

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN**

**Sistematización del proceso de inclusión educativa del
Colegio San Gregorio de La Salle de La Granja desde la
perspectiva de los profesores durante el año 2017**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

Alumnos:

- Gallardo Silva, Carla Andrea
- Moraga Vera, Claudio Antonio

Profesor Guía Mg. Claudio Aguilera
Téllez

2017

Nota:

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “el estudiante”, y otras que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo con la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
4. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
4.1. ANTECEDENTES.....	3
4.2. FUNDAMENTACIÓN.....	4
4.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
4.4. VIABILIDAD.....	6
4.5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	7
4.6. OBJETIVOS.....	7
5. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	8
5.1. ENFOQUE EDUCATIVO EN EDUCACIÓN: CONCEPTUALIZACIONES PREVIAS.....	8
5.1.1. De la Integración a la Inclusión.....	8
5.1.2. Diversidad.....	10
5.1.3. Necesidades Educativas Especiales.....	10
5.1.4. Movimiento de Educación Para todos.....	12
5.1.5. Movimiento de Educación Inclusiva.....	13
5.2. CONTEXTO NACIONAL.....	15
5.2.1. Marco Jurídico Normativo.....	15
5.2.2. La Inclusión Educativa en la Realidad Chilena: estado del arte.....	21
5.3. DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.....	24
5.3.1. Índice de Inclusión: una guía para desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas.....	24
5.3.2. Criterios para la Incorporación del Enfoque Inclusivo en el Trabajo Educativo.....	26
6. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	34
6.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
6.2. UNIVERSO O POBLACIÓN Y MUESTRA.....	35
6.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICA DE ANÁLISIS.....	36
DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO: CARTA GANTT.....	56
7. CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	58
8. CAPITULO V: CONCLUSIONES.....	104
8.1. GENERALES.....	104
8.2. DESDE LOS OBJETIVOS.....	105
8.3. DESDE LO TEÓRICO.....	109
8.4. LIMITACIONES.....	110
8.5. PROYECCIONES.....	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

RESUMEN

Este estudio, de carácter exploratorio – descriptivo tuvo como problemática principal investigar respecto a los facilitadores y obstaculizadores que experimentan los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle para implementar prácticas inclusivas. Fundamentado en una metodología de estudio caso, se recolectó información a través de un grupo de discusión, en el cual participaron 11 profesores de todos los niveles educativos (parvularia, básica y media).

El análisis de la información se realizó siguiendo la metodología de interpretación de textos, mediante procesos de codificación abierta y axial, asociando la información recogida con categorías preconstruidas, pero prestando atención a categorías emergentes.

Los principales resultados obtenidos dan cuenta de la necesidad de fomentar una cultura inclusiva, que se materialice en políticas y prácticas para gestionar la diversidad existente en el establecimiento, a través de la sistematización de protocolos de actuación ante las NEE, evaluación diferenciada y procesos de inducción a estudiantes nuevos.

Palabras Clave: acceso a la educación, educación inclusiva, diversificación de la enseñanza.

ABSTRACT

This study, of an exploratory - descriptive nature, had as a main problem to investigate the facilitators and obstacles that the professors of the San Gregorio de La Salle School experience to implement inclusive practices. Based on a case study methodology, information was collected through a discussion group, in which 11 teachers from all educational levels participated (pre-school, basic and middle school).

The analysis of the information was carried out following the methodology of interpretation of texts, through open and axial coding processes, associating the information collected with pre-built categories, but paying attention to emerging categories.

The main results obtained account for the need to promote an inclusive culture, which materializes in policies and practices to manage the existing diversity in the establishment, through the systematization of protocols of action before the SEN, differentiated evaluation and induction processes to new students.

Keywords: access to education, inclusive education, diversification of education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la necesidad de investigar el estado de desarrollo del proceso de inclusión educativa que se encuentra experimentando el Colegio San Gregorio de la Salle desde que en el año 2015 decidiera adherirse a la gratuidad escolar y, por tanto, no realizar procesos de selección de estudiantes.

El Colegio San Gregorio de La Salle, se encuentra ubicado en la comuna de La Granja y posee una matrícula total de 1.003 estudiantes. Pertenece a la Red La Salle, dependiente de la Congregación de hermanos de la Escuelas Cristianas. Cuenta con los niveles de educación parvularia, básica y media y se encuentra adherido a la ley de subvención escolar preferencial. De orientación religiosa, su proyecto educativo pone énfasis en el desarrollo integral, la excelencia académica y en el desarrollo de valores a luz del evangelio.

Las razones que motivaron la realización de esta investigación se relacionan con detectar los facilitadores y obstaculizadores que experimentan los profesores para implementar procesos educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje y participación de todos sus estudiantes.

La investigación tuvo como objetivo principal sistematizar, desde la perspectiva de los profesores, acciones que orienten el avance hacia un establecimiento inclusivo.

Los principales resultados dan cuenta de que los profesores no se sienten preparados para el proceso de inclusión, tanto en el conocimiento de la normativa legal, como en herramientas pedagógicas (falta de capacitaciones) y el acompañamiento entre pares (tra

bajo colaborativo, comunidades de aprendizaje, co-docencia, acompañamiento de la unidad técnico-pedagógica, entre otras).

Se reconocen como facilitadores los recursos materiales que el colegio dispone, los recursos humanos a través del equipo multidisciplinario que ayudan a disminuir las brechas de aprendizaje dentro del aula. Y como principales barreras, se considera que el impacto de los profesionales del equipo multidisciplinario se ve disminuido por la escasa cantidad de personas que lo conforman. Asimismo, se destaca la excesiva preocupación de la unidad técnico-pedagógica en cursos específicos (como aquellos que participan en las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE o que poseen metas de lectura).

4. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1. Antecedentes

El colegio San Gregorio de La Salle, hasta el año 2015, tenía establecida la modalidad de financiamiento compartido. Sin embargo, en el año 2016, la institución se adhiere a la gratuidad propuesta por la ley N.º 20.845. La decisión fue tomada por el sostenedor del establecimiento sin previa consulta a la comunidad escolar. En las reuniones informativas, se manifestaron razones de tipo económicas y administrativas. Posterior a darse a conocer la decisión, no se implementó un proceso de sensibilización o de preparación de la comunidad educativa para enfrentar este cambio, el cual, más que eliminar el copago de los apoderados, traía consigo el fin de la selección de los estudiantes que ingresaban al colegio.

Este colegio, desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Proyecto Curricular, considera tres aspectos fundamentales:

- Un enfoque humanista, promoviendo el crecimiento, la singularidad y la autonomía personal del estudiante.
- Centrado en la dimensión social del currículum a través del desarrollo de la conciencia social y el compromiso con la justicia.
- Con énfasis en los procesos cognitivos, desarrollando al máximo y de forma sistemática las capacidades de los educandos, así como, la adquisición de aprendizajes significativos. Este último aspecto privilegia el desarrollo de habilidades de orden superior a través de los criterios de mediación propuestos en la teoría de modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feuerstein.

Actualmente, el colegio cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP), con la cual se financia un equipo multidisciplinario, conformado por psicólogos, psicopedagogos y educadores diferenciales. Sus funciones principales son: evaluar y diagnosticar necesidades educativas especiales (en adelante NEE), acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y asesorar al grupo de profesores en materias de apoyos educativos para estudiantes que presentan NEE.

Aunque el colegio no cuenta con un programa de integración escolar (PIE), la implementación de la normativa es una obligación legal, en este sentido, surge el desafío de la Diversificación de la Enseñanza planteada en el Decreto N°83/2015 (Mineduc, 2017). En el apartado de los aspectos generales en la implementación del Decreto, se menciona que dentro del marco de la Ley de Inclusión Escolar, todos los establecimientos educacionales, cuenten o no con PIE, “deberán prepararse para flexibilizar los procesos educativos y de esta manera dar respuestas educativas de calidad a la diversidad” (Mineduc, 2017) a través de la posibilidad de desarrollar un PIE si lo desean y/o a través de diversas fuentes de recursos que aporta el Estado, entre ellos; SEP, redes con los servicios públicos del entorno comunitario, ayudas técnicas de SENADIS y otros.

Es por esto, que, para responder a estas nuevas exigencias, el establecimiento se ha propuesto poner especial atención al desafío de la inclusión, considerando especialmente a los estudiantes nuevos, migrantes y estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Esta preocupación se ve reflejada en los programas de mejoramiento del establecimiento que están orientados a desarrollar acciones que beneficien a los estudiantes mencionados. Se evidencia también, la necesidad de generar una escuela más inclusiva, preocupada por lograr aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, independiente de sus condiciones o características.

4.2. Fundamentación

Actualmente la educación chilena se encuentra en un proceso de reforma, donde diferentes leyes y decretos han cambiado la visión de la educación en el país. La Ley

General de Educación declara que es un derecho para todos los estudiantes recibir educación de calidad, y es la ley de Aseguramiento de la Calidad, la que define que un sistema educativo solo será de calidad si todos los estudiantes, en especial los más rezagados y vulnerables tienen acceso a procesos educativos que promueven al máximo sus conocimientos, talentos, habilidades y destrezas.

La situación nacional actual también ha permitido transitar hacia una educación más inclusiva con la ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar que, regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y establece el fin al lucro. La nueva normativa legal educativa genera nuevas oportunidades y desafíos para la creación de un sistema inclusivo real que busca una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Con este hecho, varios establecimientos educacionales son los que ya se han adscrito a la gratuidad y, por lo tanto, han ido paulatinamente eliminando o disminuyendo los procesos de selección arbitrarios, lo que ha favorecido la llegada de estudiantes heterogéneos en estilos de aprendizaje, culturas y situaciones socioeconómicas.

En concordancia con la ley General de Educación y por mandato de esta, para dar respuesta a la diversidad en el aula, se promulgó el decreto N.º 83, que establece criterios y orientaciones para la diversificación de la enseñanza para estudiantes que presenten necesidades educativas especiales en los niveles de educación parvularia y educación básica. Es importante mencionar, que esta normativa se comenzó a implementar desde el presente año (2017) de manera obligatoria en todos los establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados, ya sea que impartan modalidad educativa especial o común, considerando dentro de estos últimos a aquellos que tengan o no programa de integración escolar (PIE) o en aquellos establecimientos que cuenten con diversas fuentes de financiamiento que otorgue el Estado (entre ellos la SEP). Su implementación es progresiva, es decir, corresponde este año 2017 para los niveles NT1 y NT2 de educación parvularia y para 1º y 2º básico; en el 2018 para 3º y 4º básico y en 2019 para 5º y cursos sucesivos.

Debido a que el colegio San Gregorio de La Salle se encuentra adscrito a la gratuidad y cuenta con ley SEP, debe realizar la implementación de la diversificación de la enseñanza. Sin embargo, en la práctica no cuenta con procedimientos que garanticen una óptima implementación de procesos de inclusión educativa.

Es por lo explicado anteriormente que toma sentido la presente investigación, ya que generará información valiosa, sustentada en la evidencia empírica recolectada en el establecimiento y que servirá como base para responder a las distintas obligaciones que establece la normativa educacional.

4.3. Justificación e importancia de la investigación

La realización de este estudio permitirá describir la situación actual del proceso que se encuentra experimentando el Colegio San Gregorio de La Salle, desde que en el año 2015 decidiera adherirse a la gratuidad y, por lo tanto, no seleccionar por rendimiento a los estudiantes que ingresen a sus aulas. Esta información tendrá implicaciones prácticas pues permitirá sugerir acciones claves que orienten el ciclo de mejoramiento continuo, permitiendo, además, conocer el grado de satisfacción que tienen los profesores respecto a las acciones de apoyo a la inclusión que ha implementado el establecimiento, como también detectar nudos críticos, que implicarían esfuerzos de mejora. Por otra parte, ofrecerá un sustento teórico, a través del análisis de la información cualitativa que entregarán los profesores respecto a su realidad concreta y sus experiencias en torno a la inclusión educativa.

Al ser un estudio de caso, el principal impacto de esta investigación tendrá lugar en la misma comunidad educativa, pues se indagará en las características de su propuesta de inclusión educativa y atención a la diversidad.

4.4. Viabilidad

Esta investigación es factible de realizar dado que los investigadores forman parte del equipo de profesores del establecimiento educacional. Además, se cuenta con las autorizaciones necesarias para recolectar la información que dará respuesta a los objetivos establecidos.

4.5. Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los profesores con respecto al proceso de adhesión a la gratuidad y al fin de la selección de estudiantes?
2. ¿Cuáles son las principales prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle para la participación de todos sus estudiantes?
3. ¿Qué prácticas pedagógicas les gustaría mejorar a los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle para desarrollar procesos de educación inclusivos?
4. ¿Qué necesitan los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle para lograr mayor participación y aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes?

4.6. Objetivos

Objetivo General

1. Sistematizar, desde la perspectiva de los profesores, el proceso de inclusión educativa del Colegio San Gregorio de La Salle.

Objetivos Específicos

1. Develar la percepción que tienen los profesores frente al proceso de inclusión educativa del colegio San Gregorio de La Salle.
2. Identificar barreras y facilitadores que enfrentan los profesores al momento de otorgar condiciones para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula.

5. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

5.1. Enfoque Educativo en Educación: Conceptualizaciones Previas

5.1.1. De la Integración a la Inclusión

El enfoque de integración escolar centra su interés en la adaptación y normalización del estudiante al contexto escolar. Requiere categorizarlos según déficit o carencias, que se alejan del rango de “normalidad”. Por tanto, la tarea de la escuela es hacerse cargo de la diversidad a través de la provisión de apoyos que ayuden a mejorar la experiencia del estudiante integrado.

Con el paso del tiempo, se ha transformado la forma de ver y actuar respecto a las desigualdades y la exclusión en la educación, es así como el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha implementado avances en el plano normativo - legal y en el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, que permiten avanzar desde un modelo centrado en la integración a un enfoque inclusivo.

El desarrollo de sistemas educativos inclusivos, como señalaron Booth y Ainscow (2002), implica transformar culturas, políticas y prácticas institucionales escolares con el objetivo de construir respuestas educativas en función de las características y particularidades de los estudiantes, y así promover el aprendizaje y la participación de todos.

El enfoque de educación inclusiva tuvo su principal impulso en las Conferencias de Jomtien y la Declaración de Salamanca, realizadas el año 1990 y 1994 respectivamente. En el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), producto del encuentro realizado en Salamanca, España, se estableció que la escuela regular debe propiciar oportunidades educativas para todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y características. Para lograr este objetivo, se deben reformar los sistemas educativos, capacitando a las escuelas para atender a todos los estudiantes, independiente de sus características y necesidades. Y si bien, durante la década de 1990 existió una preocupación constante por integrar a la escuela regular a los

estudiantes con discapacidad, hoy se habla de inclusión en términos de atender a las necesidades de los más desfavorecidos, de niños que trabajan, de contextos rurales aislados, de estudiantes en situación de enfermedad catastrófica, de minorías étnicas y religiosas, migrantes y de diversa orientación sexual, entre otras.

Por su parte, Blanco (2004) definió que la educación inclusiva implica reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Ainscow (2003) identificó cuatro componentes esenciales en las distintas definiciones de educación inclusiva:

1. La inclusión es un proceso. Es decir, el avance hacia establecimientos escolares inclusivos no supone un fin en sí mismo, sino que se trata de un proceso de mejora permanente para responder a las distintas necesidades de los estudiantes.
2. La inclusión tiene como principal objetivo identificar y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
3. La inclusión es asistencia, participación y rendimiento, es decir, que los procesos inclusivos deben desarrollarse considerando los contextos, las estrategias metodológicas y los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.
4. La inclusión presta especial preocupación a aquellos estudiantes provenientes de grupos en peligro de marginación, tales como personas con discapacidad, minorías étnicas y lingüísticas, minorías sexuales, personas de estratos socioeconómicos bajos, migrantes, etc.

La implementación de sistemas educativos inclusivos permite alcanzar el objetivo de la Educación Para Todos, ya que a través de la búsqueda de “incluir” a todos los estudiantes, se fortalece la capacidad del sistema para responder a su diversidad. La educación inclusiva “como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (UNESCO, Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación, 2009, p.8).

5.1.2. Diversidad

En Chile, la definición de diversidad en la educación es concebida, bajo la perspectiva del Índice de Inclusión, como “una condición transversal a los seres humanos” (MINEDUC, 2016, Comunidades Educativas Inclusivas, p.13), es decir, se considera la diversidad tanto en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. Bajo esta premisa, se acepta la realidad de que las salas de clases son diversas y que los estudiantes que las conforman presentan “diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos” (MINEDUC, 2015, Diversificación de la enseñanza, p.21).

5.1.3. Necesidades Educativas Especiales

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), tiene su génesis en el informe Warnock realizado en 1978. En él, se relativiza el concepto de las dificultades de aprendizaje, definiéndolo como un fenómeno, interactivo, que depende tanto de las condiciones de la persona, como de las características del entorno educativo en que se desenvuelve. Esta concepción permite quitar la carga negativa existente en los estudiantes que presentan NEE respecto a su aprendizaje y fomenta la flexibilización de currículum para responder a sus necesidades (Bautista, 2003).

El decreto N.º 170 publicado en 2010, establece la siguiente clasificación de las NEE: las de carácter permanente, que son las necesidades que los estudiantes experimentan durante toda su escolaridad asociada a un diagnóstico de discapacidad, y las de carácter transitorio, que son aquellas que requieren apoyo para acceder o progresar en el currículum en algún momento de la etapa escolar, debido a algún trastorno, problema o discapacidad. Esta clasificación de las NEE permite considerar que no sólo los niños con discapacidad experimentan dificultades en su proceso educativo, sino que también hay muchos otros que precisan de estas ayudas. Concretamente, el informe Warnock, plantea una

estadística reveladora: uno de cada cinco niños podría presentar a lo largo de su vida algún tipo de apoyo extra para lograr los objetivos curriculares, es decir, el 20% de la población total de los niños que asisten al sistema educativo podrían presentar NEE durante el transcurso de su escolaridad.

Esta nueva concepción permitió importantes cambios en la forma de concebir el papel de la educación especial en el sistema educativo al plantear que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes, independientemente de los problemas que presenten en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede definir a la educación especial por las ayudas y recursos adicionales que otorga y no por la población a la que atiende.

Para determinar la presencia de NEE en los estudiantes, es necesario realizar un proceso de evaluación diagnóstica de carácter integral e interdisciplinario, es decir, se debe considerar el ámbito familiar, pedagógico, psicopedagógico y de salud a través de los profesionales idóneos establecidos en el artículo 16 del decreto N.º170, los cuales podrán determinar si el diagnóstico establecido corresponde a NEE transitorias o permanentes.

Tabla 1: "Diagnósticos para determinar las NEE de tipo transitorias y permanentes".

NEE transitorias	NEE Permanentes
<i>Trastornos Específicos del Aprendizaje (DEA):</i> Dificultad significativa para aprender a leer, a leer y escribir y/o aprender matemáticas.	<i>Deficiencia Mental Severa/ Discapacidad Intelectual:</i> Desempeño intelectual por debajo de la media, con limitaciones en su conducta adaptativa.
<i>Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL):</i> Limitación significativa en el nivel del desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado.	<i>Discapacidad Visual:</i> Es una alteración de la senso-percepción visual, los estudiantes con discapacidad visual poseen un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central.
<i>Trastornos Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno</i>	<i>Multidéficit/ Discapacidades Múltiples:</i> Son la combinación de necesidades físicas,

<i>Hipercinético:</i> Comportamiento con presencia de déficit de la atención, impulsividad y/o hiperactividad.	médicas, educativas y socio/emocionales.
<i>Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango limite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa:</i> Estudiante con CI entre 70-79, que presenta un aprendizaje más lento en las áreas del currículo y dificultades en habilidades prácticas, sociales y/o conceptuales.	<i>Discapacidad Auditiva:</i> alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados. Son considerados en esta categoría los estudiantes que presentan una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles.
	<i>Disfasia Severa:</i> Es una alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje (fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y/o pragmático) y de los mecanismos de adquisición del sistema lingüístico.
	<i>Trastorno Autista:</i> Es una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las NEE obtenidas del Decreto N.º 170.

5.1.4. Movimiento de Educación Para todos

Este movimiento tiene su punto de partida en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia. En ella se discutió, la preocupación por asegurar, al menos, el acceso a una educación básica para todos, ya que luego de un exhaustivo análisis de la situación mundial, se determinó que existen tres grandes problemas a nivel internacional, los cuales se describen a continuación:

- las oportunidades educativas eran limitadas, pues muchas personas tenían poco o nulo acceso a la educación básica.

- la educación básica se restringía a desarrollar procesos de alfabetización y cálculo, sin embargo, se olvidaba aspectos fundamentales del desarrollo humano, como aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- existen ciertos grupos minoritarios que se encuentran en peligro constante de ser marginados del sistema educativo, como son las personas con discapacidad, minorías étnicas y lingüísticas, además de niñas y mujeres.

Para lograr el objetivo de educación para todos, se determinó que los países deben asegurar educación para todos fundamentando su actuar en una cuestión de derechos humanos. Estas acciones contemplan aspectos como la universalización de la oferta educativa a niños, niñas, jóvenes y adultos, poner especial énfasis en la adquisición de aprendizajes más que en la cobertura curricular y mejorar las condiciones en que se da el aprendizaje por medio del cuidado integral del estudiante que asiste a las escuelas, esto es, preocuparse por aspectos sanitarios como la nutrición adecuada, y el apoyo físico y emocional.

Diez años después de realizada la Declaración de Jomtien, se celebró en Dakar, Senegal, el Foro Mundial sobre Educación, en donde se revisó el progreso logrado en base a los objetivos de la educación para todos y se reafirmaron compromisos que incluían la declaración de la educación como un derecho humano fundamental.

Además, se destacó que la educación básica “no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella, sino que implica ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos o personas encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas” (Blanco, 2004, p.18).

5.1.5. Movimiento de Educación Inclusiva

La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada el año 1994 en Salamanca, España, otorgó un gran impulso al movimiento de educación inclusiva. Las necesidades educativas especiales fueron el principal

tema discutido, sin embargo, algunas ideas clave apuntaban a reformar el sistema educativo en su totalidad, pues se concluyó que las prestaciones de educación especial, “no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas” (UNESCO, 1994, p. iii – vi).

El desafío de disminuir las barreras que enfrentan los grupos sociales marginados de la educación, no se puede enfrentar a través de sistemas educativos segregados en escuelas regulares y escuelas especiales para niños con necesidades educativas especiales. Por el contrario, es necesaria, la creación de sistemas educativos inclusivos en el que todos los estudiantes tengan posibilidades de acceder a la educación, disminuyendo o eliminando las barreras que impiden su aprendizaje y participación.

En este sentido, las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones y características, asimismo, deben reconocer la diversidad de sus estudiantes, desarrollando una respuesta educativa que se adapte a sus estilos y ritmos de aprendizaje.

El desarrollo de sistemas educativos inclusivos, según Blanco (2004) posee una triple justificación:

- Existe una justificación educativa, pues educar a todos los niños y niñas en conjunto, implica desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de los estudiantes.
- Existe una justificación social, ya que, educando a una diversidad de estudiantes en armonía, las escuelas inclusivas contribuyen al cambio actitudinal frente a las diferencias sociales y al desarrollo de una sociedad más justa y no discriminadora.
- Existe una justificación económica, puesto que educar a todos los niños dentro de un mismo establecimiento, implica menor gasto económico que sustentar escuelas independientes y segregadas.

5.2. Contexto Nacional

5.2.1. Marco Jurídico Normativo

5.2.1.1. Ley N.º 20.370: General de Educación (2009)

En Chile, el concepto de educación y sus alcances se encuentra definido en la Ley General de Educación (LGE), que en su artículo N.º 2 la define como “un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimiento y destrezas” (2010). La LGE señala además que el proceso educativo se debe enmarcar en el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, todo esto con el fin de capacitar a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante y solidaria, democrática y activa en la comunidad, además de trabajar y contribuir al desarrollo del país.

En coherencia con la Declaración de los Derechos Humanos, la LGE, declara en su artículo N.º 4, que la educación es un derecho de todas las personas, facultando a los padres deber de educar a sus hijos y otorgándole al Estado el deber de proteger el ejercicio de éste.

La implementación de una reforma educativa necesita de leyes y decretos que delimiten el actuar de instituciones y ciudadanos. Por tanto, en los años siguientes a la promulgación de la LGE, se publicaron nuevas leyes, que permitieron incluir al sistema educativo a aquellos estudiantes que presenten NEE.

5.3.1.2 Ley N.º 20.422: Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (2010)

La ley N.º 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, publicada a principios del año 2010,

tiene como principal objetivo la inclusión social de las personas con discapacidad, asegurando el derecho a la igualdad de oportunidades y eliminando cualquier tipo de discriminación fundada en su discapacidad. Dentro de los principios que establece la ley N.º 20.422 (vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad y participación y diálogo universal), el principio de Accesibilidad Universal, establece como deber del Estado velar que los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, herramientas y dispositivos, sean comprensibles y utilizables por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible, además de contar con condiciones de seguridad y comodidad.

5.3.1.3 Decreto N.º 170: normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de la Subvenciones para Educación Especial (2009)

En el año 2009 se promulga el Decreto N.º 170, el cual fija las normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. El decreto N.º 170 en su artículo N.º 2, así como también en el artículo N.º 23 de la LGE, se define al estudiante con NEE como: “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2009).

5.3.1.4 Ley N.º 20.529: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (2011)

En el año 2011 se publicó la ley N.º 20.529, que creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización. A través de esta ley se construyó una nueva arquitectura institucional que reformuló las instituciones existentes y creó otras con el objetivo de enfrentar de mejor manera el desafío de garantizar una educación de calidad (MINEDUC, Plan de Aseguramiento de la calidad, 2016). Junto con esto, el sistema del aseguramiento de la calidad estableció definiciones y el marco de acción para el

concepto de “educación de calidad”, definiéndolo como un fenómeno que debe ser abordado desde una perspectiva social, pues el proceso educativo se inscribe de manera fundamental en el entorno social en que la comunidad educativa participa.

Entonces, para considerar un sistema educativo de calidad, se debe tener en cuenta las siguientes dimensiones:

Equidad: un sistema educativo será de calidad si todos y todas los estudiantes, en especial los más rezagados y vulnerables, tiene acceso a procesos de aprendizaje que promuevan al máximo sus conocimientos, talentos, habilidades y destrezas.

Inclusión: una educación de calidad debe otorgar a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos posibilidades equitativas de acceso y permanencia en los centros educativos de su interés, sin distinción de género, raza, etnia, credo, orientación sexual, identidad sociocultural, discapacidad, necesidad educativa especial o cualquier otro.

5.3.1.5 Decreto N.º 83: Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica (2015)

Si una educación de calidad no puede ser segregadora y discriminatoria, se deben tomar todas las medidas necesarias para responder a la diversidad presente en el aula. Por esto, toma vital importancia estudiar cómo la escuela responde a los nuevos requerimientos de la sociedad, tanto a nivel de proyecto educativo institucional, como de las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores para atender a las NEE. Así lo dispone el Decreto N.º 83 en el año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica (para establecimientos de educación regular, con y sin programa de integración escolar y escuelas especiales). Esta normativa se fundamenta en la consideración de la diversidad y en dar respuestas a las NEE de todos los estudiantes, a partir de criterios y orientaciones que garantizan la flexibilización del currículum y a través de adecuaciones curriculares, que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes que así lo

requieran. Esta es definida por el decreto N.º 83 (2015) como “la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases no logra dar respuestas a las NEE y que requieren de ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar”. Distingue dos tipos: *adaptaciones curriculares de acceso*, que son aquellas que intentan reducir o eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación y las *adaptaciones curriculares a los objetivos* que permiten ajustar los objetivos establecidos en las Bases Curriculares, en función de las necesidades de cada estudiante respecto a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del curso, a través de criterios como graduación del nivel de complejidad, priorización de objetivos y contenidos, temporalización (flexibilizar tiempos), enriquecimiento del currículum (incorporación de objetivos no previstos en las Bases Curriculares) y la eliminación parcial o total de objetivos de aprendizajes.

Los principios (MINEDUC, 2015) que orientan la toma de decisiones para definir las adaptaciones curriculares son los siguientes:

- *Igualdad de oportunidades*: que los estudiantes con NEE puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- *Calidad educativa con equidad*: la adaptación curricular permite los ajustes necesarios para que el currículum sea relevante y pertinente.
- *Inclusión educativa y valoración de la diversidad*: el sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación, respetando y valorando las diferencias individuales.
- *Flexibilidad en la respuesta educativa*: se debe proporcionar respuestas educativas flexibles y equivalentes en calidad.

Una estrategia de planificación de la enseñanza para responder a la diversidad es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que, a través de un conjunto de estrategias, busca promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

El Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011) se construye sobre tres principios fundamentales:

- a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: este principio permite reconocer que los estudiantes difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Es decir, que no existe una forma de representación óptima para todos.
- b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: este principio permite reconocer la diversidad de formas de respuesta y comunicación de los estudiantes. Esto implica considerar que los estudiantes pueden expresarse de varias formas y a través de distintas estrategias (lengua de señas, señales, texto escrito, dramatizaciones, a través de las artes plásticas, material concreto, sistema Braille u otro idioma, entre otros).
- c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: este principio permite reconocer la diversidad de participación e interacción que pueden presentar los estudiantes al momento del aprendizaje. Esto implica promover la toma de decisiones, fomentar los desafíos y la autonomía, realizar actividades de involucramiento grupal en base a los intereses y características de los estudiantes.

5.3.1.6 Ley N.º 20.845: De Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en Establecimientos Educativos que reciben aportes del Estado (2015)

La ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar fue publicada en el diario oficial el 08 de junio de 2015 y entró en vigencia el 01 de marzo de 2016. En términos generales, cimentó tres pilares fundamentales para garantizar el acceso a una educación pública, gratuita y de calidad:

- a) En primer lugar, regula el proceso de admisión de los estudiantes a los establecimientos educativos que reciben aporte del estado mediante la prohibición de solicitar cualquier tipo de pruebas de admisión o la entrega de antecedentes relacionados con el desempeño académico, condición socioeconómica, o situación familiar. A través de este pilar se elimina la discriminación arbitraria y permite a los padres, madres y apoderados escoger el colegio y el proyecto educativo que ellos prefieran.
- b) En segundo lugar, elimina el financiamiento compartido, implementado políticas de gratuidad progresiva. Esto permite que las familias puedan escoger el proyecto educativo de su preferencia sin que eso dependa de su capacidad económica.
- c) En tercer lugar, elimina el lucro en los establecimientos educativos financiados con recursos del estado. Esto garantiza que la totalidad de los recursos deben ser gastados en acciones que permitan mejorar la calidad de la educación que niños, niñas, jóvenes y adultos.

5.2.2. La Inclusión Educativa en la Realidad Chilena: estado del arte

5.2.2.1. Estudios *Empíricos*

Diversas Investigaciones realizadas en Chile han intentado explicar como el sistema educativo está respondiendo a la nueva normativa legal que sustenta el cambio de paradigma hacia un enfoque inclusivo.

En el año 2009, Ximena Damm publicó un artículo titulado Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. En él recoge los resultados de un estudio que tenía como objetivo describir las representaciones y actitudes de los profesores respecto a la integración escolar de niños con NEE e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Este estudio, de carácter cualitativo, y de metodología de estudio de caso profundizó en las experiencias de cuatro profesores de enseñanza básica.

Las conclusiones entregadas dan cuenta de que los profesores varían entre actitudes negativas y positivas, con rasgos de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con NEE. Las actitudes negativas se manifiestan en la invisibilización del estudiante, relegándolo a puestos alejados de la sala de clases y restándolos de las actividades planificadas para el grupo curso. Además, las representaciones que construyen los profesores se relacionan principalmente con dificultades o problemas, destacando la figura del profesor especialista como fundamental en el proceso de intervención psicopedagógica.

Asimismo, se detectó que las principales respuestas educativas entregadas a los estudiantes con NEE se relacionan con la entrega de apoyo personalizado y las adaptaciones curriculares, además de disponer de lugares especiales para los niños con discapacidad, dejando en evidencia un enfoque segregador, pues existe la idea de que los apoyos deben ser entregados fuera del aula común.

En el año 2010, las autoras Cynthia Duk y Cecilia Loren, publicaron un estudio realizado por la Universidad Central mandado por el Ministerio de

Educación de Chile. La investigación identificó los nudos críticos del sistema curricular chileno desde la perspectiva de dar respuestas educativas de calidad para todos los estudiantes. Fundamentadas en este estudio, las autoras, realizan una propuesta que considera un conjunto de criterios y orientaciones de respuesta a la diversidad que “involucra decisiones desde el nivel de la organización del establecimiento, la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo a nivel de aula” (Duk y Loren, 2010).

En concreto, se consideran aspectos relacionados con la cultura de la escuela, el proyecto educativo, el tipo de liderazgo, el desarrollo profesional y la gestión curricular. Además de la planificación de la enseñanza para responder a la diversidad y la evaluación para el aprendizaje como un proceso inherente al de enseñanza – aprendizaje. Desde esta perspectiva, Duk y Loren (2010) plantean que la evaluación auténtica y continua posibilita “tener una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje, permitiendo valorar, tanto la práctica docente como a los propios estudiantes, los progresos y los factores que lo afectan en su proceso”.

Finalmente, la propuesta considera la adaptación y la diversificación curricular como medidas de respuesta a la diversidad. Por una parte, la adaptación como una vía de respuesta cuando el diseño de la enseñanza para la diversidad no es suficientemente efectivo para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, se debe recurrir a adaptaciones curriculares modificando o ajustando los objetivos de aprendizaje en relación con las características y necesidades del estudiante. La diversificación curricular se plantea como una estrategia de atención a la diversidad que tiene como elemento diferenciador, frente a las propuestas de adaptación curricular, la posibilidad de globalizar las asignaturas en un intento de ofrecer respuestas educativas más personalizadas a los estudiantes y de esta manera, impedir la deserción escolar.

El año 2011 Ximena Damm y colaboradores, publicaron un artículo titulado Educación Inclusiva ¿Mito o Realidad? En esta publicación se presentan los resultados de un estudio realizado en establecimientos de educación regular de la comuna de Temuco que tuvo como objetivo reconocer prácticas de gestión

educativa y de aprendizajes que responden a la diversidad y/o la dificultad, describiendo a partir de la opinión de profesores, familiares y estudiantes, su percepción sobre la instalación en su comunidad educativa de prácticas inclusivas.

Los principales resultados dan cuenta que la valoración de la diversidad es un contenido común que emerge de los distintos discursos. Por otra parte, la valoración que se hace de la diversidad se enfoca principalmente en características de vulnerabilidad o bien en las capacidades de los estudiantes, mientras que otros tipos de diversidad, siguen siendo invisibles.

Los profesores entrevistados, coinciden que existen nudos críticos que permiten desarrollar procesos de atención a la diversidad de calidad. Estos principalmente se relacionan con las actitudes del profesorado, la sensibilización a la comunidad escolar y las competencias directivas y docentes. También ocupa especial atención, el perfeccionamiento continuo de los profesores y asistentes de la educación. Además, concuerdan en que responder a la diversidad de los estudiantes en la escuela, conlleva implementar un proceso sistemático y riguroso de sensibilización que perdure en el tiempo, con el fin de cambiar o modificar percepciones de la comunidad educativa. Asimismo, se detectó que, cuando los profesores están conscientes de la diversidad y la hacen visible en lo cotidiano, comienzan a reflexionar e investigar sobre nuevas formas de respuestas educativas más pertinentes y ajustadas a su internación pedagógica y las necesidades de sus estudiantes.

El año 2014 se publicó un estudio titulado “La Guía para la Inclusión Educativa como Herramienta de Evaluación Institucional: Reporte de una experiencia, de Ignacio Figueroa y Yolanda Muñoz, en el cual se analiza el proceso de autoevaluación institucional realizado por un establecimiento educacional de Santiago de Chile, a partir de la tercera edición de la guía para la inclusión de Ainscow y Booth (2002), la que operó como una herramienta mediadora de procesos de cambio en los niveles de cultura, políticas y prácticas del establecimiento.

Los principales resultados señalan que el proceso de autoevaluación realizado sirvió como base para dar coherencia al plan de mejoramiento de la subvención escolar preferencial (Ley SEP). De esta manera la institución fue progresivamente estableciendo relaciones entre la planificación SEP, con sus estándares de gestión y los indicadores de la guía, estructurados en las dimensiones de cultura, política y prácticas. La principal conclusión de este estudio apunta a que “favorecer una cultura de autoevaluación institucional, en suma, es favorecer una cultura inclusiva, en la medida que implique la exploración de nuevas vías para llevar los valores inclusivos a las prácticas y a las políticas” (Figueroa y Muñoz, 2014).

5.3. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos

5.3.1. Índice de Inclusión: una guía para desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas.

El índice de inclusión es una publicación realizada por el Centro de Estudios de Educación Inclusiva (CSIE) que presenta un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los establecimientos educativos en el proceso de avanzar hacia la construcción de comunidades educativas inclusivas. El principal objetivo es promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La aplicación del índice de inclusión permite realizar un proceso de autoevaluación de las escuelas respecto a tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. El proceso de evaluación se realiza a través de estrategias de investigación – acción mediante el análisis de una serie de indicadores y preguntas que permiten ubicar a la escuela en un estado actual de desarrollo, así como identificar las posibilidades que se tienen para avanzar hacia la mejora de procesos de inclusión educativa.

Tal como se señaló anteriormente, el índice se encuentra construido sobre tres pilares fundamentales: dimensiones, indicadores y preguntas. Las dimensiones en el índice, según Booth y Ainscow (2000, p.18) se describen de la siguiente forma:

- **Dimensión A: Crear culturas inclusivas**

La creación de culturas inclusivas implica que las escuelas desarrollen valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa: estudiantes, funcionarios y familias. Estos valores son la base del actuar institucional y permean todas las decisiones de la escuela que posteriormente se configuran como políticas escolares.

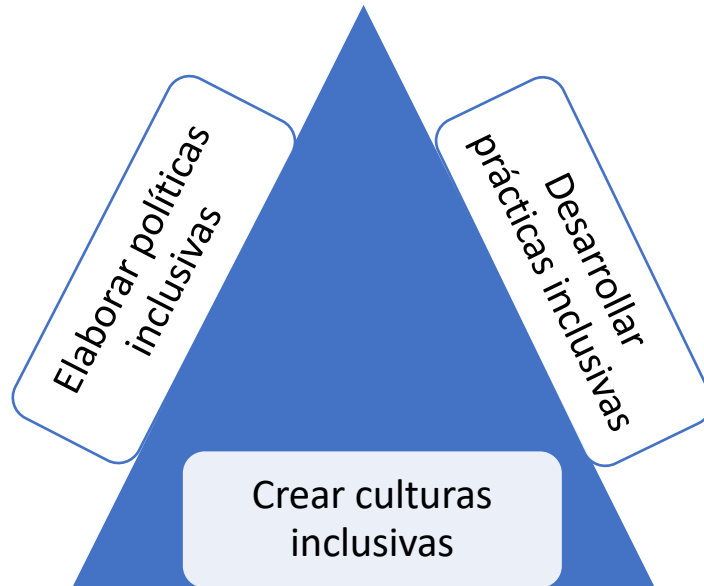
- **Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas.**

La inclusión debe ser un objetivo central de todas las escuelas, impactando en las políticas establecidas para lograr la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Se entiende por políticas a la movilización de recursos de apoyo que utiliza la escuela para responder a la diversidad de sus estudiantes. Implica, además, la sistematización de estas acciones bajo un mismo marco de acción, fundamentado en la cultura propia de la escuela.

- **Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.**

El desarrollo de prácticas inclusivas debe reflejar la cultura y las políticas la institución. Se relaciona con las acciones concretas que implementa la escuela para asegurar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes, tanto a nivel aula, como actividades extra - programáticas.

Figura 1: "Dimensiones para desarrollar el aprendizaje y la participación en la escuela."



Fuente: Índice de Inclusión, Booth y Ainscow (2000).

5.3.2. Criterios para la Incorporación del Enfoque Inclusivo en el Trabajo Educativo

Para propiciar el logro de los objetivos de la educación inclusiva, la literatura internacional, ha propuesto la idea de que se requieren ciertos aspectos adicionales para orientar el camino de las escuelas. Es por esto, que se han formulado “tres principios orientadores de toda acción educativa e institucional que apunte a avanzar en el camino de la inclusión” (MINEDUC, Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, 2016, p.16).

Los principios a los que se hace referencia son los de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia. Dichos principios deben estar presentes de manera transversal en toda acción de la escuela y se comportan mutuamente dependientes, es decir, no pueden estar presentes de manera aislada o prescindir de alguno de ellos.

Figura 2: "Principios Orientadores de Acciones Educativas Inclusivas"

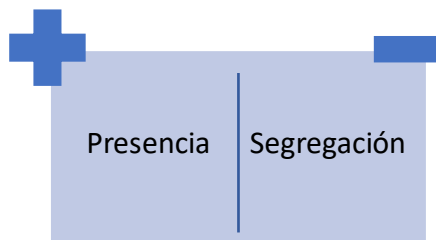


Fuente: Elaboración propia a partir del documento Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas del Ministerio de Educación (2016).

a. Presencia

El criterio de presencia hace alusión al piso mínimo que se requiere para desarrollar procesos de educación inclusiva, es decir, no existe inclusión si no hay presencia, “si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos” (MINEDUC, Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, 2016, p. 17).

Figura 3: " Criterio de Presencia"



Fuente: Elaboración propia a partir del documento Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas del Ministerio de Educación (2016).

Como se observa en la figura anterior, el criterio de presencia es lo opuesto, a la segregación. La educación inclusiva requiere de actores diversos, provenientes de distintas realidades culturales y socioeconómicas. Este criterio permite, además, que la escuela desarrolle acciones que orienten el recibimiento, inducción y permanencia de la diversidad de estudiantes que recibe, así como las estrategias preventivas de deserción escolar y distanciamiento del sistema educativo.

b. Reconocimiento

El principio de reconocimiento implica problematizar sobre la forma en que la escuela construye el conocimiento sobre sus estudiantes, es decir, de qué manera recolecta información acerca de sus intereses, potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje, talentos, características y condiciones, de manera de establecer su propio perfil de desarrollo y aprendizaje.

Reconocer la individualidad de cada uno de sus estudiantes, le permite a la escuela ofrecer una respuesta educativa pertinente y relevante específica para cada uno. Para esto, es necesario olvidar los factores de exclusión arraigados de la escuela, como pueden ser el nivel socioeconómico, el diagnóstico clínico o diversos estereotipos en clasifican a los estudiantes.

c. Pertinencia

El principio de pertinencia implica la necesidad de la escuela de otorgar una respuesta pertinente fundamentada en el conocimiento y la valoración de la realidad de los miembros de la comunicada educativa. En otras palabras, el principio de pertinencia implica “desarrollar marcos de participación y expresión de todos los individuos y colectivos que forman una comunidad en aspectos tan centrales como la forma de abordar el currículum, los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto” (MINEDUC, Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, 2016, p. 20).

Los principios orientadores de acciones educativas inclusivas se desempeñan como mutuo – dependientes y tal como se mencionó anteriormente, para que existan procesos de inclusión, se deben manifestar en conjunto. Sin la presencia de diversidad de personas, no se puede reconocer la individualidad de cada uno de los estudiantes y, por lo tanto, no se podrá levantar una propuesta educativa pertinente a los integrantes de la comunidad educativa.

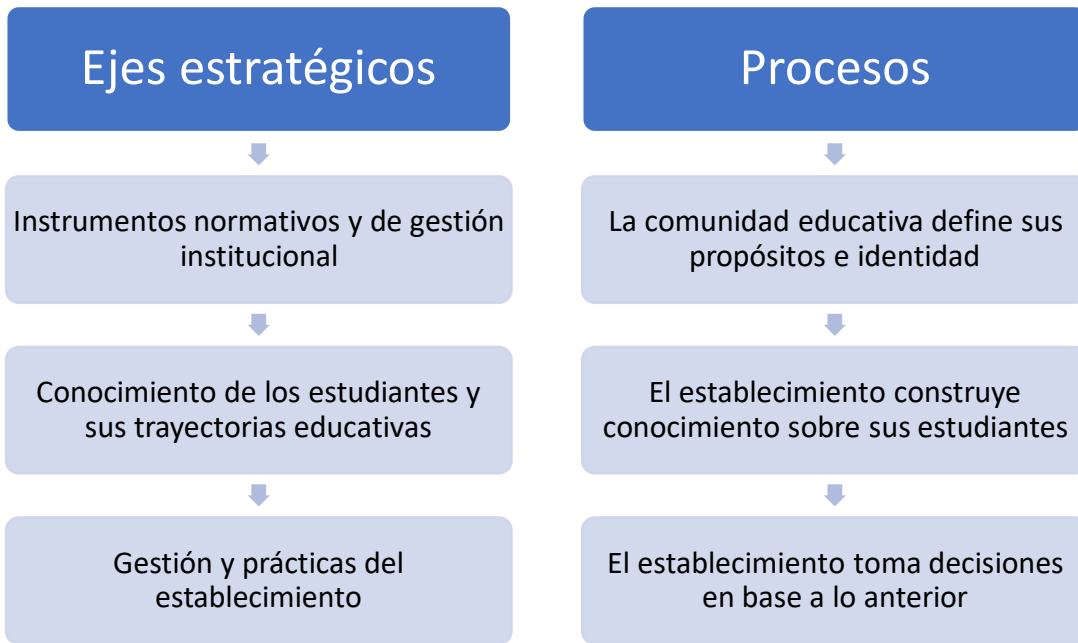
Planificaciones de apoyo a la inclusión

La ley de inclusión escolar (2015), establece que todos los establecimientos educacionales construyan los denominados *Planes de apoyo a la inclusión*. Sin embargo, el Ministerio de Educación ha instruido que, para la realización de estos planes, no hace falta desarrollar instrumentos anexos, puesto que se pueden utilizar los instrumentos de gestión con que cuenta el establecimiento para incorporar el enfoque inclusivo dentro de su Ciclo de Mejoramiento Continuo (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento, Reglamento Interno, entre otros).

Ejes estratégicos

Para desarrollar acciones de apoyo a la inclusión, se explican tres ejes estratégicos que orientarán los procesos del establecimiento educativo con el fin de avanzar en procesos de inclusión. Estos ejes, deben estar permeados por los principios de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia.

Figura 4: “Ejes estratégicos para Planificación de acciones de apoyo a la Inclusión”



Fuente: Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas del Ministerio de Educación (2016).

Instrumentos Normativos y de Gestión Institucional

Se trata de los instrumentos y documentos con que cuentan los establecimientos educacionales que sustentan su quehacer educativo. En estos, las escuelas definen sus principios y marcos de actuación.

Con la vigencia de la nueva normativa educacional, centrada en un enfoque inclusivo, los establecimientos deben construir y reconstruir sus instrumentos de gestión, de manera que estén alineados con las nuevas disposiciones legales, considerando aspectos como el enfoque de derecho, la no discriminación arbitraria y el fomento del aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

Entre los distintos instrumentos normativos y de gestión institucional se encuentran los siguientes:

- Proyecto Educativo Institucional, en el cual la escuela define su visión, misión, sellos y perfiles de sus integrantes.

- Reglamento Interno de Convivencia Escolar, el cual debe estar ajustado a la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente (2015-2018) incorporando aspectos de convivencia democrática e inclusiva con enfoque formativo, participativo, de derechos y de equidad de género (MINEDUC, 2015).
- Protocolos diversos, como plan de actuación ante las necesidades educativas especiales, protocolo preventivo de deserción escolar, procedimientos de recibimiento e inducción de estudiantes nuevos, entre otros.

Conocimiento de los Estudiantes y sus Trayectorias Educativas

La escuela debe analizar la manera en que construye y organiza la caracterización de sus estudiantes (como por ejemplo a través de evaluaciones clínicas, psicopedagógicas, curriculares estandarizadas, etc.).

Este ejercicio permite buscar nuevas formas de levantar información sobre la trayectoria escolar de sus estudiantes, de manera de implementar las estrategias pertinentes para responder a sus necesidades y características.

Dentro de las acciones, las escuelas podrían desarrollar bitácoras de cada estudiante que consideren aspectos como (MINEDUC, Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, 2016).

- Trayectoria educativa y escolar.
- Características del contexto familiar, afectivo y sociocultural.
- Estilos y ritmos de aprendizaje.
- Información acerca de la vinculación con pares y adultos, sentido de pertenencia al establecimiento.
- Información psicopedagógica como estilos y ritmos de aprendizaje, así como sus progresos, potencialidades, intereses y habilidades).

Gestión y prácticas del establecimiento

Según el Ministerio de Educación (2016) en su documento Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, este eje hace referencia a todas las acciones que realiza un establecimiento que avanza en la construcción de una comunidad educativa inclusiva. Implica las prácticas educativas y de gestión que buscan desarrollar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes, incorporando los principios de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia.

Para hacer realidad el enfoque inclusivo, la escuela requiere de la transformación del espacio educativo y de las prácticas pedagógicas que desarrolla, adecuando su actuar a la diversidad de realidad, condiciones, características, potencialidades y necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Para lograr la incorporación de un enfoque inclusivo el establecimiento puede realizar acciones como (MINEDUC, Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, 2016):

- Gestionar y organizar el currículum de manera de favorecer su flexibilización, contextualización y diversificación.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que otorguen oportunidades educativas a todos los estudiantes.
- Revisar y diseñar procesos de evaluación que respondan a la flexibilización y diversificación curricular.
- Implementar espacio de reflexión y colaboración entre sus profesionales, de manera de otorgar espacios en los que se construya conocimiento de manera colaborativa y con foco claro en el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Implementar acciones que fomenten la buena convivencia escolar y fomenten la participación de todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que se encuentren en peligro de exclusión (personas con discapacidad, migrantes, minorías étnicas y lingüísticas, etc.).

- Establecer procesos de colaboración interdisciplinaria tanto a nivel interno y externo (comunicación constante con otros profesionales que aportan en la tarea educativa, como asistentes sociales, psicológicos, psicopedagógicos, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros).

Las acciones de apoyo a la inclusión se configuran como un aporte fundamental para favorecer el desarrollo y transformación de las escuelas hacia un enfoque inclusivo. Según el MINEDUC, a través de las Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas (2016), se busca eliminar mecanismos y regulaciones institucionales que generan exclusión y discriminación arbitraria, además de otorgar mayor equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes con especial interés a quienes han sido excluidos o discriminados del sistema de educación regular.

6. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

6.1. Diseño de la investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del enfoque cualitativo. Fundamentado en que, a través de la investigación cualitativa, se pueden analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2007). Es decir, la investigación cualitativa permite analizar situaciones reales, en contextos espacio - temporales determinados a través del estudio del habla de las personas y de la forma en que interactúan entre ellas.

De alcance exploratorio-descriptivo, esta investigación buscó dar respuesta a cuestiones que se relacionan con conocer el fenómeno estudiado, además de establecer ciertas características y funciones de lo que ocurre en la unidad educativa a analizar. Hernández (2014) define a los estudios de alcance descriptivo como el acto de describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos con el objetivo de detallar cómo son y se manifiestan. Debido a las características de esta investigación, el alcance que posee es de tipo descriptivo, ya que este tipo de estudio permite “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos y comunidades, procesos u objetos” (Hernández, 2014, p.92).

Por otra parte, este estudio posee un carácter exploratorio debido a que, tal como plantea Hernández (2014, p.91), estos “se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso”, puesto que es primera vez que en el colegio se implementa una investigación sobre el proceso de inclusión educativa que se encuentra experimentando, desde que comenzó en el año 2015.

En este caso, el proceso investigativo desarrollado permitió identificar el estado de los procesos de educación inclusiva que se dan en el Colegio San Gregorio de la Salle, a través de la participación de los propios profesores, quienes son los que conviven diariamente con los desafíos que plantea la nueva normativa legal educativa (entiéndase ley de Inclusión Escolar, Decreto 83, entre otros).

Debido a que el objetivo de investigación buscó recolectar información sobre una realidad determinada, la modalidad de recolección de información se realizó a través de un estudio de caso, ya que este permite profundizar en la realidad de contexto determinado y recabar información acerca del objetivo de estudio desde una perspectiva tanto compartida (colectiva) como individual. En este caso, el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas del establecimiento, es decir, el estado de respuesta a la nueva normativa en educación relacionada con la inclusión y a la atención a la diversidad de estudiantes. Todo esto en concordancia con las ideas de Stake (1999) quien plantea que “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización, Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino que para ver qué es, qué hace” (p.20).

La elección de estudiar el caso del Colegio San Gregorio de la Salle se debe a que se tiene un interés intrínseco en él, es decir, viene dado debido a que los investigadores forman parte de la unidad educativa y es necesario obtener información acerca del estado de desarrollo que se encuentra el establecimiento de temas de inclusión educativa y de esta manera sugerir acciones que orienten su mejora continua.

6.2. Universo o población y muestra

La población estudiada corresponde a la totalidad de los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle, que, según la base de datos del establecimiento el año 2017 asciende a 47 profesores entre directivos, educadoras de párvulos, profesores y profesoras de educación básica y media, además de profesores con otras funciones, como encargados de pastoral y centro de recursos (CRA) y educadores diferenciales.

La unidad de análisis de acuerdo con el objetivo de esta investigación son los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle, sin embargo, existen ciertos criterios que se utilizaron para seleccionar a los participantes del estudio, que entregaron información relevante para el lograr los objetivos propuestos.

La muestra se construyó con profesores que cumplieran con los criterios establecidos para aportar información relevante al objetivo del estudio, hecho que configuró una muestra de tipo estructural, pues se entiende como tal aquella que intenta representar una red de relaciones, de modo que cada participante puede entenderse con una posición en una estructura. La muestra así tiene la forma de su colectivo representado (Canales Cerón, 2006). De esta manera, cada participante es distinto a los otros y representa una perspectiva diferenciada componente de la perspectiva común que el grupo reúne.

6.3. Instrumentos y técnica de análisis

La recolección de la información de este estudio se llevó a cabo mediante la realización de un grupo de discusión con los profesores participantes. Esta técnica posee la característica de que el papel protagónico del entrevistador se vuelve menos directivo, generando un clima de interacción entre los participantes de mayor libertad y apertura, además de privilegiar la interacción entre sus participantes, a través de la elaboración de discursos que reflejan su realidad y sus experiencias (Álvarez - Gayou, 2003).

El mismo autor, define el grupo de discusión como una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objetivo de investigación, en un tiempo determinado y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. A su vez, también propone que el grupo de discusión tienen como principal objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, con el objetivo de obtener información cualitativa sobre el tema investigado (Álvarez - Gayou, 2003).

Diseño Muestral

Valles Martínez (1999, p.308) planteó que, en los grupos de discusión, no se persigue una representación estadística, sino una representación tipológica, socio - estructural del tema estudiado. Por esto, es que se invitó a participantes, basados

en lo que plantea Krueger (1997, p.97) que “han tenido experiencias intensas en el tema de discusión”, es decir, que han estado inmersos en el contexto relevante al problema de investigación

En cuanto a los criterios de formación de los grupos de discusión, se consideró en primer lugar la presencia del criterio de heterogeneidad, velando por la participación de profesores de distintos niveles educativos (educación parvularia básica y media), y con una variada cantidad de años de antigüedad en el establecimiento. El criterio de homogeneidad se reguló incluyendo a profesores que han tenido experiencias en relación con el tema estudiado, es decir, se veló porque los participantes tuvieran la experiencia necesaria para poder intervenir y compartir sus percepciones respecto al proceso de inclusión educativa.

En base a esto, se establecieron los siguientes criterios de participación:

1. Poseer un título de educación parvularia, pedagógica básica o media, en cualquiera de sus especialidades (es decir, todas las asignaturas del currículum nacional vigente) otorgado por una universidad chilena o un título extranjero validado por la institución competente.
2. Haber realizado clases durante el primer semestre del año 2017 en el establecimiento
3. Tener más de 15 horas aula.
4. No poseer un cargo administrativo que implique jerarquía sobre otros profesores.

El criterio número uno permitió filtrar a profesores que conocieran el contexto normativo nacional en educación, debido a que en el establecimiento trabajan profesores y religiosos o hermanos de la congregación de La Salle que realizan trabajos pedagógicos y que se encuentran en situación de intercambio (no poseen validación del título profesional), por lo que no se puede acreditar conocimiento sobre la normativa legal vigente en Chile.

El criterio número dos permitió asegurar que los profesores participantes hayan tenido al menos un semestre de experiencia realizando clases en el Colegio. Este aspecto asegura que los participantes cuenten con conocimiento de la realidad que se vive en el establecimiento en temas relacionados con inclusión educativa y atención a la diversidad de estudiantes en el aula.

El criterio número tres permitió asegurar que los profesores participantes contaran con la disponibilidad horaria para participar de los grupos de discusión realizados, ya que aquellos que poseen menos de 15 horas aula asisten durante uno o dos días a la semana al establecimiento, además de filtrar quienes poseen título profesional de profesor, pero que realizan otras tareas dentro del establecimiento, como es el caso de la profesora encargada del centro de recursos, de un profesor asesor de pastoral, quienes no poseen horas de contrato en aula.

El criterio número cuatro garantizó no incluir profesores que posean cargos directivos, pues esto puede inhibir la participación de otros profesores, al existir una relación jerárquica entre unos y otros (Álvarez - Gayou, 2003).

Programación de la sesión del grupo de discusión

Para invitar a los profesores participantes del estudio, se acordó una hora que no interfiriera en el desempeño normal de su trabajo tanto en aula como administrativo. Esto es, según la rutina del establecimiento, luego de la finalización de la jornada escolar (aproximadamente a las 17.00).

Lugar de realización

Para efectos de comodidad de los participantes del estudio, se realizó el grupo de discusión en las dependencias del mismo establecimiento. Específicamente, en la sala de reuniones del equipo multidisciplinario. La elección de este lugar aseguró minimizar las interrupciones y disponer de todos los materiales necesarios.

Procedimiento de invitación

El proceso de invitación de todos los participantes consistió en un primer acercamiento personal para obtener información acerca de horarios, tales como horas de clases y horarios de salida. Luego, se hizo entrega de una invitación formal escrita en donde se explicaba el objetivo de la reunión y la información que se buscaría obtener con su participación.

Duración

La duración de los grupos de discusión, de acuerdo con lo que plantean los autores Canales y Peinado (1995), tuvieron una duración de aproximadamente 2 horas. De esta manera se cauteló evitar la repetición de los temas para evitar fatiga discursiva.

Acuerdo de consentimiento y confidencialidad

Con motivo de criterios éticos y de confidencialidad, antes de comenzar la grabación de los grupos de discusión se solicitó a los profesores participantes firmar un consentimiento de registro sonoro de sus intervenciones, por medio del uso de grabadora de voz. Además, en este mismo documento, los investigadores se comprometieron a utilizar la información obtenida solo para fines pertinentes a la investigación.

El acuerdo de confidencialidad permitió que los profesores se sintieran seguros al momento de expresar opiniones y puntos de vista personales que ellos consideran sensibles.

Sistematización de experiencias

La Real Academia de la Lengua Española define la palabra sistematización como el acto de organizar *algo* según un sistema, es decir, datos, informaciones, imágenes, audios, etc.

Sin embargo, a la luz de la educación popular y de la necesidad de romper el colonialismo metodológico imperante en la investigación social, es que surge, la “sistematización de experiencias”, que hace alusión, no solo a datos o información,

sino que al acto de obtener aprendizajes a través del estudio de las experiencias personales y colectivas.

Jara (2012) define a las experiencias como procesos vitales y únicos, históricos y sociales que se encuentran en permanente cambio y movimiento, en el que intervienen factores subjetivos y objetivos.

Desde esta perspectiva, las experiencias se construyen de manera única e irrepetible a través de diálogo de factores como las **condiciones sociales**, es decir, el momento histórico en que producen), creando así **situaciones particulares** que desencadenan la experiencia y las **acciones** con que se responde intencionada o no a las situaciones que se presentan. Las acciones realizadas a su vez generan **reacciones**, por lo que las personas construyen **percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones**, estableciendo además **relaciones** entre los participantes de estas experiencias.

Oscar Jara (2012) definió a la sistematización de experiencias como una:

“interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir, de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron como se relacionaron entre su y por qué lo hicieron de ese modo.”

El objetivo de sistematizar la experiencia del establecimiento respecto al proceso de inclusión vivido responde a aspectos como (Jara, 2011):

- Comprender de manera profunda la experiencia y mejorarla: comprender las experiencias vividas por los participantes para descubrir aciertos, errores y la forma de superar barreras y obstáculos para evitar repetir los mismos errores en otras situaciones.
- Intercambiar y compartir aprendizajes: permitió intercambiar experiencias entre los profesores del establecimiento en un contexto que buscó rescatarla, yendo más allá de un registro anecdótico.
- Reflexionar teóricamente: se obtuvo información que permitió establecer relaciones entre la teoría y la práctica, como lo fue el caso del diseño

universal de aprendizaje y la evaluación diversificada, es decir, los profesores reflexionaron acerca del conocimiento de estos constructos teóricos, a partir de como se dan en la práctica pedagógica diaria.

- Establecer políticas, planes y programas de mejoramiento: la realización de esta investigación permitió identificar aspectos críticos para proponer acciones de mejora, así como consolidar buenas prácticas, todo esto a partir de la realidad concreta que experimentan sus participantes.

Operacionalización de las variables (Matriz de categorías)

- Definición de las categorías

Categoría	Definición Operacional
Ley de inclusión escolar	Cuerpo legal que garantiza la educación como un derecho en base a tres pilares básicos: gratuidad, fin a la selección de estudiantes y prohíbe el lucro (Ley N° 20.845, 2015).
Escuela para todos	Implica asegurar la inclusión como centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (Booth, Ainscow 2000).
Prácticas pedagógicas inclusivas (orquestrar el proceso de aprendizaje)	Se refiere a prácticas pedagógicas, tanto actividades en el aula como actividades extraescolares, promuevan la participación de todos los estudiantes (Booth, Ainscow 2000).
Prácticas institucionales para promover la inclusión (movilizar recursos)	Se refiere a la movilización de recursos para promover el aprendizaje de todos los estudiantes (implica integrar enseñanza y

	apoyos para orquestar el aprendizaje). (Booth, Ainscow 2000).
Percepción de los profesores sobre el rol de la familia	Se refiere al involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje, así como los mecanismos que desarrolla el establecimiento para potenciar la relación entre la comunidad educativa y las familias.

- **Tabla de Operacionalización**

Categorías	Definición Operacional	Sub-Categorías	Definición Operacional
Ley de inclusión escolar	Cuerpo legal que garantiza la educación como un derecho en base a tres pilares básicos: gratuidad, fin a la selección de estudiantes y prohíbe el lucro (Ley N° 20.845, 2015).	Selección	Percepciones de los profesores respecto al fin de selección de estudiantes para ingresar al establecimiento
		Rendimiento	Percepciones de los profesores respecto al rendimiento de la institución escolar y de los estudiantes que ingresan al establecimiento.
Escuela para todos	Implica asegurar la inclusión como centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (Booth, Ainscow 2000).	Difusión de la normativa legal	Acciones que ha implementado el establecimiento para dar a conocer a la comunidad educativa los aspectos jurídico-normativos de la reforma educacional basada en un enfoque de derechos.
		Capacitaciones sobre inclusión y diversidad	Acciones formales que ha implementado el establecimiento para abordar temáticas relacionadas con la inclusión y la diversidad.
		Plan de desarrollo – apoyo de procesos inclusivos	Acciones que ha implementado el establecimiento para sistematizar practicas inclusivas, mediante la creación de protocolos o documentos que orienten el actuar de los profesores en la diversificación de la enseñanza y la atención a la diversidad de los estudiantes.

Prácticas pedagógicas inclusivas (orquestrar el proceso de aprendizaje)	Se refiere a prácticas pedagógicas, tanto actividades en el aula como actividades extraescolares que promuevan la participación de todos los estudiantes (Booth, Ainscow 2000).	Prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión	Prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para promover el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes
		Prácticas pedagógicas que mejoran para favorecer la inclusión	Prácticas pedagógicas que necesitan mejorar los profesores para promover el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes
Prácticas institucionales para promover la inclusión (movilizar recursos)	Se refiere a la movilización de recursos para promover el aprendizaje de todos los estudiantes (implica integrar enseñanza y apoyos para orquestrar el aprendizaje) (Booth, Ainscow 2000).	Prácticas institucionales facilitadoras	Prácticas que ha desarrollado el establecimiento que facilitan la inclusión educativa
		Prácticas institucionales obstaculizadoras	Prácticas instruccionales del establecimiento que obstaculizan la inclusión educativa
		Rol del equipo Multidisciplinario	Rol que le atribuyen los profesores al equipo multidisciplinario, mediante las representaciones que elaboran de los profesionales que lo conforman y el impacto que le atribuyen a las labores que desempeñan

		Trabajo Colaborativo	Percepciones de los profesores respecto al trabajo colaborativo desarrollado con el equipo multidisciplinario
Percepción de los profesores sobre el rol de la familia	Se refiere a la valoración que le otorgan los profesores al involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje, así como los mecanismos que desarrolla el establecimiento para potenciar la relación entre la comunidad educativa y las familias.	Participación de la familia	Percepción de los profesores respecto al nivel de participación de la familia en reuniones de apoderados, citaciones personales y actividades extra académicas
		Mecanismos que posee el establecimiento para incorporar a la familia	Percepción de los profesores respecto a los mecanismos que implementa el establecimiento para involucrar a la familia al proceso educativo

- Plan de análisis

A continuación, se describirá la estrategia de análisis utilizada para la interpretación de la información recogida. Para esto, se ha seleccionado la estrategia de interpretación de textos que consiste en codificar el material disponible con el objetivo de categorizarlo y de desarrollar una teoría al respecto (Flick, 2007).

Codificación abierta

En primer lugar, se realizó un análisis del texto en base a un proceso de codificación abierta, la cual Flick (2007) define como sigue:

“la codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” (p.193).

Para lograr este objetivo:

“Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo, “conceptos” (códigos)” (p.193).

Los códigos seleccionados corresponden a las categorías que son el principal interés de esta investigación, en base a conceptos extraídos del marco teórico que la sustenta. Además, se considera el eventual surgimiento de categorías “in vivo” o emergentes que pueden no haber estado considerados inicialmente. Para este cometido, se utilizó el paquete informático Atlas.ti, el cual permite analizar textos mediante la acción de “extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde una gran variedad y volumen de documentos. Basándose en su análisis, el software le ayuda a descubrir patrones y probar hipótesis” (Friese, 2012, p.6).

El software Atlas.ti permite realizar análisis en dos niveles:

1. A nivel textual, mediante el análisis de corpus textuales, asignándole a las unidades de significado (que pueden ser palabras, frases u oraciones) códigos, citas y memos (anotaciones).

2. A nivel conceptual, mediante el establecimiento de conexiones posibles entre los códigos, citas y anotaciones, para después interpretarlos, es decir, elaborar “teorías” e explicaciones al respecto.

Estos dos niveles se pueden relacionar con los procesos de codificación que se ha escogido para realizar la interpretación de la información conectada: codificación abierta y codificación axial (que se describe a continuación).

Codificación Axial

El segundo paso corresponde a la realización de la codificación axial, en la cual se depuran y diferencian las categorías derivadas del proceso de codificación abierta. Entonces, a partir de la variedad de categorías que se obtuvieron, seleccionamos las que tienen mayor utilidad para la investigación y se realizan un proceso de elaboración adicional, enriqueciéndolas con el mayor número de pasajes (unidades de significado) posibles (Flick, 2007).

- A continuación, se enlistan las categorías centrales de la investigación, para luego presentar la tabla de doble entrada entre categorías centrales de la investigación y los códigos que se asignaron a cada una de las unidades de significado estudiadas.

- **Instrumento de recopilación de la información**

Guión del grupo de discusión

Bienvenida:

El moderador comienza presentándose.

Buenas tardes, mi nombre es Carla Gallardo Silva. Junto con mi compañero Claudio, estamos realizando una investigación acerca de las experiencias sobre inclusión escolar y prácticas pedagógicas para atender a la diversidad de estudiantes presente en las aulas de nuestro Colegio San Gregorio de La Salle.

La idea es poder conocer sus distintas opiniones sobre este tema para colaborar con el mejoramiento de las políticas orientadas hacia la inclusión que se podrían implementar en nuestro establecimiento.

En este sentido, siéntanse libres de compartir sus ideas en este espacio de reflexión. No hay respuestas correctas o incorrectas ni respuestas deseables. Además, esta información es de carácter confidencial y será de uso exclusivo del proceso investigativo.

Para agilizar el proceso de recogida de información nos resulta de mucha utilidad grabar esta conversación. Mientras yo modero sus intervenciones, mi compañero observará y tomará notas complementarias.

¡Muchas gracias por su colaboración y su tiempo!

Desarrollo

Tópico	Guión	Pregunta guía
Ley de inclusión escolar Selección de estudiantes	Sí yo les digo Ley de Inclusión escolar y fin a la selección de estudiantes... ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente?	Cuénteme sobre que significó para su práctica pedagógica, el hecho de que el establecimiento decidiera adherirse a la gratuidad y por lo tanto no seleccionar por rendimiento y/o pruebas a sus estudiantes.
Desarrollar una escuela para todos	Adherirse a la gratuidad, significó el fin a la selección de estudiantes, por lo tanto, el colegio, mientras haya vacantes, debe recibir a quien toque la puerta. En este contexto...	¿Qué políticas ha desarrollado el establecimiento para responder a la diversidad de estudiantes presente en el aula? ¿El establecimiento se preocupar por conocer y difundir la nueva normativa legal en relación con la inclusión social y educativa? ¿de qué forma?

	<p>¿Qué creen ustedes que significa desarrollar una escuela para todos?</p>	<p>¿Se han realizado capacitaciones que traten sobre temas como la inclusión y la diversidad?</p> <p>¿Han sido suficientes?</p> <p>¿Cómo evaluarían estas capacitaciones?</p> <p>¿Cuál ha sido el impacto que han tenido estas capacitaciones en su conocimiento sobre temáticas como la inclusión y la diversidad?</p> <p>Los aprendizajes logrados en las distintas capacitaciones realizadas, ¿han tenido efecto sobre sus prácticas pedagógicas? ¿de qué forma?</p> <p>¿El establecimiento cuenta con un plan de desarrollo de prácticas pedagógicas y curriculares para atender a la diversidad de los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son sus características?</p>
<p>Prácticas pedagógicas inclusivas (orquestrar el</p>	<p>De acuerdo con sus experiencias personales y</p>	<p>¿Qué aspectos de su práctica pedagógica considera usted, favorecen la respuesta educativa a la diversidad presente en su aula, es decir, crear condiciones de aprendizaje de calidad</p>

<p>proceso de aprendizaje)</p>	<p>la realidad a la que se han afrontado...</p> <p>Me gustaría que me contaran sobre sus experiencias con la diversidad en el aula, ¿cómo han afrontado este nuevo desafío?</p>	<p>para todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y características?</p> <p>¿Qué aspectos le gustaría mejorar en su práctica pedagógica para otorgar de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y características?</p>
<p>Prácticas institucionales para promover la inclusión (movilizar recursos)</p>	<p>Ahora pensando en el colegio... (es importante destacar que ahora nos centramos en las acciones que implementa el colegio para apoyar el proceso de inclusión, a diferencia de la anterior que se relacionaba con</p>	<p>¿Qué condiciones otorgadas por el establecimiento favorecen su práctica pedagógica para lograr aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y características?</p> <p>¿Qué materiales o recursos ha puesto a disposición el establecimiento educativo para promover la inclusión escolar?</p>

	<p>prácticas ejercidas por los propios profesores).</p> <p>Reflexionemos sobre las prácticas institucionales que apoyan el proceso de inclusión y también sobre las que interfieren en él.</p>	<p>¿Qué barreras presenta el establecimiento para desarrollar prácticas pedagógicas que busquen lograr aprendizaje de calidad en todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y características?</p> <p>¿Qué aspectos mejorarían ustedes acerca de las acciones realizadas por el establecimiento educativo para disminuir las barreras hacia la inclusión?</p> <p>Según su opinión, ¿Cuál es el impacto del trabajo de los profesionales de apoyo para lograr aprendizajes y participación de todos los estudiantes? ¿Creen que el equipo de apoyo sirve como facilitador de su práctica educativa? ¿De qué manera?</p> <p>Pensemos en el trabajo colaborativo realizado con el equipo de apoyo:</p> <p>¿Cómo evaluaría usted este trabajo?</p> <p>¿Ha sido suficiente?</p> <p>¿Qué aspectos positivos destaca?</p> <p>¿Qué aspectos mejoraría?</p>
--	--	---

<p>Percepción de los profesores sobre el rol de la familia</p>	<p>Pensemos en el rol de la familia...</p>	<p>Según su opinión, ¿cuál es el rol que desempeña la familia para apoyar los procesos de inclusión escolar?</p> <p>¿Ha participado usted en actividades que involucren a la familia en el proceso educativo? ¿Cuál es su opinión con respecto a esta experiencia?</p> <p>¿El establecimiento posee mecanismos de participación familiar? ¿Cuáles son sus características?</p>
	<p>Para finalizar, una última pregunta...</p> <p>Entendiendo a la inclusión educativa como un proceso que se encuentra en mejora permanente.</p>	

	<p>Si usted estuviera en un cargo de liderazgo,</p> <p>¿Qué acciones realizaría para desarrollar un establecimiento inclusivo?</p> <p>¿Qué aportes haría usted desde su disciplina o práctica pedagógica para influir en esto?</p>	
--	--	--

Cierre y despedida

Les agradecemos profundamente haber participado y dedicado parte de su tiempo en colaborar con esta investigación. Les recordamos que la información obtenida en esta conversación es de carácter confidencial y será utilizada exclusivamente para fines investigativos.

Finalmente, ¿les gustaría agregar algo más a lo discutido hoy?

Muchas gracias por su participación.

Descripción del trabajo de campo: Carta Gantt

Fases de la investigación

Etapas	Objetivo	Actividades
Primera: Formulación de la investigación.	1. Identificar el tema de la investigación. 2. Recolectar literatura pertinente al tema de la investigación.	3. Establecer preguntas de investigación. 4. Establecer los objetivos. 5. Desarrollar el planteamiento del problema. 6. Revisión bibliográfica.
Segunda: Diseño de la investigación.	7. Seleccionar instrumento. 8. Generar tópicos del instrumento. 9. Aplicar el instrumento a los informantes.	10. Desarrollar el diseño metodológico. 11. Definir técnicas e instrumentos. 12. Definir los informantes.
Tercera: Resumen e integración de los hallazgos.	13. Generar datos a través del instrumento. 14. Identificar las categorías y subcategorías.	15. Recabar datos. 16. Transcripción de datos. 17. Identificar temas.
Cuarta: Procesamiento de los datos.	18. Seleccionar datos (reducción y preparación por categorías). 19. Analizar cualitativamente.	20. Organización de las categorías. 21. Análisis de primer y segundo orden. 22. Conclusiones preliminares.
Quinta: Cierre.	23. Generar conclusiones y sugerencias.	24. Redacción de conclusiones. 25. Redacción de las sugerencias.

Carta Gantt

		2017													
Fecha limite	16-12-2017	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre	
Actividad	Responsables	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2
Redacción del marco teórico	Investigadores	X	X	X	X										
Diseñar la metodología del estudio	Investigadores	X	X	X	X										
Aplicar instrumentos de recolección de información	Investigadores					X	X	X	X						
Análisis de la información recogida	Investigadores									X	X	X	X		
Redacción de conclusiones y sugerencias	Investigadores									X	X	X	X	X	X

7. CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se expondrán los principales resultados obtenidos del proceso de investigación realizado. Para lograr este objetivo, se analizó la información cualitativa entregada por los participantes, utilizando una adaptación de la secuencia sugerida por Krueger (1998):

1. En primer lugar, se confeccionó una secuencia de preguntas, en torno a temas de interés, que funcionaron como eje central del desarrollo del grupo de discusión, dicho de otro modo, se elaboró un guión que orientó las intervenciones de los participantes y del mediador.
2. En segundo lugar, se realizó registro sonoro del grupo de discusión, complementado con observaciones en un cuaderno de notas.
3. En tercer lugar, se comenzó con una lectura inicial de la información recolectada realizando comentarios, asignando etiquetas y tratando de descubrir tendencias y patrones en las intervenciones de los participantes.
4. En cuarto lugar, se realizó el proceso de codificación abierta, estableciendo relaciones existentes entre la información recogida y las categorías de análisis propuestas en el marco metodológico y prestando atención a categorías emergentes que surgieron del análisis de la información entregada por los participantes.
5. En quinto lugar, se realizó el proceso de codificación axial a través de la búsqueda de relaciones entre las diferentes categorías y subcategorías encontradas, para luego elaborar un análisis con mayor profundidad.
6. En sexto lugar, se desarrolló el análisis de la información obtenida para lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado, estableciendo comparaciones, definiendo puntos de vista y describiendo los patrones observados.

Como se señaló anteriormente, la técnica de recolección de datos consistió en la realización de un grupo de discusión con los profesores del Colegio San Gregorio de La Salle.

En base a los criterios de selección de los participantes, se realizó una invitación abierta a todos los profesores que cumplieran con los requisitos establecidos por los investigadores.

El grupo de discusión se realizó el día 13 de noviembre de 2017, con un total de 11 participantes y tuvo lugar en las dependencias del establecimiento en una sala de reuniones especialmente habilitada.

Producto del grupo de discusión, se obtuvo una grabación de aproximadamente 2 horas de duración, las cuales fueron transcritas íntegramente en un documento de 30 páginas.

La distribución de los participantes según nivel educativo en que se desempeñan se describe en la siguiente tabla:

Tabla 2: "Cantidad de participantes y niveles educativos de desempeño"

Nivel/ Etapas educativas	Número de participantes
Educación Parvularia	2
Educación Básica	7
Educación Media	2

El grupo de discusión se realizó sin mayores dificultades y los profesores participaron en un ambiente de confianza, respeto y colaboración. Éste tuvo como objetivo conversar abiertamente sobre los procesos de inclusión educativa que ha experimentado el establecimiento a partir del cambio de financiamiento compartido a gratuito y, por lo tanto, no seleccionar a los estudiantes por rendimiento u otros mecanismos de discriminación arbitraria (nivel escolar de los padres, ingreso económico, pruebas de admisión, entre otros).

Se elaboró un guión con tópicos que debían discutidos por los participantes. Esto se complementó con preguntas que orientaron el desarrollo de la conversación.

A través de los tópicos, se definieron las categorías de análisis, las que permitieron reducir la información obtenida para realizar posteriormente el análisis cualitativo.

De esta manera, las categorías definidas en esta investigación y aquellas que emergieron en el proceso de análisis de la información obtenida, son las siguientes:

Tabla 3: "Categorías y subcategorías de análisis "

Categoría	Subcategorías
1. Ley de inclusión escolar	1.1 Selección
	1.2 Rendimiento
2. Desarrollar una escuela para todos	2.1 Difusión de la normativa legal
	2.2 Capacitaciones sobre inclusión y diversidad
	2.3 Plan de desarrollo – apoyo de procesos inclusivos
3. Prácticas pedagógicas inclusivas (orquestrar el proceso de aprendizaje)	3.1 Prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión
	3.2 Prácticas pedagógicas que mejorar para favorecer la inclusión
4. Prácticas institucionales para promover la inclusión (movilizar recursos)	4.1 Prácticas institucionales facilitadoras
	4.2 Prácticas institucionales obstaculizadoras
	4.3 Rol del equipo Multidisciplinario
	4.4 Trabajo Colaborativo
	5.1 Participación de la familia

5. Percepciones de los profesores sobre el rol de la familia	5.2 Mecanismos que posee el establecimiento para incorporar a la familia
Otras (categorías emergentes):	
6. Comunidades de aprendizaje	Creación de instancias de reflexión y colaboración entre profesores para articular cursos, asignaturas y niveles.
7. Gestión y liderazgo	Estilo de liderazgo del equipo directivo, especialmente de la unidad técnico-pedagógica en su rol de acompañamiento al desempeño de los profesores.

Análisis de las categorías

El análisis se realizó a partir del discurso de las experiencias que han tenido los profesores del establecimiento, las cuales se dividen en categorías y subcategorías, que se especifican a continuación.

1. Ley de inclusión escolar

Tal como se señaló en el marco teórico, la ley de inclusión es un cuerpo legal que posee tres pilares fundamentales: el primer pilar se relaciona con asegurar el acceso al sistema educativo, mediante la implementación de políticas de gratuidad progresiva en todos los establecimientos subvencionados o que reciban aportes del estado; el segundo pilar, busca eliminar la discriminación arbitraria y promover la inclusión y la integración en los centros educativos, mediante el fin a la selección de estudiantes y el tercer pilar tiene como objetivo eliminar el lucro en los establecimientos educativos, mediante el fortalecimiento de mecanismos de fiscalización del uso de los dineros aportados por el estado, para que sean invertidos con fines educacionales.

En la información recogida, a nivel general, la ley de inclusión genera incertidumbre respecto al prestigio construido a lo largo del tiempo como colegio de excelencia educativa, y que, en alguna medida, la inclusión amenazaría los buenos resultados obtenidos históricamente.

1.1. Selección

En esta sub categoría se analizan las creencias y observaciones de los profesores en torno a la puesta en marcha de uno de los pilares de la ley de inclusión escolar: fin a la selección de estudiantes.

Existe un cierto consenso, exceptuando algunas voces disonantes, respecto a la eliminación de la selección por rendimiento en el establecimiento. Los profesores manifiestan que es “imposible” mantener la excelencia educativa que ha caracterizado al colegio, ya que esto conlleva recibir a estudiantes con diversos “niveles cognitivo, pedagógico y social”.

“pero con la inclusión o con esta ley, ya no vas a poder hacer nada, por lo tanto, van a llegar niños de todo tipo de nivel cognitivo y nivel pedagógico y social”

En relación con el fin de la selección en el establecimiento, se observan discursos marcados, según el nivel educativo en que se desempeñan los profesores. Esto permitirá deducir que, probablemente, el nivel educativo, determina la experiencia, y, por lo tanto, permea el discurso.

A nivel de educación parvularia:

Por ejemplo, a nivel de educación parvularia, algunas declaraciones evidencian de que hace tiempo que el colegio recibe a estudiantes con diversas características, pero que a medida que progresan en la educación básica, van siendo evaluados insatisfactoriamente y terminan siendo marginados del establecimiento por sus calificaciones. Sin embargo, en la actualidad la ley de inclusión funciona como un soporte

legal para otorgar mayores posibilidades equitativas de acceso y permanencia, tal como se propone en la ley N° 20.529 de aseguramiento de la calidad de la educación.

“yo creo, mirado desde el punto de pre básica, creo yo que hace tiempo que somos colegio de inclusión, hace mucho tiempo, el punto es, que en medida en que los niños van pasando de nivel a nivel, después se evalúa con nota y los que les va mal se tienen que ir, entonces ahora la dinámica es la misma, es decir, siguen llegando niños con síndromes, con necesidades educativas especiales, pero esta vez como colegio le ha dado mayores oportunidades”.

A nivel de educación básica:

En este nivel, se observa que los profesores de educación básica toman posiciones opuestas con relación al fin de la selección, por una parte, los que están a favor de que se elimine y, por otra parte, aquellos que están en contra.

Quienes se encuentran en una posición contraria al fin de la selección, manifiestan razones relacionadas con la categoría de desempeño del establecimiento, es decir, el mecanismo que posee la agencia de calidad, para ubicar a los colegios, en base a una evaluación de distintos factores (como los estándares de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal y social).

“el trabajo que se hizo durante treinta y cinco años hasta la actualidad ha sido enorme, fue paso a paso, ir mejorando, mejorando la calidad para lograr ser un colegio de excelencia académica, porque acá, nosotros, se seleccionaba”

También hay profesores que ven en el fin de la selección (ley de inclusión escolar) una oportunidad para abrir las puertas del establecimiento a la diversidad, esto se condice con los objetivos del movimiento educación para todos, que plantea el desarrollo de sistemas educativos bajo una triple justificación: educativa, social y económica. En la justificación social, se expone que, educando a la diversidad de estudiantes en armonía, las escuelas inclusivas contribuyen al cambio actitudinal frente a las diferencias sociales y al desarrollo de una sociedad más justa y no discriminadora.

“yo cuando pienso en la inclusión o en la ley de inclusión o en lo que se viene ahora para la educación, pienso en una oportunidad, lo que se me viene a la cabeza, es una oportunidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales y para la sociedad en general, porque la sociedad en general todos somos muy diferentes, entonces hay una diversidad en todos los sentidos, en todo ámbito”

De este modo, se observa la ley de inclusión, como una oportunidad para fomentar el encuentro en la sociedad, para la igualdad de oportunidades.

“cuando hablamos de la ley de inclusión hablamos de una oportunidad social, para que todos tengamos acceso y oportunidad a lo mismo.”

A nivel de educación media:

En este nivel se observa un discurso que evidencia la poca influencia que ha tenido la ley de inclusión escolar, al menos en la experiencia del colegio, respecto a la selección de estudiantes, ya que hasta octavo básico existen dos cursos por nivel; realidad que cambia al comenzar la educación media, puesto que se reduce a un curso por nivel (razones de espacio físico - cantidad de salas). Esto conlleva a realizar un proceso de selección en base a las calificaciones obtenidas por los estudiantes (ranking de notas).

“no podemos decir que no hay selección, porque en la enseñanza media todavía hay, todavía se seleccionan a 43 de los 90 estudiantes”

1.2. Rendimiento

En esta subcategoría se pretende analizar los comentarios y creencias que sostienen los profesores en cuanto a la decisión del establecimiento educacional de adherirse a la ley de inclusión escolar, y, en consecuencia, terminar con la selección arbitraria de estudiantes. Asimismo, analizar de qué manera repercute la eliminación de selección por rendimiento en su quehacer pedagógico.

A nivel general los profesores consideran que el rendimiento de la institución disminuirá, manifestando, por ejemplo, que los estudiantes nuevos que no sean o no han sido seleccionados no poseen las competencias académicas que el establecimiento exige, debido a que ya no existe el “mecanismo de control” que permitía detectar el nivel de conocimientos del estudiante al ingresar al establecimiento (mediante la aplicación de una prueba de nivel).

“yo creo que nuestro trabajo que hemos hecho durante treinta y cinco años en el aspecto de excelencia pedagógica, yo creo que se va a perder, ya no va a ser igual.”

Además, se observa en el discurso de los profesores, una tendencia a clasificar a los estudiantes nuevos o aquellos que no fueron sometidos al proceso de selección, como “diferentes”, conceptualizando a la diversidad como la inclusión de aquellos estudiantes que presentan diferencias y/o dificultades de tipo cognitivas o conductuales.

“yo le hago a cursos desde 7º hacia adelante, entonces los alumnos que llegan a esos niveles, por lo menos hasta ahora, que estoy yo, no son... son alumnos antiguos que venían de la selección, hay unos pocos que son nuevos, que si pueden causar cierta... ehh tienen otro comportamiento, no son iguales a los alumnos que ya están”

“yo encuentro que la inclusividad y la excelencia académica, yo encuentro que son como el agua y el aceite, porque nunca se van a juntar”

Asimismo, los profesores manifiestan que, aunque estos estudiantes puedan presentar rendimientos académicos adecuados y conservar el desempeño alcanzado por el colegio, se debe tener conocimiento de sus fortalezas y debilidades, para planificar propuestas educativas que respondan a sus necesidades e intereses. El Decreto N.º 83 así lo sustenta, en los principios que orientan la toma de decisiones para las adecuaciones curriculares, además de las orientaciones para la diversificación de la enseñanza, que permiten elaborar planificaciones pertinentes y de calidad.

“un niño que tiene síndrome autista o un vestigio de autismo, el crío es seco para los rompecabezas, papapapapa (gestos de armar rompecabezas rápidamente) él tiene una habilidad, es rápido, hace síntesis, análisis, es decir, ese cabro va a hacer fanático de las matemáticas y en geometría y eso no quiere decir que vamos a bajar el estándar, tal vez igual habrá que apoyarlo más en lenguaje, pero lo otro hay que potenciarlo, entonces estos niños tienen sus habilidades”

Otro aspecto que se presenta en el discurso de los profesores es la relación entre rendimiento y resultados en pruebas estandarizadas. Definen el rendimiento del establecimiento (excelencia pedagógica) basados sólo en los resultados de las evaluaciones externas y estandarizadas, como es el SIMCE o la PSU.

“es imposible entonces que nos pidan resultados excelentes que nos vaya bien en el SIMCE, que tengamos este nivel, que nos vaya bien, no, ya tendríamos que ser un colegio normal y que cada cual sale adelante con las capacidades que tiene.”

Se observa además que, probablemente, los profesores no validan los procedimientos evaluativos que utilizan en su práctica pedagógica, pues consideran que los aprendizajes de sus estudiantes no se materializan en los resultados de las pruebas estandarizadas.

“porque igual yo le puedo entregar una buena educación, pero no van a tener buenos resultados”

“yo creo que la forma en la que se mide es la equivocada, porque hay que diversificar todo y los instrumentos de evaluación estandarizados no nos permiten recoger información real de lo que saben nuestros estudiantes, pensando en una diversidad de estudiantes”

“Entonces empezar a hablar de calidad educativa, en cuarto básico hablar por ejemplo de estándares como el SIMCE, por ejemplo, que inevitablemente también se ve la calidad del profesor a partir de los resultados en estas pruebas...”

En estas declaraciones, se contraponen el proceso de evaluación con el desarrollo de diversificación de la enseñanza, sin embargo, en la propuesta de Duk y Loren (2010) se considera la evaluación como inherente al proceso de enseñanza- aprendizaje, proponiendo la evaluación auténtica como un recurso para valorar tanto la práctica del profesor como los progresos de los estudiantes. Al mismo tiempo se relaciona con la necesidad de rediseñar los procesos evaluativos, para que respondan a la flexibilización y diversificación curricular.

Es importante reconocer que en general los profesores presentan creencias muy arraigadas y negativas respecto al proceso de inclusión educativa, desde la perspectiva de que ellos se consideran parte de una excelencia académica por la cual tuvieron que esforzarse por conseguir, la cual estaba permeada por el proceso de selección, entregándoles la seguridad que los estudiantes nuevos se encontraban dentro de un supuesto rango (conducta, calificaciones) que permitía mantener el rendimiento académico esperado dentro del aula y también en los resultados de las evaluaciones estandarizadas como es el SIMCE. Al terminar con la selección de estudiantes, los profesores sienten que todos sus mecanismos de control se destruyen y tienden a descalificar a los estudiantes nuevo, como si aquellos estudiantes de por sí bajarán el rendimiento pedagógico del curso o del colegio. Considerando como paralelo que los estudiantes nuevos son los diferentes, los diversos y que ellos son los que traen la diversidad al aula (existe la creencia que antes era casi un aula homogénea) y por lo tanto la diversidad no permite sostener los mismos resultados de excelencia que cuando se tenía un aula homogénea.

2. Escuela para todos

En esta categoría se busca dar cuenta sobre las afirmaciones y comentarios que construyen los profesores de las acciones que ha implementado el establecimiento para transformar a la inclusión en un eje central del ciclo de mejoramiento, a través del fomento de políticas y prácticas que buscan mejorar el aprendizaje y la participación de todas los estudiantes.

La categoría “escuela para todos” posee su fundamentación en el material bibliográfico Índice de Inclusión, en el cual utiliza este concepto para referirse al proceso de desarrollo permanente que implementan las escuelas, para introducir cambios en su propuesta educativa con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para responder a la diversidad de estudiantes y de toda su comunidad educativa.

2.1. Difusión de la normativa legal

Esta sub categoría busca dar cuenta acerca de las acciones que ha implementado el establecimiento para dar a conocer a la comunidad educativa los aspectos jurídicos y normativos de la reforma educacional basada en un enfoque de derechos, que entiende la educación inclusiva como un proceso que apoya y acepta la diversidad de todos los estudiantes.

Los profesores manifiestan que el establecimiento no ha implementado un proceso de difusión efectivo que impacte en el conocimiento que poseen sobre la normativa legal que sustenta la educación inclusiva.

Por consiguiente, existen diversas opiniones. Por una parte, hay quienes señalan rotundamente que no existe difusión alguna sobre la normativa legal y que la información que poseen la han recibido a través de los medios de comunicación y de forma superficial:

“no está la preparación, no están las nociones, está lo que uno escucha en la tele, está lo que uno puede leer, pero no está la preparación a fondo de que realmente se espera de nosotros.”

Por otra parte, existen opiniones que señalan que se han implementado acciones de difusión, pero que fueron realizadas tiempo atrás:

“yo tendría que decir que sí, se ha preocupado, porque si lo ha mencionado, si lo hemos trabajado años atrás.”

Finalmente, hay quienes señalan que existe un proceso de difusión, aunque algo inconsistente, debido a que las acciones implementadas consideran solo a profesores, excluyendo a otros integrantes de la comunidad educativa como asistentes de la educación, funcionarios del establecimiento, padres, madres y apoderados:

“o sea yo creo que esta el intento de hacerlo, por lo menos desde el punto de vista de los profesores, en el consejo de profesores, con los profesores se ha tratado el tema desde que viene esta ley, para estar un poquito preparados para esta realidad que ya esta no más, es así. Pero no sé si esto se puede aplicar a toda la comunidad”

“los apoderados están molestos porque los cursos tienen gran cantidad de niños con necesidades educativas especiales y sin ir más lejos mi primera reunión de apoderados, me comentaron: ¿va estar trabajando el educador diferencial dentro de la sala? ¿y por qué? ¿acaso los niños tienen algún problema? Una mamá de hecho me preguntó por problemas neurológicos dentro del curso, entonces no hay educación respecto al tema”

Este aspecto, sin duda, es un elemento esencial para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva, pues es tarea del establecimiento implementar procesos de difusión y de sensibilización sobre la importancia fomentar la inclusión en la escuela, con el objetivo de concebir la educación como un derecho humano que contribuye a eliminar las diferencias sociales. Es tarea de la escuela educar a las familias de sus estudiantes, para eliminar prejuicios y cualquier forma de discriminación, y así contribuir a la eliminación de barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes, con especial énfasis en aquellos que se encuentran en peligro de exclusión.

2.2. Capacitaciones sobre inclusión y diversidad

En esta subcategoría se expone la información recogida respecto a las acciones formales de capacitación que ha implementado el establecimiento para tratar temáticas relacionadas con la inclusión y la diversidad.

En general, los profesores declaran que están de acuerdo con desarrollar procesos de inclusión educativa en el establecimiento, sin embargo, muchos afirman que no cuentan con las herramientas necesarias para abordar la diversidad dentro del aula.

Concretamente, se exponen declaraciones que señalan:

“estamos hablando de inclusión dentro de la escuela, cosa de la cual yo estoy muy de acuerdo, sin embargo, nosotros los profesores tampoco tenemos las herramientas ni las destrezas necesarias para poder trabajar con esos estudiantes...”

“me parece importante también que, al momento de hablar de calidad a partir de las necesidades educativas especiales, de la inclusión, de las distintas formas de aprender que pueda tener algún estudiante, también hay que ver la otra arista y pensar que también si el cuerpo docente tiene las herramientas para trabajar con ellos”

Además, se observan algunas intervenciones que señalan al proceso de inclusión educativa como una decisión impuesta, sin ser consultados; que no se dispone de los conocimientos y herramientas necesarias para abordarla:

“el colegio ya se metió en esta inclusión, que es buena, que hemos visto que es positiva, que los niños... que siempre trabajamos con, en la ciudad donde vamos, con diversidad de personas, por lo tanto, es bueno, por un lado, pero ¿estamos preparados? ¿Tenemos las herramientas necesarias?”

Resulta interesante en la declaración anterior, la postura impersonal que toma el profesor, el cual expone que “el colegio se metió en esta inclusión”, restándose así, de que forma parte de esta institución.

En la siguiente cita continúa el uso de verbos impersonales. Se observa en concreto la frase: “se toman estas medidas e innovaciones”, lo cual denota una postura distante, pues el profesor no se siente parte de estas decisiones y delega en “otros” la decisión de implementar medidas e innovaciones.

“se toma estas medidas e innovaciones, pero sin darle la preparación a la gente que está metida en la sala”

Por otra parte, se observan declaraciones relacionadas con discursos socialmente esperados, de formas políticamente correctas, exponiendo que la inclusión es “algo bonito”. A continuación, se transcribe el diálogo entre dos profesores:

“J: suena bonito recibir a todos los estudiantes, o sea a cualquiera le gustaría eso, pero la pregunta es si estamos preparados realmente, porque no están las herramientas.

L: herramientas y tiempo.

J: bueno y al final uno le hace daño al niño que está recibiendo y al resto de los compañeros.”

Además, gran parte de los profesores, consideran que las capacitaciones implementadas son poco pertinentes, señalando que son repetitivas y sobre temáticas que ya han sido tratadas, como es el uso de la plataforma Webclass o cursos sobre estrategias de aula.

“es que yo creo que en eso el colegio queda un poco corto, porque como decía la T. (profesora) hace un rato, nos hacen quedarnos hasta el 15 de enero y resulta que la, la capacitación que nos hacen, es que viene el tipo de Webclass, que viene todos los eneros y viene todos los julio, a enseñarlos la misma tontera que nos enseñó el semestre pasado y nos repite exactamente lo mismo y que desde 0 nos empieza a enseñar cómo usar Webclass, para mí es una pérdida de tiempo gigante...”

“Entonces me parecen que las capacitaciones que están trayendo al colegio no son las más apropiadas o las más acertadas, de repente como que nos quedamos estancados en lo mismo; como usar la plataforma para usar la planificación, la planificación y la planificación, pero resulta que ya, ya, hacemos la planificación y todo bien, pero si no sabemos nada más allá de lo que hablábamos hace un rato, el tema de poder capacitarnos para hacer una buena

evaluación diferenciada, por ejemplo, eso no se da. Entonces yo creo que falta que venga alguien urgente a capacitarnos a cómo adaptar una buena evaluación...”

Asimismo, algunos profesores señalan que algunas jornadas de capacitación se realizaron hace algunos años, pero que el personal se ha ido renovando y los profesores nuevos no han participado en procesos de inducción o de capacitaciones.

“y que falta volver a hacer las capacitaciones, porque en el consejo siempre habla la señora G. (jefa de UTP) de quien estuvo, eh... la profe T., no se quien, no se quien, 3 personas en tal capacitación, pero eso ¿hace cuánto tiempo fue? O sea, ellos se capacitaron, pero van renovando personal constantemente, o sea siempre hay gente nueva entrando al colegio y no la capacitan, sólo dicen ¡Ay! ya hubo esta capacitación...”

Desde esta perspectiva, las instancias de capacitación del establecimiento han funcionado de manera episódica, ignorando que inclusión educativa es un proceso de mejora permanente, que busca remover barreras para el aprendizaje y la participación. Por consiguiente, los profesores nuevos, se sienten marginados de esto, ya que las capacitaciones se realizaron tiempo atrás y no tuvieron la posibilidad de participar en ellas.

Además, es importante destacar que las capacitaciones que han hecho algunos profesores, de los cuales no muchos siguen trabajando en el colegio, no se compartieron los conocimientos. Y como se puede observar en los discursos de los profesores, la necesidad de capacitación está latente, por lo que se vuelve imprescindible la instalación de competencias desde las capacitaciones, es decir, los profesores que se capaciten compartan los conocimientos y herramientas con otros profesores en instancias que disponga el colegio y así la información fluya entre pares, generando redes de colaboración e instancias de aprendizaje mutuo.

Es importante asegurar que estos recursos no se estanquen sólo en los aquellos profesores seleccionados a participar en capacitaciones. Para ello, es necesario que se

transformen en divulgadores del conocimiento y la experiencia adquirida y sean capaces de comunicarla a sus pares, con el fin de mantener un proceso de aprendizaje constante en toda la comunidad educativa.

La información recogida da cuenta de que, a pesar de que se desarrollan instancias de capacitación (como algunos talleres desarrollados en consejos y reuniones), los profesores no las consideran como una instancia formal, debido al desarrollo superficial de los temas, la poca validación del relator y el escaso tiempo que se otorga. Por ejemplo, se observan declaraciones como las siguientes:

“yo no he estado en ningún proceso de capacitación, solo he estado en los consejos de profesores, donde igual creo que el foco que se le da a la ley de inclusión o a todo el tema de la inclusión es muy superficial y generalmente está enfocada a los prejuicios de nosotros o en la parte disciplinaria...”

“Yo siento que los talleres que hemos hecho de inclusión han sido buenos, sin embargo, creo que falta aún más, falta más preparación, porque la lectura solo de un documento o conversar en una clase no es suficiente, no es suficiente, y yo siento que esos son los momentos que faltan, como hacer capacitaciones en serio, con tiempo, con que venga un profesional acá a hablarnos al respecto y que se trabaje, sería estupendo.”

“el consejo es el DUA, perfecto el DUA es importantísimo, pero el último consejo DUA que tuvimos fue completamente teórico...”

“mira desde mi punto de vista, o sea no sé si llamarlas capacitaciones propiamente acá, pero lo que se hace acá en el colegio en el consejo a modo de taller son las únicas capacitaciones. Emm, yo creo que, en sí, no creo que sean tan efectivas, porque es muy poco el tiempo y creo que no se le hace el foco especial”

“hacer nosotros mismos los consejos no tiene tanto sentido, como dice la profe que sea otra profesión, de otra mirada...”

Conviene destacar la insistencia en la realización capacitaciones efectivas. Los profesores declaran necesitar capacitaciones enfocadas en estrategias pedagógicas que permitan diversificar la enseñanza

“no sé cómo decirlo, es algo como anecdótico, como darnos los conocimientos y decirnos: esto es. Sin darnos estrategias efectivas para poder aplicarlas, esto es lo que carecen estos encuentros.”

“para abordar mejor la inclusión, la primera son las capacitaciones efectivas, que sean claras, precisas y que sean constantes, especializadas en algunas áreas específicas que estén dentro de la inclusión”

“hacer capacitaciones respecto a lo que es el tema de la inclusión a los docentes y en realidad a todos los miembros de la comunidad, asistentes de la educación, docentes, paradocentes, etc.”

“Lo que no ha hecho es darnos las herramientas para construir un instrumento diferencial. Nosotros hicimos hace años atrás, dos o tres años atrás, hicimos una reunión donde trabajamos justamente la evaluación diferenciada, y qué nivel llegamos, qué dijimos, que se iban a adecuar las alternativas, en vez de cuatro se iban a poner tres, agrandar la letra, pero yo encuentro que eso no tiene nada de diferencial.”

Es importante que destacar que el establecimiento no incorpora a las educadoras de párvulo en los talleres que se realizan en los consejos de profesores.

“yo ni siquiera participo de esas instancias, no, ni siquiera está la voluntad del colegio por incorporarme, a pesar de que... bueno.”

En definitiva, los profesores no se sienten preparados, pues consideran que no poseen las herramientas apropiadas para dar respuesta a la diversidad. Estas actitudes se comparan con las conclusiones de la investigación de Damm (2009) en la cual, los profesores manifestaron inseguridad e incomodidad frente al proceso de integración escolar. Según la autora, los factores se vincularían a la falta de preparación para dar

respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños que poseen características distintas a las del común de los estudiantes. En definitiva, en ambos procesos, los profesores carecen de una preparación adecuada y anticipada para enfrentar los procesos de inclusión.

2.3. Plan de desarrollo – apoyo de procesos inclusivos

En esta categoría se exponen las acciones que ha implementado la escuela para sistematizar prácticas inclusivas, a través de la creación de protocolos o documentos que orienten el actuar de los profesores en la diversificación de la enseñanza y la atención a la diversidad de estudiantes.

La ley de inclusión escolar establece que las instituciones educativas deben desarrollar planes de apoyo a la inclusión, mediante la creación de documentos y protocolos o utilizando los instrumentos de gestión que ofrece el sistema educativo, (como el proyecto educativo institucional o el plan de mejoramiento escolar). De esta forma, el establecimiento educacional aborda la temática de la inclusión en su ciclo de mejoramiento continuo.

Es importante mencionar que, al momento de preguntar por la existencia de algún documento o plan de apoyo, se generó un ambiente de silencio, seguido de una respuesta negativa de todos los participantes.

No obstante, algunos profesores señalan que disponen de un documento que aborda la evaluación diferenciada y la intervención de instrumentos, aunque se difunde por vías informales y no por el conducto regular que esperan (desde la jefatura técnica hacia los profesores).

Por ejemplo, esta profesora, manifiesta que la información fue difundida por otros profesionales:

“bueno, yo conozco el plan de la intervención del instrumento, pero este año, pero no porque se hizo masivo, sino porque la C. (educadora diferencial) me lo mandó.”

Asimismo, otro profesor manifiesta una idea confusa con respecto a la existencia de algún documento formal:

“creo que hay, pero no lo conozco, porque no se le ha dado, por lo menos si es que existe, de por sí, no se nos ha informado de cómo es. Creo haber escuchado que hay un plan, pero no sé si efectivamente es así.”

Conviene destacar que los profesores que conocen estos documentos, no los consideran como instrumentos formales, que forman parte de una normativa de apoyo a la inclusión, sino que se refieren a estos como un recurso más que dispone el colegio, y restándole la importancia que le otorga la ley.

“En cuanto a materiales propiamente tal, salvo al instructivo que nos entregaron para tener estrategias para elaborar una evaluación, yo creo que eso sería, y el material que nos han entregado en los distintos talleres o clases que hemos visto en los consejos, eso ha sido el apoyo en cuanto a material.”

También se observa, la falta de otros instrumentos que fomenten respuestas educativas que vayan más allá de la creación de pruebas diferenciadas. Es decir, eliminar barreras al aprendizaje más complejas, como son estudiantes con necesidades educativas permanentes o barreras idiomáticas.

“o por ejemplo también respecto a, por ejemplo, a mí me tocó con E. (estudiante con diagnóstico de hipoacusia bilateral profunda) a N. le tocó con los alumnos que llegaron de afuera, los haitianos, no es cierto, en ese sentido ellos no sabían hablar castellano ella no sabía tampoco hablar en su idioma, entonces ahí hay dificultades grandes, ¿cómo uno logra eso? Yo sé que no hay recetas para lograr efectivamente algo, pero tener algo para acercarse a estos casos tan extremos, eso es lo más complejo a nuestra realidad.”

3. Prácticas pedagógicas inclusivas (orquestrar el proceso de aprendizaje)

El principio general de la educación inclusiva es orientar todas las políticas y prácticas educativas concibiendo a la educación con un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009). Por consiguiente, esta categoría se refiere a las prácticas pedagógicas, tanto en actividades dentro del aula

como actividades extraescolares, que promuevan la participación de todos los estudiantes.

3.1. Prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión

Esta subcategoría intenta aportar información respecto a las prácticas pedagógicas que implementan los profesores para favorecer la inclusión dentro de sus aulas, con el objetivo de responder a normativas como la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión y el Decreto N.º 83 del MINEDUC.

En concreto, los profesores destacan las siguientes prácticas:

“el clima de aula”

“el trabajo colaborativo y la instancia que tienen los niños en mi sala de ayudarse, de compartir, de generar este andamio, que creo que a veces desde su lenguaje es más fácil comprender,”

“la mediación del punto de vista que tú, por ejemplo, introduces la clase tratas de abarcar todos los aspectos de aprendizaje; el oído, la visión, la parte táctil, o sea que abarques todo eso”

“la activación”

“en pre básica es lúdico, muy lúdico, el canto, las rondas, las normas, el letrerito, que se yo.”

“hay momentos también que los títulos de las canciones tienen relación con lo que estamos viendo en la clase, entonces podemos hacer el resumen de la clase solo con los títulos de las canciones”

Se describen prácticas relacionadas con el diseño universal de aprendizaje (DUA), que evidencian que algunos profesores están incorporando elementos como ofrecer múltiples medios de presentación y representación de la información, a través del uso de material concreto, pictórico y simbólico:

“yo quiero que trabaje en la parte concreta, que trabaje con elementos concretos, de forma pictórica con el dibujito, para que finalmente llevarlo a la parte del símbolo.”

Además, se observan nociones sobre la teoría de estilos de aprendizaje o de las inteligencias múltiples, así como el diseño universal de aprendizaje a través del ofrecimiento de múltiples formas ejecución y expresión en las actividades o tareas que deben realizar los estudiantes.

“yo apelo mucho a la estimulación, o sea, cada niño, cada curso es un mundo distinto, entonces uno tiene que ir adecuando las estrategias al ritmo de ellos. Pero lo que siempre me ha servido es apelar a las distintas inteligencias que tiene cada niño, en el punto de vista, no se nosotros estamos viendo el resumen, podemos mostrar imágenes de resúmenes, videos, a otros es más fácil escuchando un resumen o por ejemplo el texto, comprensión lectora para unos es más fácil comprensión auditiva, para otros ir leyendo u otros ir comentándolos con sus” compañeros, entonces yo busco harto esto en clases. Lo que me ha servido harto con el tema de la inclusión es la mediación el sentimiento de competencia con los alumnos”

“mi clase tiene muchos estímulos de distinta índole, utilizo, o sea yo creo que para mí asignatura igual es más fácil utilizar hartas imágenes, audios, ya hablar en inglés ya es un estímulo para los niños, así los niños aprenden de distintas maneras. Una de las prácticas que siempre me ha sido muy útil, es usar música, pero no que se aprendan una canción o que se aprendan la letra, si no que yo la uso para que sea el tiempo que tengan los niños para trabajar, por ejemplo, los niños tienen una canción para copiar lo que está en la pizarra, pero generalmente esa canción ya la han escuchado, algunos la cantan, otros se dedican... bueno esto genera un ambiente de tranquilidad en el curso”

Con respecto a la evaluación, se observa una declaración que aborda elementos relacionados con la diversificación de la evaluación, es decir, implementar procedimientos e instrumentos evaluativos no tradicionales, distintos a la prueba escrita.

“a mí la implementación de las evaluaciones que no rayan como en lo común, en lo típico, por ejemplo; exposiciones orales, demostraciones matemáticas, que los niños construyan maquetas y después demuestren como es el funcionamiento de la maqueta”

Lo explicado anteriormente, coincide con la propuesta de evaluación auténtica, fundamentado en que los procesos evaluativos desarrollados en la escuela deben responder a la forma en que los estudiantes aprenden, volviéndola inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y otorgándole mirada longitudinal que permite obtener información respecto de la práctica pedagógica como de los progresos de los estudiantes (Duk y Loren, 2010).

3.2. Prácticas pedagógicas que mejorar para favorecer la inclusión

A partir del análisis de las declaraciones de los profesores participantes y relacionando estos elementos con la categoría anterior (escuela para todos), se percibe dominio teórico sobre temáticas como diseño universal de aprendizaje, adecuaciones curriculares, evaluación diferenciada y trabajo colaborativo. Es decir, los profesores poseen conocimientos sobre estos temas, sin embargo, declaran que tienen la necesidad de desarrollar herramientas concretas para utilizar en su práctica pedagógica.

“yo por mi parte carezco de muchas estrategias con respecto a lo que es la inclusión y recién ahora nosotros nos estamos formando, como por ejemplo el DUA y las distintas estrategias para poder aplicarlas.”

“me gustaría fortalecer más el trabajo colaborativo, creo que se le puede sacar mucho más partido, eh.... Sí, yo creo que eso, que tiene que ver con el trabajo grupal más que individual, también con las láminas, quiero trabajar más con material concreto, más con hacer, con descubrir que trabajar más con lo simbólico”

Se observa en el discurso de varios profesores, la preocupación por la evaluación diferenciada. Concretamente, declaran que carecen de herramientas técnicas para

adecuar los instrumentos evaluativos y que, las adecuaciones que realizan se relacionan con aspectos formales, como la cantidad de ítems o de opciones:

“y además hacemos la misma adecuación para todos los que tienen evaluación diferenciada, cero posibilidades de hacer dos instrumentos adecuados, cero.”

“y la evaluación termina siendo igual, porque si yo hago una evaluación con alternativas a un alumno con alguna necesidad le pongo solamente 3 alternativas y no 4. Entonces finalmente claro, diversificamos la enseñanza, trabajamos de otra manera, pero la evaluación es la misma, porque es la misma para todos”

“lo primero que me gustaría mejorar es los instrumentos, es saber cómo crear, especialmente en mi área es complicado, porque es solo manejado por las personas de inglés, entonces es super difícil tratar de generar instrumentos para los alumnos que tienen alguna necesidad educativa especial...”

Se observa también la preocupación de un profesor de lenguaje y comunicación con respecto a un caso particular, ya que en octavo básico existe un estudiante con pérdida auditiva profunda. Este profesor considera que no posee las herramientas para responder a la necesidad específica del estudiante. Además, interpreta la dificultad de una profesora que realiza ejerce docencia en un curso que cuenta con un estudiante haitiano que no domina el idioma español.

“yo creo que a mí me faltan no sé si conocimientos o estrategias respecto a tratar con ciertas personas con ciertas dificultades, por ejemplo, en lenguaje es muy difícil tratar y a mí me pasa este año y el año pasado igual con un alumno que es sordomudo, que apenas habla y que escucha y en lenguaje ciertamente para poder comprender bien un texto...”

“yo creo que eso es lo que más me falta, el saber cómo lograr que un niño con una dificultad tan grande pueda aprender de forma efectiva, ha sido todo un desafío para mí.”

“o por ejemplo también respecto a, por ejemplo, a mí me tocó con Emiliano (estudiante con diagnóstico de hipoacusia bilateral profunda) a N. le tocó con los alumnos que llegaron de afuera, los haitianos, no es cierto, en ese sentido ellos no sabían hablar castellano ella no sabía tampoco hablar en su idioma, entonces ahí hay dificultades grandes, ¿cómo uno logra eso? Yo sé que no hay recetas para lograr efectivamente algo, pero tener algo para acercarse a estos casos tan extremos, eso es lo más complejo a nuestra realidad.”

El análisis de la información obtenida en esta subcategoría permite inferir que los profesores no cuentan con planes de apoyo que orienten su actuar en la respuesta educativa a las necesidades específicas de algunos estudiantes.

4. Prácticas institucionales para promover la inclusión (movilizar recursos)

4.1. Prácticas institucionales facilitadoras

El análisis de la información recogida en el grupo de discusión da cuenta de dos dimensiones claves en las que el establecimiento ha facilitado el proceso de inclusión: por un lado, la disposición de recursos materiales y por otro, los recursos humanos.

Con relación a los recursos materiales, se observa que los profesores valoran la entrega de éstos y manifiestan que, en general, se cuenta con los procedimientos necesarios para proponer proyectos de compra. En efecto, se observan intervenciones como:

“a mí en lo personal material concreto en matemática; las reglas, los transportadores, las cajas Mackínder, hartas cosas que he pedido acá, pero faltan...”

“yo este año en enero yo pedí un millón de pesos en libros y diccionarios y el hermano (sostenedor) me los compró, entonces yo tengo en la biblioteca los 45 diccionarios aparte de los que había y que eso me sirve para trabajar con los niños y es súper útil, entonces por lo menos yo creo que el tema del material

concreto hay o se puede comprar, se puede negociar el que no está, cachai, hay que pedirlo”

“el tema de los dineros SEP también está para el curso completo, para todos”

“siempre está la opción de hacer el proyecto de las cosas que necesitamos, yo creo que el colegio nos otorga, si siempre que hay dineros y hay fondos para eso.”

Las declaraciones anteriores permiten concluir que los profesores valoran los recursos entregados y poseen conocimiento de los procedimientos que se deben realizar para concretar proyectos de compra de material a través de diversos medios de financiamiento, como es el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Respecto a los recursos humanos que dispone el establecimiento para facilitar procesos inclusivos, se observa la valoración de acciones tales como los talleres de inglés para estudiantes recién ingresados al colegio. Debido a que, el establecimiento cuenta con esta asignatura desde primero básico, mientras que la normativa ministerial lo exige a partir de quinto básico, por tanto, los estudiantes que ingresan desde quinto básico en adelante presentan dificultades en el rendimiento de esta asignatura.

“siento que igual se va nivelando la cancha, el que podamos hacer reforzamiento igual es importante para que esos alumnos, tengan otra visión por lo menos desde mi área, que para ellos es impactante enfrentarse a un profe hablando en inglés, sobre todo en 5º, yo creo que ese es el corte principal, porque la mayoría de los colegios recién en 5º comienzan a trabajar inglés porque eso es lo que se exige ministerialmente.”

Además, se implementó a modo de taller el trabajo de una educadora de párvulos apoyando a estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura. Concretamente, una de las educadoras de párvulo manifestó que este apoyo tiene un alto impacto en aquellos estudiantes que lo reciben.

“Otro aspecto que fue relevante y creo que coincidió con el tema de la gratuidad, fue el apoyo que realizó la educadora de párvulos con los niños haciendo reforzamiento y que trabajaba con estos grupos”

Asimismo, otro aspecto que valoran los profesores es la presencia del equipo multidisciplinario, que está compuesto por psicopedagogos, psicólogos y educadores diferenciales. Los profesores consideran que el equipo ha funcionado como un importante apoyo en los procesos de diversificación de la enseñanza y la evaluación diferenciada.

“me parece que el equipo interdisciplinario es una buena forma de apoyo y la presencia del educador diferencial en el aula de manera programática, sistemática una vez a la semana es una... aporta efectivamente para trabajar con la diversidad...”

“pensando en recursos siempre está la disposición del equipo multidisciplinario que desde el año pasado que empezamos a aplicar evaluación diferenciada, nos han asistido...”

“el apoyo también de los distintos profesionales, claro, del equipo multidisciplinario.”

Otra práctica que se considera facilitadora de la inclusión educativa se relaciona con cambios implementados en la gestión pedagógica, puesto que se permitió elegir el tipo de planificación que querían utilizar, es decir, los profesores podían escoger si realizaban planificación diaria o semanal.

“igual ahora realizaron un cambio que por lo menos a mí me es mucho más fácil planificar semanalmente, es mucho más sencillo y lo ocupo, como dice la profe las planificaciones yo las hice, las revisaron y todo, pero yo no las ocupo, pero ahora semanal si me ha dado resultados.”

Por otra parte, se presenta una declaración que destaca la importancia del apoyo de las estudiantes practicantes dentro del aula, señalando su presencia como una práctica facilitadora. No obstante, el establecimiento no cuenta con documentos o

propuestas que definan claramente el rol que deben desempeñar los estudiantes en práctica.

“he tenido apoyo siempre en todas las salas, si no era de las asistentes era practicantes, siempre tuve alguna persona apoyando entonces ya sentía uno que no tenía 45 sino que 25 o más, pero sí que había un apoyo o que uno podía abarcar más, hacer algo más personalizado...”

4.2. Prácticas institucionales obstaculizadoras

Respecto a las prácticas institucionales obstaculizadoras, se observan varios tópicos recurrentes en las declaraciones emitidas por los profesores participantes. A continuación, se describen ordenados según la cantidad de citas recolectadas comenzando por aquellas que poseen mayor cantidad.

En primer lugar, un tópico recurrente corresponde a la falta de profesionales en el equipo multidisciplinario. Tal como se observó en la subcategoría anterior, el equipo funciona como un apoyo importante y facilitador de procesos educativos. Concretamente, los profesores consideran que su impacto podría ser mayor, ya que la cantidad de profesionales que conforman el equipo no son suficientes para cubrir todas las necesidades que presentan ellos, como los mismos estudiantes.

“yo creo que más que el tiempo es la falta de profesionales, porque, por ejemplo, ocurrió que el año pasado renunció la P., la psicóloga y no pusieron a nadie, nadie reemplazó a la P., entonces yo tengo niños en séptimo que quedaron sin psicóloga...”

“Entonces es una falta de personal también, porque, obvio yo no puedo pretender que (dos educadores diferenciales) se encarguen de 1º a 4º básico, además tomen segundo ciclo y la media, porque es lógico, pero qué pasa con los cursos que quedan solos, lo que yo les decía antes, no hay personal”

“yo tuve que catetiar para que atendieran a mis niños, o sea algunos que tenían tratamiento con neurólogo, que tomaban remedios y quedaron botados y si yo no cateteo nadie los atiende, yo tuve que ir a hablar hasta con el rector y además

falta personal de parte de ustedes (equipo multidisciplinario) y también de nosotros,”

“C: está la falencia del psicólogo, pero en el caso de los cursos chicos, yo creo que la tía Lore me entiende (educadora de párvulo) fonoaudiólogo, yo desde el primer año que llegue aquí estoy pidiendo fonoaudiólogo...”

J: pero había antes...

N: había dos...

C: había antes y ahora no hay y eso es un problema que ocurre en la pre básica que traspasa a primero a segundo, yo tengo niños en 2º básico que leen mal porque pronuncian mal, o sea, porque tienen problemas fonoaudiológicos”

“esos niños que tienen problemas de lenguaje, yo voy hacia atrás y esos niños generalmente vienen de una escuela de lenguaje donde no se les ha dado el alta, yo siempre investigo en el pre kínder de dónde vienen y llamo por teléfono y que sé yo y son procesos que no han sido terminados, entonces lo ideal sería que aquí se siguiera, que se continuara”.

En segundo lugar, se observan intervenciones que se relacionan con el interés que muestra la unidad técnico-pedagógica en apoyar algunos cursos estratégicos, es decir, aquellos cursos que rinden SIMCE, como es el caso de cuarto u octavo básico. Los profesores coinciden en que existe preocupación por estos cursos debido a serán sometidos a pruebas estandarizadas en perjuicio de otros cursos, que se quedan sin el apoyo necesario.

“y yo sé que solo en cuarto, que es SIMCE y yo sé que de cierta forma es injusto, porque tenemos niños que nunca antes han trabajado con un educador diferencial, niños que son nuevos en el colegio, niños que de forma aislada trabajaron con un educador diferencial quizás de primero a tercero, en pre básica y probablemente son niños que después de cuarto, si pasan a quinto básico, ya no van a trabajar más con uno. Entonces estamos hablando de episodios aislados de diversificación de la enseñanza...”

“Es que siento que hay una presión muy grande por la lectoescritura, siento que eso dificulta el poder trabajar como la integridad de los niños...”

“uno de los problemas que hay, es el foco que se le pone mucha atención a las pruebas estandarizadas, yo trabajé SIMCE este año (con los 8º) y yo también lo trabajé en el 2015 y el foco siempre está en lograr el puntaje que corresponde al colegio, o sea nos dicen que pasemos el programa tal cual, sin embargo, siempre está el foco y la presión con respecto a lo que es el SIMCE, o sea, el puntaje, comprensión lectora, comprensión lectora, y desde un punto de vista que hay personas que les cuesta mucho abordar una prueba de ese estilo.”

“ese es el tema, no dicen: tú tienes que ver solo SIMCE. No lo dicen, pero está implícito, está implícito está detrás del SIMCE es el foco o la PSU, el puntaje, la nota, el NEM, que la calidad. Igual yo lo he visto en media y en mi curso, afecta mucho a los muchachos, la presión constante, de que el futuro, la universidad, el NEM, todo eso igual le generan barreras frente a ellos y el aprendizaje, de repente se sacan malas notas y no se sienten competentes y hasta ahí llegan y les cuesta mucho salir de ahí, les cuesta mucho y estudian, estudian y no les va bien, eso es un tema bien grande con respecto al aprendizaje para todos en sí.”

En tercer lugar, un tópico común que emana de las declaraciones de los profesores es la preocupación por el tiempo no lectivo, el cual consideran insuficiente para realizar labores que favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje, como, por ejemplo, la confección de material de apoyo para las clases o la creación de evaluaciones diferenciadas. Además, manifiestan que el tiempo no lectivo, es ocupado por actividades poco relevantes para su quehacer docente: los consejos de profesores muy extensos o la realización de talleres de reforzamiento después del término de la jornada escolar completa.

“por ejemplo nosotros los profesores básicos que se supone que trabajamos una cantidad de horas frente al aula, para tener otra cantidad de horas para trabajar, no la tenemos, porque fíjate en el horario desde que salen los alumnos, yo tengo que tomar un curso de reforzamiento de alumnos de quinto y hacer

clases de reforzamiento, por lo tanto, no tengo tiempo para preparar nada, el día jueves lo mismo y el día miércoles que se supone que debería ser...tener tiempo...

“T: dime, a qué hora yo preparo todo eso, a qué hora reviso pruebas, yo soy profesora de lenguaje, a qué hora revisamos trabajos...”

P: el domingo en la tarde (risa)...

T: y más encima preparemos instrumentos diferenciales más el que corresponde al curso.”

“tengo 3 bloques libres a la semana y de esos bloques libres, tengo un... 45 minutos con la Carla (educadora diferencial), 45 minutos de atención de apoderados y ya me quedan solo 2 bloques libres a la semana y eso es un problema, porque finalmente no me alcanza para cumplir con todo.”

“a mí me gustaría tener el tiempo que debería tener, el que aparece en el papel; 70/30, 70/50, 70/ no sé cuánto real. Por ejemplo, para mí, estas horas que yo podría estar preparando material, preparando mis cosas, preparando mis clases, cosa de llegar bien preparada para la clase siguiente, tengo que hacer clases”

En cuarto lugar, otro tópico que surge de las declaraciones de los profesores es que consideran a la cantidad de estudiantes por sala como un obstaculizador para desarrollar procesos inclusivos. A pesar de que el establecimiento cumple con los requisitos establecidos por la ley, en cuanto a la cantidad de estudiantes por curso y la superficie de las salas.

“yo no apuntaría tanto a la preparación, sino a la cantidad de alumnos que tienes por curso, 45 niños gritando, pero gritando, gritando.”

“es un problema de número, de cantidad de alumnos y más encima no tenemos asistente o una persona que te ayude, si hay un niño con necesidades educativas especiales...”

“no se trata de preparación, se trata de tiempo, se trata de cantidad de alumnos, tenemos demasiados alumnos en una sala de clases y no tenemos ni tiempo ni el espacio para dedicarnos a tanto niño con trastornos, por eso habría que ver cuántos alumnos por curso, más encima una ayudante, partamos por ahí, y después incluyamos.”

“para mí una barrera importante tiene que ver, que también tiene que ver con las políticas de estado, pero la cantidad de alumnos en sala, a mí me dificulta el trabajo... no me permite estar pendiente de todos los niños como yo quisiera, son muchos niños, a mi juicio es una barrera.”

Estas declaraciones permiten deducir que los profesores consideran complejo tener 45 estudiantes en sala y responder a las necesidades educativas de cada uno de ellos. Es por esto, que manifiestan la necesidad de disminuir la cantidad o contar con el apoyo de otras personas (como asistentes de la educación o co-docentes).

En quinto lugar, emerge un tema recurrente en la declaración de varios profesores y que se relaciona con “abandono u olvido” de la enseñanza media de parte del establecimiento. Es probable que este fenómeno se relacione con el proceso que se realiza al finalizar la enseñanza media: se selecciona por rendimiento a 45 de los 90 estudiantes que conformaban ambos cursos de octavo básico (A y B).

“en la enseñanza media, por lo menos en este colegio, yo siento que se abandona a los niños que tienen estos problemas, es cierto, ya, tienen alguna reunión ocasional con algún miembro del equipo, pero no hay un seguimiento periódico, permanente...”

“entonces qué pasa también con la enseñanza media con esto, porque se supone con el tema de la gratuidad se iba a mejorar el tema del acompañamiento, de la inclusión, pero al menos en la enseñanza media eso no se ha visto.”

Una interpretación que se puede elaborar respecto a este tema es que, al existir selección en el ingreso a la enseñanza media, las necesidades educativas especiales

que presentan los estudiantes tienden a “invisibilizarse”, por lo que el apoyo de parte de los especialistas del equipo multidisciplinario se vuelve marginal y episódico.

4.3. Rol del equipo Multidisciplinario

En esta subcategoría se intenta describir el rol que le atribuyen los profesores al equipo multidisciplinario, mediante las representaciones que elaboran de los profesionales que lo conforman, así como las proyecciones que elaboran de las acciones que desempeñan y el impacto que le atribuyen al acompañamiento que realizan a estudiantes y profesores.

Un tema que se reitera en las declaraciones de los profesores se relaciona con la subcategoría anterior, en la cual se evidenciaba una impresión de abandono de la enseñanza media, debido al escaso apoyo que entrega el equipo multidisciplinario. Además, es importante mencionar que, una vez puesto este tema en debate, de inmediato una profesora participante interviene y declara:

“ya, pero yo lo mencioné hace un rato, al menos en la enseñanza media ninguna.”

Las opiniones elaboradas por los profesores permiten analizar el impacto que le atribuyen al equipo multidisciplinario, tanto en aspectos positivos, como las acciones que necesitan mejorarse.

En cuanto a las proyecciones que establecen los profesores sobre el apoyo “ideal” que debería otorgar el equipo multidisciplinario, emergen ideas relacionadas con afianzar prácticas de trabajo colaborativo y extenderlas a más cursos e implementar políticas de distribución equitativa de roles y co-docencia efectiva, es decir, que el profesional de apoyo trabaje planificando, enseñando y evaluando junto a ellos.

“no hay un momento en que se prepara al personal, de que nosotros podamos decir; mira... o ustedes que son los especialistas, los psicopedagogos; colegas miren si trabajan de esta manera es un aporte para los niños, o que ustedes estuviesen en la sala de clases, cierto, de repente tomando una hora para hacer

la clase, donde incluyendo especialmente a esos niños, con esas dificultades, pero no tienen el tiempo, las ganas la tenemos todos, que esto sea mejor, pero las herramientas no están.”

“y sería también bueno que se acompañe dentro de la misma aula, para ver desde nuestro propio quehacer que estrategias son más efectivas, por lo menos en una primera parte y ya nosotros podemos ir solos. Eso sería lo ideal.”

“yo tendría a un educador diferencial por curso, en caso de que necesitaran otro especialista como un psicopedagogo, fonoaudiólogo, también y que el educador diferencial trabajara a la par con el profesor, co - docencia, pero al 100%, planificar, enseñar y evaluar juntos.”

“yo lo que pondría serían especialistas encargados que nos apoyen, o sea, que ellos generen ciertos instrumentos de evaluación, que nosotros podamos enviarles una prueba tipo por ejemplo y ellos la puedan arreglar de alguna forma de acuerdo a la... para de alguna forma agilizar cierto el proceso de... de... de evaluación...”

En cuanto al impacto que los profesores le atribuyen al equipo multidisciplinario, se distinguen declaraciones que valoran su trabajo en el proceso de evaluación diferenciada de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, así como la identificación de estas necesidades mediante la evaluación psicopedagógica.

“...ahí nos han asistido en cómo realizar una evaluación diferenciada de acuerdo a los requerimientos que necesitan los niños, ya que es el equipo el que maneja bien el caso de cada uno, o sea nosotros conocemos el diagnóstico o el padecimiento, pero ellos saben efectivamente de qué forma es mejor evaluado, en cuanto eso está”

“...o sea, yo pienso que lo primero es saber que alumnos tienen necesidades educativas especiales, eso ya es fundamental y nos sirve mucho para identificarlos, aunque no se me los nombres (risas), me sirve mucho para saber cuántos alumnos dentro de una sala necesitan que uno se enfoque de otras

maneras, eso es primero fundamental. Luego, el acompañamiento durante todo el año pa´ mi igual, que he trabajado en otras realidades, siento que aquí es importante y se notan resultados con esos alumnos que llevan un trabajo constante...”

“yo concuerdo con F. que a través del equipo nosotros podemos enterarnos de que alumnos tienen dificultades o necesidades especiales en el aula y qué específicamente es lo que tienen para obviamente poder adecuar nuestras estrategias a cada uno de ellos...”

Otro aspecto que destacan los profesores es el apoyo que entrega el equipo multidisciplinario, el cual permite disminuir la brecha existente entre aquellos estudiantes que presentan dificultades para progresar en el currículum y aquellos que poseen mejores resultados de aprendizaje. Además, destacan la disposición del equipo para realizar los apoyos necesarios tanto a nivel individual como en aula común.

“el apoyo encuentro que ha permitido subir eso y que no hay una brecha tan grande entre los niños que van más lento y aquellos que tienen habilidades en este nivel”

“yo creo que desde apoyar a los niños que tienen necesidades es muy importante y también ayuda en lo que es el aula.”

“sí, encuentro que están (equipo multidisciplinario) llanos a apoyar y que efectivamente se genere... hay un espíritu de trabajo colaborativo, no es que yo tenga que ir a pedir un favor, si no que entendemos todos que es parte de nuestro trabajo...”

Se considera como aspecto negativo que la cantidad de profesionales que conforman el equipo multidisciplinario resulte insuficiente para dar respuesta a todas las necesidades que se presentan, ya que el apoyo otorgado se realiza en algunos cursos y con especial foco en algunos elementos del currículum escolar (como la lectura inicial, la comprensión lectora o cursos que rinden SIMCE).

“el equipo de ustedes es tan poco para la cantidad de alumnos que tenemos aquí en el colegio y que comentaba la otra vez, que sacar un niño una vez por semana o dos veces por semana, no es nada, es como hacer una raya en el agua, porque tú no vez los resultados, ni ustedes, ni nosotros...”

“yo creo que el impacto no es tanto, producto a que el personal del equipo multidisciplinario no da abasto y pensando también que el equipo multidisciplinario o la mayoría de ustedes trabajan con los cursos que rinden SIMCE o que tienen lenguaje y el foco es la lectura, la comprensión, la lectura, la comprensión, la lectura... Entonces debido a esto no hay un gran impacto en la mayoría de los estudiantes.”

“no hay un impacto importante por la cantidad de personas que trabajan en el equipo multidisciplinario y por los cursos que se abordan.”

4.4. Trabajo Colaborativo

En esta subcategoría, se intenta dar cuenta sobre las opiniones elaboradas por los profesores respecto a las instancias de trabajo colaborativo que se desarrollan con el equipo multidisciplinario. En general, se destaca como una buena práctica, pero que requiere acciones para consolidarla, tales como la formalización de horarios fijos y la extensión del apoyo a otros cursos, asignaturas y profesores.

En primera instancia, se evidencia en el discurso de los profesores, la recurrencia de que el trabajo colaborativo con el equipo multidisciplinario se realiza mayormente de manera informal, ya que los horarios disponibles son mínimos y muchas veces no coinciden los tiempos de trabajo administrativo.

“yo encuentro que se podría mejorar, es el tema del tiempo, las reuniones nosotros las teníamos el jueves en la mañana de 8 a 8:45 y en muchos casos nosotros no nos podíamos reunir por motivos X, porque habían reuniones, o había otra cosa que hacer o por ejemplo a mí me mandaban a cubrir en esa hora, tuvimos varias veces durante el año estas dificultades, entonces yo creo que, en ese sentido, buscar horarios mejores, donde se pueda trabajar efectivamente y 45 minutos a la semana de reunión para trabajar un bloque a

la semana, igual yo creo que es poco, yo encuentro que deberían ser unas reuniones más extensas para poder trabajar el tema, yo creo que eso habría sido lo ideal, pero en general fue una muy buena experiencia.”

Al no contar con horarios formales, varios profesores señalan que el trabajo colaborativo implementado, se realiza en reuniones o conversaciones informales, utilizando el tiempo destinado para otras tareas.

“tiene que ver con la voluntad, a qué hora tienes tiempo tú y tú, pero no hay un espacio calendarizado y establecido para sistematizar estas prácticas, es insuficiente, en definitiva.”

“...pero si uno va preguntando al (educador diferencial) por Juanito, a la (educadora diferencial) por Pepito y a la (psicóloga) por el otro, uno no puede, aparte esta todo el tema del profesor, que no tiene horas, no tiene horario ni para él ni para respirar, entonces preocuparse además y tener comunicación con el que está preparando al estudiante es muy complejo y no se hace, el profesor no se involucra y no es porque no quiera, no es porque sea una mala persona y no le interese el estudiante sino porque realmente no da abasto.”

“y para planificar, si bien no tenemos un espacio fijo, calendarizado para trabajar las planificaciones, eh...nos buscamos el tiempo y nos coordinamos.”

“lo hacemos de pasadita, de pasillo, no es algo que esté instalado, que este establecido, todo es así de forma informal y a la rapidita, no es que nos sentemos a conversar sobre...”

Por otra parte, algunos profesores señalan inexistencia de trabajo colaborativo con el equipo multidisciplinario, debido a que existen focos de apoyo en algunos cursos y asignaturas, por lo tanto, hay profesores que, a pesar de tener estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula, no cuentan con horarios de reunión con los especialistas.

“el tema de los canales de comunicación, si bien yo hago lenguaje y tengo un buen canal de comunicación con (educadora diferencial), en este caso, entiendo

por ejemplo, que J., que es mi parner y trabaja en matemáticas, es difícil establecer criterios o poder tener retroalimentaciones y claro en mi caso yo soy más privilegiada por hacer lenguaje, pero en el caso de otros profesores no ocurre eso y tampoco está el tiempo de todos los profesores y de ustedes para atender las necesidades de nosotros.”

“es que tampoco, no es que esté fracturado, es porque no hay tiempo, en mi caso, porque el P. viene, la C. viene y yo no. (refiriéndose a que solo algunos profesores tienen tiempo de trabajo colaborativo, el cual se realiza en la sala donde se desarrolla el grupo focal).”

“porque además la profesora N. no tiene horario de colaboración con (educadora diferencial) pese a que trabaja con los niños de su curso, como yo lo tengo con (educador diferencial) para conversar sobre el proceso de los niños o de la clase.”

“sí falta otro tipo de trabajo, faltan instancias, para poder establecer comunicaciones. Y con respecto al trabajo colaborativo, si bien está presente aún no es una práctica consolidada, puesto que es sólo con algunos profesores de los cursos y asignaturas donde están puestos los ojos, pero falta tiempo, falta un trabajo colaborativo con todos los profesores del curso ¿por qué no recibir apoyo del educador diferencial en inglés? Tal vez no todos los días o no todo el tiempo, pero cada cierto tiempo, sobre todo con la adecuación diferenciada, que en realidad lo que hacemos acá es una adecuación del instrumento, porque no es lo mismo mandar la prueba y que el educador diferencial la arregle y quizás saca elementos que para el profesor sean esenciales de evaluar, a el poder conversar y desarrollar acciones en conjunto que sería lo ideal.”

5. Percepciones de los profesores sobre el rol de la familia

Para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos es importante considerar a todos los actores de la comunidad educativa. Por consiguiente, esta categoría hace

alusión al involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje, y, por otro lado, los mecanismos que desarrolla el establecimiento para potenciar la participación.

5.1. Participación de la familia

En esta subcategoría se expone cuál es el nivel de involucramiento de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, el grado de participación en las actividades del colegio, como reuniones de padres, madres y apoderados, citaciones a reuniones personales y actividades extra académicas.

Un tema que se reitera en las declaraciones de los profesores es la ausencia de la familia en el proceso educativo, manifestando que enfrentan grandes dificultades al momento de involucrar a padres y madres en el proceso educativo, pues, muchos no asisten a reuniones de apoderados o citaciones personales.

“...hasta cuesta que participen en las reuniones de apoderados, o sea a mí me pasa mucho en las reuniones, que uno habla de la responsabilidad, de los deberes, que el rol de papás y uno les habla a los papás que, si cumplen, porque los que no cumplen no vienen...”

“...en las reuniones o en la actividad que sea, ellos no vienen, la gran mayoría no vienen, o sea...siempre vienen los papás que están comprometidos y yo creo que hay un sentimiento de no sentirse parte del colegio por parte de los papás, o sea: es el lugar donde yo voy a dejar a mi hijo o hija y eso...”

En conclusión, las declaraciones anteriores, permiten afirmar que los profesores experimentan dificultades al momento de incorporar a la mayoría de las familias, ya que no asisten a las instancias que otorga el colegio para trabajar con ellas, por lo que no tiene sentido, discutir temas como la responsabilidad o la importancia del apoyo de la familia en el proceso escolar, pues los exponen a aquellos padres, madres y apoderados que cumplen con sus regularmente obligaciones.

Por otra parte, observamos varias declaraciones en que los profesores atribuyen a la falta de apoyo de la familia, las dificultades o fracasos que experimentan algunos

estudiantes en su proceso académico. De esta manera, los profesores manifiestan que algunas familias abandonan totalmente al estudiante en el colegio, y se desentienden del importante rol que cumplen en este proceso.

“yo creo que aquí los niños que fallan son por la ausencia de los apoderados, no es porque no tengan papás sino porque no se preocupan de los chiquillos, no se preocupan en lo absoluto, se preocupan de mandarlos al colegio, aquí a la guardería y chao.”

“yo creo que aquí el gran problema que tenemos es la falta de apoyo del apoderado, porque si tuviésemos un apoyo constante, realmente real del apoderado, ten la mayor seguridad que el resultado sería optimo en todos los niveles”

“yo creo que... que hay que incorporarlos mucho más en el proceso a ellos, porque de verdad son fundamentales, uno puede ver casos donde la familia no está presente y de realmente se hace mucho más complicado el aprendizaje para esos alumnos, o sea se puede lograr, no estoy diciendo que no, pero es más difícil sin tener ese apoyo”

“yo creo que no es un tema el que los papás trabajen, yo creo que es un tema de compromiso por parte de los papás.”

5.2. Mecanismos que posee el establecimiento para incorporar a la familia

En esta subcategoría se analizan los mecanismos que posee el establecimiento para incorporar a la familia al proceso educativo, manifestado a través de la creación de canales de comunicación o el involucramiento en escuela para padres o actividades de celebración de efemérides, actos o eventos deportivos.

Respecto a esto, los profesores coinciden en que no se implementan instancias de trabajo con la familia más que las reuniones o algunos talleres que se realizan durante las reuniones organizadas por el departamento de orientación.

“...se hacen talleres principalmente de orientación durante las reuniones que tratan un poquito de involucrar a los papás, pero yo creo que no es suficiente, debiesen generarse más instancias y tratar que el papá venga...”

“...estos talleres que se generan desde los equipos, que creo que lo hace la J, (orientadora), eso me parece que es un ejercicio concreto, ha ido la E. (asistente social) y yo también abordo, o sea yo también trabajo esos temas en la reunión también, pero tiene que ver con mi inquietud, por la necesidad que yo veo en la sala.”

“...faltan como más instancias donde se inviten a los papás en cierto horario adecuado, en donde se hagan jornadas y que sean continuadas y a través de eso, yo creo que se puede involucrar mucho mejor a la comunidad...”

Otro aspecto importante que emerge es la incorporación a la familia al proceso educativo y, relacionándolo con la inclusión, es donde los profesores ven el mayor desafío que enfrenta el establecimiento: sensibilizar a la familia sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que observan, disconformidad y actitud negativa hacia la presencia de estos estudiantes.

“...es importante educar también a la familia, ahora me acordaba por ejemplo lo que me paso en un 3º básico que en atención de apoderados, la mamá enojada, ni siquiera preocupada, si no enojada porque a su hijo y cito textual; siempre le tocaba hacer trabajos con los niñitos especiales, así dijo y yo le pedí que me explicará que eran los niñitos especiales y me dijo que eran los niños que les costaba mucho y que le hacían las pruebas distintas, la fila B me dijo. Entonces de qué estamos hablando, estamos hablando acercar la escuela a distintos tipos de estudiantes y de acercar a estos estudiantes también a la escuela, pero ¿qué pasa también con la familia? Todavía esta esté discurso de discriminación a los estudiantes que salen de la normalidad...”

“hay que hacerlos partes de la inclusión, educarlos en cuanto a eso, porque ellos no saben lo que es la inclusión, no saben lo que son las necesidades educativas, entonces como lo que dice el profesor que paso eso, mal po.”

“los apoderados están molestos porque los cursos tienen gran cantidad de niños con necesidades educativas especiales y sin ir más lejos mi primera reunión de apoderados, me comentaron: ¿va a estar trabajando el educador diferencial dentro de la sala? ¿y por qué? ¿acaso los niños tienen algún problema? Una mamá de hecho me pregunto por problemas neurológicos dentro del curso, entonces no hay educación respecto al tema.”

“...faltan como más instancias donde se inviten a los papás en cierto horario adecuado, en donde se hagan jornadas y que sean continuadas y a través de eso, yo creo que se puede involucrar mucho mejor a la comunidad...”

“crearía más instancias donde se incluyeran los papás y en general a toda la comunidad, para hablar sobre el tema, para discutir o dar a conocer o.... generar actividades que tengan relación con eso, para que se vayan familiarizando.”

En definitiva, se aprecia la necesidad de crear culturas inclusivas, es decir que el colegio desarrolle valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa.

6. Otras

En esta categoría se recogen tópicos que no se consideraron inicialmente en el guión del grupo de discusión y que emergieron de la interpretación de los discursos enunciados. Concretamente, surgieron temas relacionados con la creación de comunidades de aprendizaje y los estilos de gestión y liderazgo.

6.1. Comunidades de aprendizaje

En relación con este tópico emergente, se observan en el discurso de los participantes, la creciente preocupación por desarrollar comunidades de aprendizaje, mediante la creación de instancias de reflexión entre profesores para discutir sobre el rendimiento de los estudiantes y sus trayectorias educativas, compartir experiencias

sobre sus prácticas pedagógicas y construir canales de comunicación y articulación entre niveles, cursos y asignaturas.

Esta temática, se destaca en las orientaciones para la creación de comunidades educativas inclusivas publicadas por el MINEDUC en el año 2016, documento en el cual se proponen tres ejes estratégicos para planificar de acciones de apoyo a la Inclusión. Dos de estos ejes, se vinculan con el discurso emergente de los profesores, el primero se relaciona con los mecanismos que dispone el establecimiento para levantar información de las características y necesidades de sus estudiantes para entregar respuestas educativas relevantes y pertinentes; y el segundo hace alusión a todas las acciones que genera el establecimiento para construir una comunidad educativa inclusiva, a través de la generación de espacios de reflexión y colaboración entre profesores e interdisciplinaria a nivel interno y externo.

Los profesores manifiestan esta inquietud a través de las siguientes declaraciones:

“tener encuentros, en el consejo a veces se hablan de cualquier cosa, que a veces nosotros estamos, no tiene, no corresponde a lo que nosotros en lo concreto trabajamos cada día. Es como el encuentro, el encuentro de los profesores de una hora, dos horas, tres cuartos de hora...”

J: trabajar por departamento...

N: trabajar por departamentos o por último por nivel, que asignaturas, si yo hago matemáticas, juntarme con mi colega y decirle: mira yo estoy pasando esto y de esta manera la división, yo uso esto...”

“en el pasillo, siempre en el pasillo, todo lo que hacemos es ocupando la hora del recreo, que a veces ni siquiera vas al baño, porque estás hablando algo que nos interesa ocupando ese tiempo. Entonces no se da el momento, el colegio no da ese tiempo para que comentemos de qué forma a él le dio resultados éste contenido y tú decis` oye me parece buena esa idea y tú aportar con otra...”

“el tema de la comunicación que hay entre los distintos estamentos, eso es un tema acá, eso falta comunicación, como el de tener este conversar, por ejemplo,

siempre tenemos los profes de media en un lado, los profes de básica de 2º ciclo en otro, los de 1º ciclo en otro, las asistentes, de párvulo, equipo multidisciplinario, esta como cada uno en su... en su isla por así decirlo, aunque uno quiere generar como que no se dan esas instancias... “

“sí pues, necesitamos comunicación, colaboración”

“la articulación, el encuentro por nivel que es tan necesario.”

“es gestión, porque pasan los del kínder a 1º y también es un barniz porque tampoco está el que se junten las profesoras que van a tomar el curso para conocer, pero acabadamente del historial de ese curso, de esos niños...”

“yo que haría, primero que nada, trataría de unir, poner eslabón entre un nivel y otro, pre básica- básica, básica y... así sucesivamente, cómo; estableciendo criterios de marcha, ehh... ocuparía la experiencia de los más antiguos y la innovación de los más nuevos, porque el más nuevo trae muchas ideas de la universidad, pero el más viejo tiene la experiencia, tiene muchas más herramientas. Los dos son válidos, es por eso que es importante que se crucen para hacer más potente el trabajo...”

En consecuencia, queda de manifiesto la necesidad por parte del equipo de profesores, de contar con espacios para la reflexión entre pares respecto a las prácticas y experiencias pedagógicas que permitan avanzar hacia una comunidad educativa inclusiva.

6.2. Gestión y Liderazgo

Otra categoría que emergió de la interpretación de la información obtenida se vincula con el estilo de liderazgo del equipo directivo, especialmente de la unidad técnico-pedagógica, la cual, según lo manifestado por los profesores, desempeña un rol supervisor y castigador y no de acompañamiento y mejora.

Específicamente, los profesores señalan que se les suele culpar sobre los malos resultados en pruebas estandarizadas y consideran que los consejos de evaluación son

instancias en donde se cuestionan sus prácticas pedagógicas y resaltan aquello que no hicieron o se equivocaron.

“...y tampoco tenemos un apoyo tan, tan especial por parte de la jefatura (UTP) como para tratar esto, al contrario nos piden, nos exigen, yo estoy hablando de mi realidad, de esta realidad, por eso te decía yo llevo 35 años en este colegio, ni siquiera en otro, en este colegio, y te voy a decir cómo cuando a mis alumnos han tenido un rendimiento paupérrimo en las pruebas, ustedes son testigos, no me dejen de mentirosa, en el SIMCE, quién es la responsable, quién piensa en ese niño que no le interesa nada, desinteresado, que no tiene a nadie detrás de él, que los padres lo dejan solo, es la profesora la culpable de que al niño le fue mal en lenguaje, es que tú no le hiciste este ejercicio o no le hiciste el otro, cómo en cuarto tuvo un mejor resultado y por qué en sexto fue malo y por qué en octavo, aquí nos exigen rendimiento.”

“¡facilita el trabajo! No que nos metan, hace esto, analiza el resultado ¿para qué quieren analizarlo? Si ya sabemos todos que les fue mal en el SIMCE ¿para qué quiero perder horas y horas para explicar porque les fue mal? O sea: yo te voy a decir en que fallaste tú, en el fondo quieren saber que no hice ¿te fijas?”

“yo voy a ser UTP y voy a cumplir mi función de jefe técnico como yo lo entendía en sus principios, que es apoyar la labor del profesor, no fiscalizar, no ponerle el pie encima...ehh... ayudar; ¿colega usted necesita esto?, tiene su tiempo, haga material, no planifiquemos más usted tiene su lista de contenidos y los reforzamientos no valen nada, porque el niño no quiere estar todo el día en el colegio y tienen 2 horas más, los de 5° van a puro molestar, lo que uno gana ahí no es nada, es una pérdida de energía y de tiempo para el profesor enorme...”

“...es necesario que el líder sea más un acompañante que un fiscalizador, como bien dicen acá, porque por ejemplo a mí, el conflicto que yo tengo, es que acá se escucha mucho a los estudiantes, lo que me parece estupendo, muy bien con que se les escuche, pero de repente no toman el otro lado de la historia, sino que se les da demasiado poder lo que dicen esos estudiantes y claro, de

repente no hay confianza en el profesionalismo del docente o del profesor, sino que simplemente se escucha una parte y eso es precisamente como dijeron las profes antes, se dedican a fiscalizar nuestra labor. Si bien, yo no he tenido ningún problema de momento, si me parece que te tiene bajo presión constantemente, así como: ¡ay! Es que no puedo cambiar la planificación o no puedo cambiar esta clase porque mi planificación dice otra cosa y si vienen a verme me van a retar. Entonces eso nos da como poco espacio como para innovar en el tema de la educación”

“...los líderes de este colegio estén más en la sala, no supervisando o fiscalizando sino apoyando, apoyando los distintos cursos, por ejemplo, que vaya a la sala, que este contigo y que te después te diga; mire yo creo que, si lo hiciera así, y que tome el plumón y te diga; se podría hacer así esto. Que participe, que se involucre, no estar de afuera como observador sino como una persona que tome las riendas de la educación, porque no necesitamos gente observadora sino gente que se involucre en el trabajo, yo siento eso.”

Como se señala en esta última cita, los profesores sienten que el equipo técnico-pedagógico, se encuentra ajeno a la realidad de la sala de clases, y que su rol se relaciona más con el castigo y el control que con acompañar para conocer la realidad de los estudiantes y apoyar al profesor en su proceso de reflexión y mejora.

De este mismo tema, se desprende, la sensación de que falta reconocimiento al trabajo y validación como profesionales de la educación, con el objetivo de generar un clima de trabajo adecuado, que posibilite el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas.

“Aquí lo que necesitamos nosotros, además de muchos más profesionales y el tiempo, no es cierto, es un apoyo y una confianza en ti, en el profesor, que te eleven la autoestima también, si la tenemos desgastada por los apoderados...”

“...entonces más encima que el colegio te ponga la pata encima, donde la persona que debería respaldarte, porque es tu colega, que tiene esa es la función, yo que llevo 35 años de profesora, esa es la que teníamos antes, te

fijas, yo creo que necesitamos apoyo, necesitamos confianza, que nos estimulen día a día, porque estamos trabajando en un ambiente totalmente tenso.”

“Entonces todo ese tema, en confiar en lo que está haciendo el profesor, si nosotros estamos acá por algo, o sea más allá de los resultados que tengamos de momento, se supone que, si estamos acá, que, si accedieron a contratarnos para que estemos haciendo clases acá, es porque confiaron en nuestro criterio...entonces es eso lo que me causa conflicto el tema que se esté fiscalizando tan constantemente que uno como que se limita en cierto sentido, porque ¡ah! Es que esto está afuera de lo permitido de lo que tengo que hacer ¿me entienden a lo que voy?”

Un aspecto relacionado con la gestión y políticas del establecimiento se manifiesta en el interés que existe por apoyar a cursos que rinden pruebas estandarizadas o donde se cuentan con orientaciones distritales de la congregación La Salle en Chile (como la meta de lectura: todos los estudiantes al finalizar primer básico deben tener algún nivel lector).

Esto genera que los profesores que no desempeñan labores en esos cursos o asignaturas sientan que son abandonados por el equipo directivo, mientras que aquellos que reciben este apoyo, manifiestan una constante presión por los resultados que limita su práctica pedagógica.

“y yo sé que solo en cuarto, que es SIMCE y yo sé que de cierta forma es injusto, porque tenemos niños que nunca antes han trabajado con un educador diferencial, niños que son nuevos en el colegio, niños que de forma aislada trabajaron con un educador diferencial quizás de primero a tercero, en pre básica y probablemente son niños que después de cuarto, si pasan a quinto básico, ya no van a trabajar más con uno. Entonces estamos hablando de episodios aislados de diversificación de la enseñanza...”

“Es que siento que hay una presión muy grande por la lectoescritura, siento que eso dificulta el poder trabajar como la integridad de los niños...”

“uno de los problemas que hay, es el foco que se le pone mucha atención a las pruebas estandarizadas, yo trabaje SIMCE este año (con los 8º) y yo también lo trabaje en el 2015 y el foco siempre está en lograr el puntaje que corresponde al colegio, o sea nos dicen que pasemos el programa tal cual, sin embargo siempre está el foco y la presión con respecto a lo que es el SIMCE, o sea el puntaje, comprensión lectora, comprensión lectora, y desde un punto de vista que hay personas que les cuesta mucho abordar una prueba de ese estilo.”

“¿Por qué en 2º hay educador diferencial en lenguaje y no en matemática? ¿Por qué es la lectura y la lectura? ¿Qué trabaja la C. (educadora diferencial)? La lectura, ¿qué trabajaron con ellos el año pasado en 1º? La lectura, porque tenían que pasar leyendo. Entonces en matemática no se involucran mayormente, ciencias naturales menos...”

“J: en el fondo es lo que los directivos decidan.

C: sí, que es el Simce o la lectura.”

8. CAPITULO V: CONCLUSIONES

8.1. Generales

Como conclusión general de la investigación, se vislumbra un elemento común en los distintos discursos que construyen los profesores del establecimiento, pues consideran que el cambio hacia un establecimiento gratuito y, por tanto, sin selección, ha tenido un fuerte impacto en sus prácticas pedagógicas.

Entre los profesores existen creencias arraigadas y bastante fuerte sobre lo que significó dejar de seleccionar a los estudiantes que ingresan al colegio, destacando el temor de dejar de ser un colegio de excelencia académica, que sin el control de una selección académica los estudiantes que ingresan son distintos al resto, por lo tanto, las

aulas se vuelven diversas y los resultados descienden en las evaluaciones externas y estandarizadas como el SIMCE.

Si bien, se evidencian algunas posturas contrapuestas, se observa cierto consenso en que avanzar hacia un establecimiento más inclusivo conlleva desafíos y esfuerzos adicionales, pero que significa una oportunidad para la mejora continua.

Finalmente, los profesores manifiestan que, para implementar un proceso de inclusión educativa exitoso, es necesario desarrollar acciones que involucren la capacitación continua, el acompañamiento sistemático, además de propiciar la creación de comunidades de aprendizaje en las cuales se reflexione en torno a experiencias y prácticas pedagógicas.

8.2. Desde los objetivos

Los principales resultados obtenidos, respecto a la percepción que tienen los profesores sobre el proceso de inclusión educativa del establecimiento da cuenta de:

- Para la mayoría es un algo impuesto, y declaran que el hecho de aceptar estudiantes sin un proceso de selección repercutirá en el rendimiento de la institución en forma negativa. No obstante, el concepto de rendimiento educativo lo asocian sólo a los resultados de evaluaciones externas y estandarizadas como el SIMCE o PSU.
- Existen otras opiniones que ven al fin de la selección como una oportunidad de igualdad y que la educación de calidad implica potenciar el desarrollo de todos los estudiantes, no solo aquellos con buen rendimiento.
- Los profesores no se sienten preparados para este proceso, debido a que consideran que el conocimiento sobre la normativa legal es escaso y que los documentos que apoyan los procesos inclusivos no tienen un impacto importante sobre sus prácticas pedagógicas. Como resultado de esto, ven como necesidad urgente, conocer y profundizar acerca de los planes de desarrollos con los que cuenta el establecimiento para orientar su quehacer educativo y, si es necesario, rediseñarlo para dar respuesta a los nuevos requerimientos.

- Los profesores manifiestan que no poseen herramientas para desarrollar procesos inclusivos, pues el colegio no les entregó la preparación necesaria para recibir estudiantes diversos. Respecto a las capacitaciones, señalan que no son asertivas y que la mayoría de ellas son acercamientos informales con un tratamiento superficial de los temas. En base a esto, declaran requerir de capacitaciones teórico – prácticas relacionadas con la diversificación de la enseñanza, los instrumentos de evaluación y el abordaje de las NEE en el aula.
- El trabajo del equipo multidisciplinario ayuda a disminuir las brechas de aprendizaje dentro del aula, pero es necesario ampliar su capacidad, incorporando profesionales de apoyo que extiendan la cobertura hacia otros cursos y niveles, (como la educación media). Asimismo, los profesores consideran necesario el sistematizar las prácticas de trabajo colaborativo para fortalecer la co-docencia entre el profesor de aula y el profesor de apoyo.
- Los profesores requieren de espacios de reflexión y acompañamiento entre pares, que involucren la articulación entre niveles y asignaturas. La gestión de comunidades de aprendizaje sería una instancia, según los profesores, para compartir experiencias de prácticas inclusivas.
- Los profesores consideran que la participación de la familia es escasa y es necesario fomentar una cultura inclusiva que involucre a toda la comunidad escolar (profesores, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados), mediante procesos de difusión de la normativa legal vigente y de reflexión sobre temas relacionados con la inclusión escolar.

Respecto a los principales facilitadores con que cuentan los profesores para brindar condiciones de aprendizaje y participación de todos los estudiantes en el aula, se destacan elementos como:

- Recursos materiales: los profesores manifiestan que el establecimiento educacional entrega los recursos solicitados a través de la realización de proyectos que fundamenten el uso.

- Recursos humanos: los profesores valoran los diversos profesionales que dispone el colegio para facilitar los procesos inclusivos, como es el caso del profesor de inglés a cargo de talleres de nivelación a estudiantes nuevos, la educadora de párvulos en taller de apoyo a estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de la lectoescritura durante NT2, 1º y 2º básico y la presencia del equipo multidisciplinario compuesto por psicólogos, educadores diferenciales y psicopedagogos, quienes cumplen una función de apoyo en los procesos de diversificación de la enseñanza y la evaluación diferenciada.
- Otra práctica que se considera facilitadora de la inclusión educativa se relaciona con los cambios implementados en la gestión pedagógica, puesto que se permitió elegir el tipo de planificación que querían utilizar, es decir, los profesores podían escoger si realizaban planificación diaria o semanal.

Por otro lado, las principales barreras que enfrentan los profesores al momento de otorgar condiciones para el aprendizaje y la participación todos los estudiantes en el aula se relacionan con:

- Los pocos profesionales de apoyo con que cuenta el equipo multidisciplinario, que si bien, los profesores lo ven como un facilitador, al mismo tiempo, consideran que el impacto se ve disminuido por la escasa cantidad de personas. Por lo tanto, el equipo no alcanza a cubrir todas las necesidades que presentan tanto los profesores como los estudiantes.
- El poco o nulo apoyo que se le entrega a la educación media en los procesos de apoyo y desarrollo de prácticas inclusivas. Los profesores manifiestan que este nivel queda marginado del trabajo colaborativo con el equipo multidisciplinario.
- La preocupación que presenta la unidad técnica pedagógica sobre cursos específicos, como aquellos que serán evaluados por pruebas estandarizadas como es el caso del SIMCE. Como consecuencia, se entrega apoyo solamente en estos cursos y en algunas asignaturas focalizadas (como matemáticas o lenguaje).
- El tiempo no lectivo es insuficiente para realizar labores que favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje, como, por ejemplo, la confección de

material de apoyo para las clases o la creación de evaluaciones diferenciadas. Además, este tiempo es ocupado por actividades poco relevantes para su quehacer docente.

- Una de las principales barreras que enfrenta el desarrollo de una cultura inclusiva en el establecimiento son las percepciones que tienen los profesores respecto a la diversidad, ya que suelen etiquetar los estudiantes con dificultades para progresar en el currículum, como “diferentes”. Son ellos los que poseen la dificultad respecto al referente homogéneo, es decir, aquel estudiante que aprende sin mayores dificultades. Esto genera mecanismos que producen exclusión y discriminación.
- Esto requiere poner en marcha procesos de sensibilización para modificar las percepciones de los docentes acerca de la diversidad y la inclusión, de manera de que esto tenga efecto sobre las representaciones sociales que construye la comunidad educativa. Entendiendo a la representación social, como una forma de “conocer” el mundo, por lo tanto, factible de ser modificada.
- Una vez que se comienzan a modificar las representaciones sociales, las formas de discriminación y exclusión se reduce y es posible cuestionarse el quehacer educativo en función de las características y particularidades de cada estudiante, procurando promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Luego de que la comunidad educativa reflexiona su quehacer y promueve el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes, la diversidad deja de ser lo “diferente” o aquel estudiante que presenta problemas, sino que se vuelve una condición transversal a todos sus integrantes, independientemente de sus condiciones y características (MINEDUC, 2016).

Respecto a las preguntas de investigación, se pueden concluir los siguientes resultados:

1. La decisión de no seleccionar a los estudiantes que ingresan al establecimiento ha tenido un fuerte impacto en el desempeño de los profesores, manifestándose en discursos que consideran a los estudiantes nuevos como diferentes al resto y

en que su incorporación al establecimiento tendrá efectos negativos en el rendimiento en pruebas estandarizadas descenderá al punto de perder la categorización de colegio de “excelencia”.

2. Las principales prácticas pedagógicas inclusivas que implementan los profesores para la participación y aprendizaje de todos sus estudiantes están relacionadas con el clima del aula, la mediación, proporcionar múltiples medios de presentación y representación, reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las múltiples formas de ejecución y expresión y la evaluación diversificada.
3. Los profesores consideran que, para avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas, necesitan ampliar el repertorio respecto a la evaluación diferenciada y la diversificación de la enseñanza.
4. Los profesores requieren capacitaciones efectivas, de acompañamiento en su quehacer (planificaciones, práctica y evaluación), espacios de articulación y compartir experiencias a través de comunidades de aprendizaje.

8.3. Desde lo teórico

Respecto al marco teórico, es posible mencionar que el estado de avance del Colegio San Gregorio de la Salle hacia un establecimiento inclusivo se condice con lo que plantea la literatura especializada en relación con la definición de educación inclusiva.

Tal como señala Ainscow (2003), las distintas definiciones de educación inclusiva presentan cuatro componentes esenciales, que se ven plasmados en la información obtenida:

En primer lugar, el autor señala que la inclusión es un proceso de mejora permanente. Esto se observa en los resultados obtenidos, los cuales dan cuenta de un establecimiento que se encuentra dando los primeros pasos hacia la construcción de un establecimiento inclusivo, incorporando el enfoque en su ciclo de mejoramiento continuo, a través del plan de mejoramiento, los reglamentos de convivencia escolar y otros documentos de gestión institucional.

En segundo lugar, se evidencia la preocupación por identificar y eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, cuestión que se observa a través de la creación del equipo multidisciplinario, que, mediante la provisión de apoyos especializados tanto a estudiantes como profesores, busca fomentar el desarrollo de todos los estudiantes.

En tercer lugar, se materializa la inclusión como asistencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes. Esto se verifica a través de la eliminación de medidas arbitradas de discriminación y evidencia la preocupación del establecimiento por abrir sus puertas a quien quiera ingresar al colegio sin procesos de selección de por medio, así como hacerse cargo de sus necesidades una vez que es parte de él.

En cuarto lugar, se observa el componente de que la inclusión presta especial atención a aquellos estudiantes en peligro de ser marginados, como es el caso de estudiantes que presentan NEE asociadas o no a una discapacidad y la incipiente preocupación por implementar procesos de selección de estudiantes nuevos, que, debido a las características de “excelencia” del establecimiento, se encontraban en peligro de exclusión, ya que no respondían de manera exitosa a la exigencia académica y, por lo tanto, terminaban desertando o cambiándose de establecimiento.

8.4. Limitaciones

Una de las principales limitaciones que afectaron el desarrollo del proceso de investigación se relaciona con la duración de la investigación, ya que sería recomendable realizarla durante el transcurso de todo el año académico de manera de recoger información de otros participantes. Con respecto a la implementación de la técnica de recolección de información, se observó en la realización del grupo de discusión, que aquellos profesores que tienen mayor experiencia, participaron en mayor medida, lo que puede haber provocado que aquellos participantes con menos experiencia regularan más sus intervenciones y, por tanto, no dar a conocer la totalidad de sus experiencias y/ percepciones respecto al tema estudiado.

8.5. Proyecciones

En base al análisis de la información recogida, se proponen acciones orientadas a sistematizar las acciones de apoyo a la inclusión, que, si bien existen algunas, se observan fragmentadas y sin la difusión necesaria, puesto que son desconocidas por muchos integrantes de la comunidad educativa.

1. En primer lugar, se sugiere unificar documentos de apoyo, tales como protocolo de atención de la NEE y la actuación ante estudiantes nuevos, con el fin de revisarlos, reformularlos y difundirlos a toda la comunidad educativa, mediante procesos de comunicación estables en el tiempo.
2. Por otra parte, se observa la necesidad de capacitación que aborden temáticas como la evaluación diversificada, integrando aspectos de la evaluación auténtica, para que los profesores desarrollen competencias que les permitan crear instancias de evaluación que motiven el aprendizaje de los estudiantes, volviéndolo inherente al proceso de aprendizaje y no como un suceso final o de cierre. Esto permite al profesor, recoger evidencias que permitan tomar decisiones acerca de su propia práctica pedagógica y así adecuarla a las distintas necesidades de sus estudiantes.
3. Respecto al protocolo de atención de estudiantes con NEE, se recomienda establecer procesos de derivación, evaluación, diagnóstico y comunicación de los resultados a quienes resulte pertinente.
4. En relación con el documento de orientaciones de evaluación diferenciada y adecuación de instrumentos, se sugiere revisión y ampliación, ya que los profesores consideran que solo trata temas relacionados con la estructura de la prueba (entiéndanse, tamaño de letra, cantidad de preguntas o ítems). Por otra parte, es recomendable difundir este documento a todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que varios profesores declararon desconocerlo o recibirlo por vías informales, no desde la jefatura técnica.
5. Se sugiere construir protocolo de inducción y retención de estudiantes nuevos, pues, a pesar de que se realizan algunas acciones, estas no poseen una

articulación, debido a que son realizadas por distintos departamentos del establecimiento (asistencia social, orientación educacional, equipo multidisciplinario, unidad técnico - pedagógica), sin que exista una articulación y un archivo central con medios de verificación y registro de las acciones que implementan (evaluaciones, reuniones de orientación, visitas domiciliarias, entrevistas con padres, madres y apoderados, etc.) .

6. Se sugiere sistematizar el trabajo colaborativo mediante espacios de reflexión, en que profesores y profesionales asistentes de la educación compartan sus experiencias y prácticas. Junto con esto es importante definir los lugares y horarios de realización, así como, la implementación de medios de verificación y registro de las actividades.
7. Sería recomendable, además, profundizar en la investigación del proceso de inclusión educativa del colegio, realizando otras instancias que involucren a otros actores, como equipo directivo, estudiantes y apoderados, con el fin de triangular la información obtenida y propiciar el mejoramiento continuo con el esfuerzo de todos los estamentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. En: Las Respuestas a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf
- Álvarez – Gayou, J.L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. D.F. México. Editorial Paidós Mexicana.
- Barría, C., Damm, X., Morales, D. y Riquelme, P. (2011). Educación Inclusiva ¿Mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 5* (1). 125-143.
- Bautista Jiménez, Rafael (1993). Educación especial y necesidades educativas especiales. En Bautista Jiménez, Rafael (Coord.). *Necesidades educativas especiales* (pp. 15-25) Málaga, España: Aljibe.
- Blanco, R. (Ed.) (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO. Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación* Tomo III (pp. 411-435). Madrid, España: Alianza.
- Booth, T., Ainscow, Mel. (2000) Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, United Kingdom. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf

- Canales Cerón, M. (2006). *El grupo de discusión y el grupo focal*. En Canales Cerón M. (Ed. y Coord.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (265-287). Santiago, Chile. LOM Ediciones.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). *Grupos de discusión*. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Ed.) *Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales* (288-311). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- CAST (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Traducción al español. Versión 2.0-. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 3* (1), 25-35.
- Duk, C. y Loren, C. (2010) Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 4* (1), 187-210.
- Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como Herramienta de Autoevaluación Institucional: Reporte de una Experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 8* (2), 179-198.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Friesse, S. (2012). ATLAS.ti 7 Guía Rápida. Recuperado de http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF, México. McGraw Hill Education.

- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- Jara, O. (2012). Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana. Recuperado de: <https://sistematizandoexperiencias.files.wordpress.com/2012/04/sistematizacic3b3n-una-propuesta-enraizada-en-la-historia-latinoamericana-oscar-jara.pdf>
- Ministerio de Educación de la República de Chile (MINEDUC) (2016) Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000) Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). Directrices Sobre Políticas de Inclusión en la Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Valles, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España. Editorial Síntesis.

Warnock Report (1979). *Special Educational Needs, Report of the Committee on Inquiry into Education of Handicapped Children and a Young People*. London, England. HMSO.

Leyes Referidas

Ley N° 20.370 General de Educación, con modificaciones del decreto con fuerza de Ley N.º 2. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 2 de julio de 2010.

Ley N° 20.422 que Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.

Decreto N° 170 que Fija las Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de abril de 2010.

Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.

Decreto N° 83 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2015.

Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2016.