá contar con equipos psicosociales, reinvertir en equipamiento e infraestructura, a fin de cumplir con niños con movilidad reducida o con tecnología, cuando sea necesario. Los sostenedores deberán dejar de percibir a sus colegios como empresas para ganar dinero, como lo exige la ley con el fin al lucro, cambiando la lógica de la competencia por captar a los mejores alumnos para asegurar buenos resultados; y con esto, un prestigio, que trae de la mano más matrícula y más postulantes, de donde filtran a los mejores y viceversa, pasando a una idea de cooperación por el bienestar y la educación de todos los estudiantes de la comunidad para tener una mejor sociedad más integrada y justa.

Los desafíos que tienen los colegios particulares subvencionados para avanzar hacia una institución inclusiva, parte por reformular su proyecto educativo con orientación a la inclusión como principio para continuar con la capacitación y reflexiones en torno a la

inclusión para toda la comunidad educativa, con el fin de concientizar lo importante que es la inclusión para los estudiantes, con y sin dificultades, para que cada estudiante alcance su pleno desarrollo.

Por otra parte, la forma de pensar de los docentes es un factor clave en el proceso de inclusión. Para esto es necesario mejorar el desarrollo valórico de los estudiantes de pedagogía: se tendrá que suprimir los prejuicios y experiencias segregadoras para iniciar un camino hacia un egresado libre de este tipo de barreras, el cual será responsabilidad de la universidad, puesto que deberá contar con profesionales que estén a la altura de este desafío, que sirvan de ejemplo en cuanto a conocimiento y a integridad moral.

Al mismo tiempo en un escenario tan cambiante como el actual, en el que las demandas se multiplican contantemente, es ineludible una sólida formación en variados ámbitos, como lo son: valores, psicología, educación, metodologías, etc. Esto demuestra lo complejo que es y será la carrera docente, cada vez con mayores requerimientos, lo exige una alta vocación para responder a esta titánica labor.

Es aquí donde surge la necesidad de reformular la forma de ingreso a la carrera, desarrollar un método o sistema donde se pesquise a los mejores candidatos para cumplir esta tan importante labor. Pero no será posible sin un cambio en la percepción que tiene la sociedad de los profesores, sus condiciones de trabajo y sus remuneraciones: camino que se está abriendo, a partir del desarrollo de la nueva carrera docente.

5.2 Aportación al campo o disciplina

Los principales aportes de esta investigación a la disciplina, está dada por una nueva mirada de la implementación de una ley, tan importante para la educación chilena como es la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845. Una mirada de cómo los actores principales, los docentes, se informan y ejecutan las nuevas normativas, que son aprobadas en el Congreso Nacional y cómo cambian sus quehaceres diarios producto de estas nuevas normativas. Frente a esto, queda en evidencia que se necesita un trabajo previo, un diálogo abierto y reflexivo con la comunidad educativa al momento de implementar este tipo de ley. Como es sabido, cuando las personas sienten que son parte de las decisiones es más fácil gestionar de los cambios.

Determinar si la Ley 20.845 está realmente en la práctica beneficiando a los estudiantes y a sus familias, para fijar posibles ajustes, en su implementación, como es el tema de la voluntariedad de tener un PIE, en los colegios subvencionados. Del mismo modo queda en evidencia la necesidad de una evaluación a largo plazo de esta política pública, con datos duros y confiables y no solo una campaña publicitaria, como lo está haciendo el actual gobierno, que pareciera más una respuesta a intereses ideológicos o económicos que a una real evaluación, creando un proyecto de ley que módica el actual, sin terminar de completar su puesta en marcha en todo el país.

Establecer un nuevo perfil docente y las competencias que este debería tener, con todas las implicancias que puede tener para el país y para el desarrollo de una educación realmente inclusiva.

Esta investigación deja en evidencia la necesidad de mejorar la gestión en los colegios, los directivos y sostenedores no dominan herramientas de gestión, lo que les imposibilita generar proyectos de mejora, o de integración de estudiantes. Es muy importante que los sostenedores sepan de educación y de gestión para compensar estas dos áreas sin enfocarse solo en las ganancias para así llegar a realizar inversiones que logren impactos reales en la educación de los estudiantes.

5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema

Como sugerencia para futuras investigaciones, está la incorporación de toda la comunidad educativa en el proceso (docentes, apoderados y equipos directivos). También es interesante que se evalúe si los temores de los docentes con respecto de la baja de los resultados en las pruebas externas se ha cumplido con los años; y realizar una investigación cuantitativa para establecer la relación entre la implementación de la ley y los resultados de las pruebas estandarizadas, lo que serviría para derribar temores y cambiar su forma de pensar en torno la visión negativa de la inclusión.

Fuentes de información

Referencias Bibliográficas

- Educación 2020. (2018). [www.educacion2020.cl](http://educacion2020.cl). Obtenido de <http://educacion2020.cl/noticias/la-segregacion-escolar-que-es-y-como-se-agudiza/>
- Andújar, C., & Rosoli, A. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Recuperado el 22 de noviembre de https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Azcárraga, M. G., Correa, M. P., & Henríquez, s. s. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Recuperado el 22 noviembre de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N°2. LIDERES EDUCATIVOS. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Acedo, C. (2011). La preparación de los docentes para la educación inclusiva. Revista Perspectiva.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Sevilla: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado el 22 noviembre de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Besalú, X. (2017). El diario de la educación. Recuperado el 22 de noviembre de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/10/la-segregacion-escolar-un-mal-evitable/>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. S. l.: S. n. recuperado el 10 de septiembre de 2018 de <http://files.educacion-inclusiva-tocaima.webnode.com.co/200000006-94ed095e7f/Indice%20Inclusion.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2014). Política nacional docente. Principales regulaciones en los casos de Finlandia, México y Singapur. Valparaíso: BCN.
- Bitar, S. (2011). Formación docente en Chile. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa.
- Bisquerra, R. (1989). Clasificación de los Métodos de Investigación. Recuperado el 23 de noviembre de <http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf>
- Cueto, S. (2017). Políticas Internacionales de Educación Inclusiva. Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado el 14 de octubre de

<http://www.cne.gob.pe/uploads/eventos/2017/educa-inclusiva/presentaciones/01-presentacion-educacion-inclusiva-santiagocuetto.pdf>

- Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (1), 187-206.
- Centro de estudios MINEDUC. (2015). El efecto de la ley SEP en la distribución de la matrícula respecto a su dependencia. Santiago.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2015). Variación de matrícula y tasas de permanencia. Santiago.
- Cáceres, C. y Cáceres, R. (2016). Lecciones pedagógicas a partir de experiencias inclusivas basadas en Diseño Universal Para El Aprendizaje en Chile. 5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. ISBN 978-950-34-1264-0. Universidad Nacional de la Plata.
- Correa, J. Bedoya, M. y Agudelo, G. (2014). Formación de docentes participantes en el Programa de Educación Inclusiva con Calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. ISSN 0718-5480, Vol. 9, N° 1, mayo - octubre 2015, pp. 43-61.
- Claro, F., Paredes, R. D., Bennett, M., & Wilson, T. (2013). Incentivos Para Estudiar Pedagogía: El Caso De La Beca Vocación De Profesor. *Estudios Públicos*, 37-59.
- Congreso Nacional de Chile. (2015). Ley número 20.845. Santiago: biblioteca del congreso nacional. Recuperado el 24 de octubre de 2018 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La Institucionalidad Formadora De Profesores En Chile En La Década Del 2000: Velocidad Del Mercado Y Parsimonia De Las Políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245
- Días, L, Torruco, U, Martínez M, Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado el 22 de noviembre de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Elacqua, G. (2009). “The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile”. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G., Mosqueira, U., & Santos, H. (2009). La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP. Santiago.
- Foro Chileno por el Derecho a la Educación. (2015). Análisis crítico de la Ley 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. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de

http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_19_05_2015_analisis_ley_inclusion.pdf

- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children* (60), 294-309.
- Fernández, J. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30 (1), 45-61.
- García, O. M. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. Recuperado el 12 de septiembre de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661085/REICE_6_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, O. M. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde la perspectiva comparada. En MINEDUC, *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar* (págs. 48-91). Santiago: MINEDUC.
- Gartner, A. y Kerzner, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), pp. 107-121
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado el 22 de noviembre de <http://tgrajales.net/investipos.pdf>
- Huidobro, J. E. (2011). Semana de Acción Mundial por la Educación Segregación en la Escuela. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_33/pdf/actualidad33.pdf
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Irarrázaval, I. (2015). Subvención Escolar preferencial en contexto. Diapositivas de PowerPoint. Recuperado el 21 de octubre de 2018, de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wpcontent/uploads/2015/01/ppt-ignacio-irrazaval.pdf>
- Jenkins, S., Micklewright, J., & SylkeSchnepf. (2006). *Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare with Other Countries?* Bonn: IZA.
- Krüger, N. (2013). Segregación Social y Desigualdad de Logros Educativos en Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Recuperado el 2 de octubre de 2018 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

- Lipsky, D., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review* (66), 762-796.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Recuperado el 18 de noviembre de https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf.
- Macaya, F. (2017). Mejoramiento al SDPD en base a las recomendaciones de la OCDE y su evidencia internacional. Santiago: Universidad Técnica Federico Santa María.
- Messias, V. L., Muñoz, Y., & Torres, S. L. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. Recuperado el 18 de noviembre de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268402.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010). Resultados Prueba Inicia Egresados Pedagogía en Educación Básica 2010. Presentación de PowerPoint. Recuperado el noviembre de 2018, de <http://educacion2020.cl/documentos/resultados-prueba-inicia-2010/>
- Ministerio de Educación. (2015). Resultados Evaluación INICIA 2014. Presentación de PowerPoint. Recuperado el noviembre de 2018, de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar. Santiago: Ministerio de Educación.
- Monteros, M. d. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. Recuperado el 18 de noviembre de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049223>
- Municipalidad de Constitución. (2016). Pladeco Constitución.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado el 24 de octubre de 2018 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art01.pdf>
- Pastor, E. M. (2012). Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora. Recuperado el 24 de octubre de 2018 de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121450/1/DDOMI_MartinPastorElena_Resumen_de_Tesis.pdf
- Pogré, P., Allevato, C., & Gawiansky, C. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Documento de OEI.
- Powell, J. (2011). *Barriers to Inclusion Special Education in the United States and Germany*. New York: Routledge.

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 261-279.
- Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión y Exclusión educativa " voz y quebranto". Recuperado el 24 de octubre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Serrano, E. A. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, cuba. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00081.pdf>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Investigación Educativa Latinoamericana*, 28-41.
- Terigi, F. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Recuperado el 27 de octubre de https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado el 27 de octubre de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO. (2018). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020. Recuperado el 27 de octubre de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002653/265329S.pdf>
- UNICEF. (2008). Escuela e Inclusión, círculo virtuoso para la experiencia escolar. Aprendizajes del Seminario Latinoamericano "Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa". Recuperado el 25 de octubre de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Escuela_e%20inclusion.pdf
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- Valenzuela, u. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. (2010). Segregación Escolar en Chile. Santiago. Recuperado el 27 de octubre de 2018 de https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile
- Vargas J, I. (2012) La Entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos. Recuperado el 27 de octubre de 2018 de <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436/331>

- Vélez, X. Tárraga, R. y Fernández, M. (2016) Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 9, Número 3, noviembre 2016.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Pensamiento Educativo (Laura Díaz-Bravo)

Anexos



Consentimiento Informado

En el marco del programa de Magister en Política y Gestión Educacional, del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca y como parte del Trabajo de Graduación para optar al grado de Magíster en el Programa señalado, solicitamos a usted su colaboración para responder una entrevista cuya temática es analizar la opinión de los docentes de colegios privados subvencionados sobre la implementación de la ley de inclusión escolar 20.845.

La entrevista es anónima y voluntaria, no tiene ningún costo y en cualquier momento podrá abandonarla sin expresión de causa, lo que NO implicará consecuencias negativas para usted, de manera que su opinión unida a otras entrevistas colaborará a comprender los aspectos relativos a la temática antes señalada desde distintas realidades en nuestro sistema educativo, su extensión aproximada es de 20 minutos.

En caso de requerir mayor información puede contactarse con el prof. Dr. Nivaldo Benavides al correo nbenavides@utalca.cl, del Instituto de investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca al teléfono 71- 200253

Al firmar este documento manifiesto que comprendo los objetivos de la investigación y las condiciones de la entrevista.

19-10-2018
Fecha

Promina Salazar Jara
Nombre y firma 

Juan Esteban Muena Yévenes

Entrevistador

¡Muchas gracias por su participación!



Constitución, de octubre de 2018

Señora: Makarena Torrejón Oñate
Presente

Junto con saludar, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración dada su experiencia en el ámbito educacional como experto en Educación, para la revisión, evaluación y validación del instrumento que se aplicará a los docentes de establecimientos privados subvencionados de la Región del Maule.

El instrumento forma parte del estudio titulado **“LA OPINION DE LOS DOCENTES DE ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LEY DE INCLUSIÓN (20.845)”** el cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional. Los objetivos del estudio son:

Objetivo General

Describir y Analizar las opiniones de los docentes de Establecimientos privados subvencionados respecto de la implementación de la Ley de inclusión (20.845), desde su perspectiva y desde la teoría.

Objetivos Específicos

- Identificar la visión que poseen los docentes sobre la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión.
- Identificar los principales beneficios y/o dificultades que desde su perspectiva se desprenden del proceso de implementación.
- Identificar las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas y sus principales impactos en los procesos de enseñanza aprendizaje
- Identificar el nuevo perfil docente que conlleva su proceso de desarrollo

Esperando su buena acogida y agradecida/o de antemano, saluda cordialmente,

Juan esteban Muena Yévenes

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado **“LA OPINION DE LOS DOCENTES DE ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LEY DE INCLUSIÓN (20.845)”**

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Makarena Torrejón Oñate
Profesión	Educadora Diferencial
Postgrado	Magíster en Política y Gestión Educacional
Lugar de Trabajo	Escuela Chacarillas- Constitución VII región
Cargo que Desempeña	Unidad Técnica Pedagógica
Años de Experiencia	15

Fecha: 11/10/2018

Firma:

C. REACTIVOS A EVALUAR

Instrucción N° 1: Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar dicho instrumento.

PREGUNTAS ENTREVISTAS	Rango		
	1	2	3
1) ¿Qué es para usted la Ley de Inclusión Escolar*?	x		
2) ¿En qué aspectos cree usted, que esta Ley beneficia a estudiantes y sus establecimientos (estamentos, recursos , etc.) y familias?		x	
3) ¿Cuáles son las principales dificultades que visualiza usted en el proceso de implementación de esta normativa ? Señale al menos tres.			x
¿De qué manera cree usted que es posible solucionar dichas dificultades?			x
4) ¿Qué cambios a tenido que realizar en sus prácticas pedagógicas para integrar al proceso de enseñanza y aprendizaje a estos nuevos estudiantes?		x	
5) ¿Cuáles son las dificultades que han presentado en el proceso de aprendizaje de estos nuevos estudiantes? ¿Qué medidas remediales se han tomado?		x	
6) ¿De qué manera la implementación de esta ley afectará a los estudiantes antiguos del establecimiento?		x	
7) ¿Qué conocimientos deberían adquirir los nuevos docentes en su formación (inicial y continua) para cumplir con estas nuevas exigencias?			x

* para diferenciar de Ley de Inclusión Laboral (2018)

OBSERVACIONES GENERALES

Pregunta 1: Como el Objetivo General incluye perspectiva (percepción) y teoría (Marco jurídico), sugiero revisar la pregunta 1, y ahondar más en lo que docentes y directivos entienden de la Ley; como por ejemplo: ¿ Qué aspectos relevantes, conoce usted de la Ley de Inclusión Escolar?, e incluir una pregunta para conocer la información que tienen los docentes de la normativa, por ejemplo: ¿ Está de acuerdo en que esta ley, busque eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes?

Pregunta 2: Entendiendo que la Ley de Inclusión, otorga mayores garantías para los ciudadanos, con respecto al acceso escolar, calidad educativa y financiamiento; es necesario separar los actores, para así comprender claramente el sentido y ámbito del beneficio o beneficiario.

¿En qué aspectos (estamentos, recursos, etc.) cree usted, **que esta Ley** beneficia a :
 los estudiantes
 establecimientos educacionales
 familias y/o contexto social

Pregunta 4: Es necesario abordar la pregunta, desde la premisa general de la normativa, con el objeto de conocer si ha logrado impactar o convencer al docente en el aula.
 ¿Qué cambios y/o modificaciones ha realizado en sus prácticas pedagógicas, para lograr la igualdad de oportunidades educativas en el aula, con respecto a estos nuevos estudiantes?

Pregunta 5) Sugiero revisar la amplitud de la pregunta y diferenciar las remediales del Establecimiento (como agente cumplidor de la normativa) y como docente (responsable del curriculum).
 Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos nuevos estudiantes

pedagógicas ha desarrollado? ¿Qué medidas remediales ha tomado el establecimiento?

Pregunta 6: Sugiero revisar esta pregunta, pues apunta a que existe diferenciación entre estudiantes “nuevos y antiguos”. Asimismo, denota un proceso de afectar y/o perjudicar al “antiguo”. Lo anterior, puede conllevar al entrevistado a dar respuestas enmarcadas hacia lo negativo del proceso de implementación.

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A PROFESORES/AS

Esta entrevista versa “LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS SUBVENCIONADOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LEY DE INCLUSIÓN (20.845)” La información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y sus datos personales no serán objeto de publicación o distribución alguna. Agradecemos responder con detenimiento todas las preguntas planteadas.

I. Antecedentes personales y curriculares.

1. Cargo: _____
2. Sexo: Masculino Femenino
3. Edad: _____ años
4. Título Profesional: _____
5. Años de servicio como docente: _____
6. Grado(s) académico(s): Licenciado Magister Doctor

II. Guión de entrevista.

Objetivos específicos:

- Identificar la visión que poseen los docentes sobre la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión.
- Identificar los principales beneficios y/o dificultades que desde su perspectiva se desprenden del proceso de implementación.
- Identificar las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas y sus principales impactos en los procesos de enseñanza aprendizaje
- Identificar el nuevo perfil docente que conlleva su proceso de desarrollo

Preguntas:

1. ¿Qué es para usted la Ley de Inclusión Escolar?
2. ¿En qué aspectos cree usted que beneficia a los estudiantes? ¿En qué aspectos cree usted que beneficia a otros estamentos? (Asistentes, directivos, familia)
3. ¿Cuáles son las principales dificultades que visualiza usted en el proceso de implementación? Señale al menos tres. ¿De qué manera cree usted que es posible solucionar dichas dificultades?
4. ¿Qué cambios ha realizado en sus prácticas pedagógicas para integrar a estos nuevos estudiantes?
5. ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que han presentado estos nuevos estudiantes? ¿Qué medidas remediales se han tomado?
6. ¿De qué manera la implementación de esta ley impactará en los estudiantes antiguos del establecimiento?
7. ¿Qué conocimientos deberían adquirir los nuevos docentes en su formación (inicial y continua) para cumplir con esta nueva ley?

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN.

Entrevista

1. Lo que yo sé de la ley de inclusión, es que es una ley que en este caso permite a los chiquillos tener una educación sin importar su ideología, su clase, forma de su identidad, etnia, pensamiento eso es lo que yo sé con respecto a la ley de inclusión: o sea, ellos tienen derecho al estudio, la educación sin importar ninguna de esas otras cosas.

2. Beneficia a los estudiantes esta ley al a optar a valga la redundancia a todos los beneficios que existen respecto de la educación, eh significa tener una mejor calidad de educación y bueno el concepto de calidad de educación ahí entramos en otros parámetros más más grandes para poder definir calidad y una mejor educación poh.

En el tema por ejemplo colegio, infraestructura; entonces qué el hijo de una persona que esté viviendo no sé poh vamos a decir lo siguiente: en el campo, zona rural eh tenga he la opción de entrar a un colegio que puede ser privado o particular subvencionado y que permita, dentro de estas políticas entrar a ese colegio.

Los potencia, yo creo que beneficia más que nada a la familia no veo un beneficio para el establecimiento en sí. Yo creo que más el tema los limita, ahora el colegio se defiende solamente por lo que es el PEI. Ahora la ley de inclusión lleva hasta donde está el PEI el Proyecto Institucional de cada establecimiento e igual en cierta manera es contradictorio es dicotómico porque yo he visto proyectos institucionales que te exige un corte determinado de cabello y ciertas cantidades de un uniforme y al final cabo la ley de inclusión hasta ahí puede llegar pero solamente beneficia en temas de optar a entrar a un establecimiento esta ley de inclusión más allá de eso.

De hecho, dentro las partes más más importantes dentro de esto de la ley de inclusión es el no copago, de hecho, los colegios que están dentro del particular subvencionado, o sea, que sean gratuitos para la sí, eso es lo más principal.

No, ahora viéndolo de esa manera, para el establecimiento viéndolo de esa manera es positivo, más plata que le llega, por cada estudiante. O sea, ahora en el caso de nosotros.

También les conviene, en el caso del Buen Pastor entonces el no copago significa que les van a cubrir la otra parte que ellos tenían que cobrar, pero no van a tener la selección de estudiantes. Es una cosa por otra, pero van a tener más recursos. Sí, pero igualmente tienen sus técnicas dentro del establecimiento, donde igual te van a filtrar cierta cantidad de estudiantes. Ahí se maneja por nota, se maneja por perfil, hay un perfil, hay una entrevista previamente antes y se van separando, igual se hace la parte psicológica. Internet Sí, no eso está claro, y ¿qué pasa en segundo medio? Porque ya tienen la muestra es de ellos, eso continua, el tema es solamente en los nuevos, es la única yo creo que en la parte que no tienen controlado.

Sí, no, si esa es la parte, pero dentro después, va a pasar eso vana a llegar la nueva muestra en primero medio y después en segundo medio ya va a existir un filtro. Y segundo medio y lo hacen si eso yo por lo menos nosotros lo conversábamos y nosotros sabemos quién pasa y quien no pasa en segundo medio y eso nosotros lo hacíamos y controlábamos el porcentaje de repitencia. Antes de la ley, controlábamos porcentajes de repitencia porque por lo menos en ese colegio se exige un porcentaje de repitencia y si pasamos ese porcentaje de repitencia perdemos nosotros ciertas leyes por ejemplo Ley SEP, se pierde.

3. Sí, puede ser infraestructura, programa, los programas que existen dentro del establecimiento por ejemplo, hay niños que presentan deficiencia, el PIE no están dentro de los establecimientos. El colegio Buen Pastor no lo tiene, ahí cuando yo trabajaba en el colegio Buen Pastor no se trabajaba con ningún otro programa ninguno. Todo lo demás salía de ley SEP, o sea, si habían niños deficientes, habían niños que tenían porque llegaban las carpetas y todo el tema pero nosotros no los tratábamos y las lo único de nosotros decíamos era bajar el porcentaje de las pruebas porque no teníamos un equipo ni tampoco éramos los profesionales que poder atender esas situación particular. No existe equipo psicosocial, si, nada, nada. No se evaluaba de manera diferente porque no existía un trabajo, no había. Falta de infraestructura y falta de equipo profesional. No está el personal. Contratando el equipo psicosocial que se necesita para los estudiantes, implementar la infraestructura, buscar otros tipos de programas también, adaptar el currículo, cambiar el PEI, porque eso significa no el PEI te limita también a cierta cantidad de estudiantes entonces no da para todo, no es, no es inclusivo. Es como por ejemplo acá yo no sé, ¿Qué pasa si llega a ingresar un estudiante que no tiene un brazo y se quiere ir a mecánica? O a alimentación... entonces ¿es inclusivo? Pero según sus capacidades físicas, imagínate entonces si llega un estudiante con esa no tenga una discapacidad mental pero llega con una discapacidad física, es inclusivo el colegio que le cierre la puerta por ejemplo a mecánica y el tipo quiera mecánica y decirle sabes que tu no vas a poder estudiar porque tú no tienes un brazo y no puedes operar las maquinarias.

4. ¿Tiene que ser sincero esto? Mira hablando yo en forma sincera dentro de un cien por ciento. Un diez, yo te diría no, inclusivo, inclusivo no, porque realmente yo me preocupo, porque de hecho lo hacemos en forma natural. Por ejemplo, no hay una supervisión y así en forma directa que te diga, ¿me entiendes? Mucho alumno no poh, tienes una la calidad de estudiante, dos muchos estudiantes dentro de la sala de clases, tres tienes la infraestructura, no tienes los recursos, no te prestan un apoyo, porque si tú quieres atender un estudiante que tenga ese problema y no está el colegio implementado ¿Qué haces? Horas de planificación, preparar un prueba nueva ¿cómo preparas tú una prueba para un estudiante que sabes qué problema o qué deficiencia tiene? Porque por lo menos te hacen una entrevista o un una encuesta o algo y te dan un informe sabe que mira este niño tiene un aprendizaje visual o este niño tiene un aprendizaje auditivo ¿cómo tú sabes identificar eso si a ti no te entregan ni ese material ni ese informe para poder atender a este cabrito que está mal? Prepara las preguntas de esta manera este cabro es visual, entonces voy a ponerle imágenes, entonces, claro entonces a ti te dicen sabe que este niño tiene tal problema de deficiencia, capacidad y todo el tema y ¿cómo lo atiendo? Entonces, no es que pase por nosotros yo creo, esto pasa de más arriba. El problema yo creo va más arriba de nosotros los profesores.

5. Clases personalizadas, tuve dos casos, reforzamiento aparte y después de los reforzamientos aparte tratar de que tenerle una guía que con más contenidos aparte y eso exigía trabajo, más supervisión, de ir a verlos a las clases; entonces, te exigía más de todo. El tema era tener un cuidado personal y diferencia si hubieron, si hubo diferencia en los chiquillos, pero es difícil. ¿Hubo apoyo? No hubo apoyo.

6. Sí, va a haber un impacto. Una porque no van a estar preparados, no están preparados, yo creo que van a bajar las notas. O sea, puntaje... cosas que, plan de contingencia en base a esa situación obviamente van a impactar en puntaje de SIMCE por ejemplo, porque los estratos ya están más mezclados. Los niños que están en una etapa más deficiente ya van a ser mayores, porque allá por ejemplo, antes que existiera esta ley, el tema de la entrevista, las pruebas, las clases en el verano, porque allá hay unas clases que se dan en el verano que es de nivelación, entre comillas. ¿Para qué se hacían esas clases en el verano de nivelación en el verano? Para clasificarlos, entonces, ¿qué es lo hacíamos nosotros? Identificábamos a los estudiantes sabe que, mire que este es bueno, este no, este se va al A, esta va al B, esta va al C. Sabe que estos estaban con problemas los desordenados, ya estos mándalos para acá, corre la lista, sube la lista, llámate a este

otro y así...entonces va a haber un impacto, obvio porque ya no manejan el aporte. Es la misma idea en el Buen Pastor, era la misma idea, nosotros era un embudo, nosotros queremos puntaje en segundo medio, ¿Qué es lo que vamos a hacer? Hay que limpiar los primeros y eso es lo que nosotros hacíamos, exigencia, exigencia, exigencia. Una, el estudiante se iba, llegaba uno mejor y se reemplazaba así. Y ese era el tema, era un producto no más poh, nosotros lo veíamos como un producto final y después rendíamos las pruebas los preparábamos, los preparábamos, los preparábamos, los preparábamos... es un producto no más.

7. Conocer, nos falta conocer yo creo que más acercamiento al aula, esto a los chiquillos que se están preparando en la parte de yo creo que más práctica. Pasar estos temas de las leyes y que las conozcan y acercarse a las situaciones. Porque uno al final, tu estudias los cinco años de docente, saca tu licenciatura, te vai a trabajar y que te dai cuenta que al momento de llegar al colegio no te sirvió de nada, o sea, al final te reformulaí de todo y tení que hacer un resumen del resumen, un resumen del resumen y adaptarlo a la situación del colegio. Entonces, tú tai trabajando acá en el Politécnico es distinto que trabajar en El Buen Pastor y es distinto trabajar en un colegio particular y tení que ir adaptándote tú según los niveles de exigencia. Entonces, ¿Qué es lo que más te va a servir? Es la práctica si al final el docente te vas haciendo según lo que tú vas recorriendo, la experiencia no más aparte de la carrera.

Pre práctica, más práctica yo creo que la parte docente ya no es el tema de que estí en una aprendiendo si esto tu tení que tomar el contenido y llevarlo a la práctica. Segundo año Enfermería, por ejemplo, una carrera empiezan de segundo año con pre práctica, tercer año acercamiento, acercamiento, acercamiento. Entonces yo creo que cada semestre un ramo que tenga con pre práctica yo lo encuentro que es fundamental eso.

Es que el tema de la psicología y todo eso al final tu llegas al colegio y qué te va servir para acercarte a conversar con el estudiante, con el apoderado, saber escucharlo si al final eso te lo aprendí también durante la... ahora si tú decí más especializado que los preparen en el tema como la parte psicopedagogo a claro, obvio también sería fundamental, o sea, que los profesores salgan a la vez en forma simultánea tú especialidad más la parte psicológica como para atender o preparar una evaluación o decir sabe que, este niño yo lo encuentro con tal deficiencia, espectacular yo a mi pucha sería lo ideal que los profesores salgan más preparados.