



# **Percepción de las prácticas de inclusión escolar de los profesores en ejercicio del sistema escolar municipal de Villa Alemana, Chile.**

ROCÍO OROZCO BRAVO

Profesor Guía Emanuel Arredondo González

Memoria para optar al Título de Socióloga

Valparaíso, Chile

Noviembre de 2023

*“Cuanto mayor sea la igualdad social, más fuerte será la igualdad de oportunidades. Si uno regula las desigualdades de posiciones, aumenta mecánicamente la igualdad de oportunidades. Por el contrario, si aumento la igualdad de oportunidades, no aumento mecánicamente la igualdad de posiciones. Incluso, puedo aumentar la desigualdad.”*

*(François Dubet, 2011, p. 80)*

## AGRADECIMIENTOS

Finalizar este proceso de realización de una tesis sobre sociología de la educación provoca un replanteamiento sobre las prácticas que he presenciado dentro mi formación educacional, por lo que se vuelve relevante agradecer a las y los docentes que poseen un nivel de vocación inexplicable, es gracias a ellos que hoy en día, aún hay esperanzas de tener educación de calidad y que los establecimientos son lugares acogedores de aprendizaje.

En primer lugar, agradezco a las y los docentes de mi familia, por mostrarme que la educación es fundamental para lograr cambios significativos a nivel social, por mostrarme la vocación que pueden tener los docentes y por mostrarme constantemente los desafíos a los que se enfrentan quienes ejercen la docencia en este país.

En segundo lugar, agradezco a mi profesor guía de este proceso, Emanuel Arredondo, por la vocación, la paciencia y el acompañamiento brindado a lo largo de este trabajo.

En tercer lugar, agradezco a las y los docentes que fueron parte de esta investigación, aportando en sus experiencias, desafíos y proyecciones sobre el sistema escolar, con el fin de aportar en futuras transformaciones a la educación pública, para que las escuelas sean un lugar donde todas y todos puedan recibir el derecho a la educación.

## TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido	4
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Presentación del problema	9
Problema	16
Contextualización	17
Justificación	22
Pregunta de investigación	24
Objetivos	24
Revisión de Bibliografía	25
Desde la integración hacia la inclusión educativa	25
Nudos críticos y tensiones asociadas a las Necesidades Educativas Especiales	28
Financiamiento	28
Docencia respecto a la educación inclusiva	29
Marco Teórico	30
Inclusión	30
Segregación	31
Desegregación	33
Marco Metodológico	35
Diseño de la Investigación	35
Participantes	36
Técnicas de producción y análisis de datos	39
Procedimiento	40

Análisis y discusión	41
Inclusión escolar	42
Clima de aula	47
Contraste entre teoría y práctica	50
Proyecciones y cambio de modelo	52
Conclusiones	54
Referencias Bibliográficas	58
Anexos	61

## RESUMEN

Dentro del sistema escolar municipal, se han implementado gradualmente programas de inclusión escolar en razón de transformar la educación pública en un espacio abierto para todas y todos sin importar sus condiciones. De esta forma, los programas y prácticas de inclusión se rigen por la Ley de Inclusión Escolar 20.845, que tiene como objetivo principal disminuir las brechas de desigualdad tanto en el ingreso, como en la permanencia y en los aprendizajes adquiridos de los estudiantes a los establecimientos municipales. A su vez, estas políticas de inclusión han tenido un gran impacto dentro de las aulas de clases, como también en las y los docentes que desempeñan este rol.

En base a ello, se vuelve relevante conocer la forma en que las y los profesores se enfrentan día a día con la diversidad de estudiantes, sus prácticas de enseñanza y sus perspectivas al respecto de la implementación de la ley de inclusión como tal dentro de este tipo de establecimientos. Esta investigación es de carácter cualitativa, en la cual se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a docentes de diversas asignaturas de 3 establecimientos básicos municipales de la comuna de Villa Alemana, en razón de contestar el objetivo general: Indagar en la percepción que tienen las y los docentes de escuelas básicas respecto a la ley de inclusión escolar en escuelas municipales de Villa Alemana.

Finalmente, a partir del trabajo de campo, se pueden apreciar los principales hallazgos como las carencias del sistema educativo municipal, la falta de infraestructura, las mínimas capacitaciones y herramientas que le entregan a los cuerpos docentes a pesar de sus percepciones sobre la necesidad de la inclusión educativa, en conjunto con sus apreciaciones sobre las evaluaciones estandarizadas y las formas en que abordan la inclusión desde las asignaturas que realizan.

**Palabras clave:** Educación pública – segregación escolar – inclusión escolar.

## **ABSTRACT**

Within the municipal school system, school inclusion programs have been gradually implemented in order to transform public education into a space open to all regardless of their conditions. In this way, inclusion programs and practices are governed by the School Inclusion Law 20.845, whose main objective is to reduce inequality gaps both in the admission, permanence and learning acquired by students in municipal schools. In turn, these inclusion policies have had a great impact in the classroom, as well as on the teachers who play this role.

Based on this, it becomes relevant to know the way in which teachers face the diversity of students on a daily basis, their teaching practices and their perspectives regarding the implementation of the inclusion law as such within these types of establishments. This research is qualitative in nature, in which 10 semi-structured interviews were conducted with teachers of various subjects from 3 basic municipal schools in the commune of Villa Alemana, in order to answer the general objective: To investigate the perception that teachers of basic schools have regarding the law of school inclusion in municipal schools of Villa Alemana.

Finally, from the fieldwork, the main findings can be appreciated, such as the shortcomings of the municipal education system, the lack of infrastructure, the minimal training and tools provided to the teaching staff despite their perceptions of the need for educational inclusion, together with their assessments of standardized evaluations and the ways in which they approach inclusion from the subjects they teach.

**Key words:** Public education - school segregation - school inclusion.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar tiene como propósito central el permitir que todas y todos los estudiantes puedan acceder a la educación sin poner ningún tipo de inconveniente en su ingreso y desarrollo dentro del establecimiento. Esta iniciativa surge con la finalidad de terminar con las desigualdades estructurales a nivel país, con tres ejes fundamentales, poner fin al lucro en la educación, finalizar con la selección de estudiantes y que el sistema educativo no discrimine a los estudiantes. Es por esto que a lo largo del tiempo se han implementado leyes, programas y políticas en favor de conseguir una educación inclusiva y con las características mencionadas anteriormente. Sin embargo, esta ley de inclusión ha traído una serie de problemáticas respecto de su implementación dentro de las escuelas, de las herramientas entregadas a los docentes, sus valoraciones de la ley de inclusión, sus estrategias para abordar la inclusión diariamente en las clases, sus comparaciones entre la teoría y la práctica de la inclusión escolar.

Esta investigación es de carácter descriptivo-exploratorio, puesto que hay pocas investigaciones que estudien sobre las percepciones de los docentes respecto de la ley de inclusión en escuelas municipales, siendo ellos quienes pasan la mayor parte del tiempo con los estudiantes dentro del aula de clases.

A partir de ello, en este estudio se buscó conocer las percepciones de los docentes respecto de las prácticas de inclusión en 3 escuelas municipales de la comuna de Villa Alemana, Chile. Se utilizó una metodología cualitativa, a partir de la cual se les aplicó a los docentes una entrevista semiestructurada en sus lugares de trabajo durante el año 2023. La investigación tiene un diseño emergente y se utilizó la teoría fundamentada para el análisis de los datos.



Posteriormente, la información proporcionada por el trabajo de campo, en el cual, participaron 10 docentes de diversas asignaturas que realizan docencia en primer o segundo ciclo básico, da cuenta de las percepciones y valoraciones de los docentes sobre el fenómeno a tratar. Puesto que, en primera instancia abordan la inclusión escolar, es decir, sus valoraciones positivas y negativas, sus conocimientos a nivel normativo y las barreras a las que se enfrentan en forma cotidiana. En segunda instancia, los docentes abordan el clima de aula, es decir, a nivel de comportamiento y conducta, de qué manera realizan la docencia y las estrategias que utilizan para generar interés en los estudiantes. En tercera instancia, realizan una serie de críticas y comparaciones sobre las prácticas de inclusión de acuerdo con lo que se indica en los lineamientos teóricos dentro de las aulas y dentro de los establecimientos y la forma en que éstas se aplican ante los diversos contextos con los que conviven diariamente los docentes.

Y finalmente, los docentes aportan en visibilizar la nueva forma en que se debe llevar a cabo la docencia, según la preparación que recibieron los docentes más actuales y el modelo constructivista que se debe implementar y que actualmente se está comenzando a implementar dentro de las escuelas con el fin de lograr escuelas inclusivas que se preocupen de elementos fundamentales de los estudiantes como la emocionalidad, sin dejar de lado las carencias que puedan tener y para que todas y todos puedan recibir educación de calidad sin discriminar.

## PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Estudiar los procesos educativos que viven niñas, niños y adolescentes es una cuestión compleja, pues posee un desafío inherente, el comprender, con bastos criterios, que la búsqueda por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, es una prioridad mundial (UNESCO, 2016), por tanto, son varios los esfuerzos por garantizar una mejora en su acceso a todos los niveles y con el aumento en las tasas de escolarización (Cepal, sf). Datos de las Naciones Unidas, señalan que cerca del 20% de niños, niñas y adolescentes (desde ahora NNA), “experimentará durante su trayectoria educacional algún tipo de necesidad educativa especial” (citado en Arias, 2020, p. 4) en el mundo.

En lo que respecta al ámbito pedagógico, Arias (2020) señala que, la experiencia internacional muestra brechas significativas en el desempeño de alumnos con y sin necesidades educativas especiales (desde ahora NEE) en cuanto a resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas, como también a la cantidad de aprendizajes recibido en términos curriculares. Además, se estima que producto del Covid-19, pueden convertirse en uno de los grupos más afectados por los procesos de reincorporación a la presencialidad. (Arias, 2020, p. 4)

Chile no está exento del desafío global por más y mejores condiciones en educación inclusiva. Los últimos 40 años se han generado reformas (Ver anexo 1), instalando un marco regulatorio “que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas” (Aziz, 2018, p. 10). En 1998 se promulga la ley N°19.284, que establece normas para la integración de personas con NEE, implementando el Programa de Integración Escolar (desde ahora PIE):

Artículo 8°.- Para que los establecimientos comunes puedan desarrollar acciones de integración escolar y percibir la subvención establecida para la educación especial en el artículo 9° del decreto con fuerza de ley N°2 de Educación, de 1996, en el nivel que corresponda, deberán elaborar y presentar para su aprobación en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, un "Proyecto de Integración Escolar", en cuya elaboración podrán

participar todos los agentes de la comunidad educativa, entre otras, docentes, padres y apoderados; supervisores y profesionales de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación. Si el establecimiento cumple con todos los requisitos para impartir acciones de integración escolar, la misma resolución que aprueba el "proyecto de integración educativo", ampliará, en los casos que corresponda, el reconocimiento oficial a la educación impartida a los alumnos con discapacidad. Esta iniciativa formará parte del proyecto educativo institucional de cada establecimiento educacional y del PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal), respectivo. (Biblioteca del Congreso Nacional, Ley 20.422, 2010)

Por tanto, los PIE se conforman por un conjunto de recursos y apoyos cuyo objetivo es asegurar tanto el acceso y permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales. El 2009, entra en vigor el Decreto N°170 del Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC, el que establece la realización de un diagnóstico para identificar a los estudiantes con NEE para asignar una subvención adicional a los establecimientos que cuenten con alumnos que presenten dificultades de aprendizajes y reciban apoyo por parte de los programas de integración (MINEDUC, 2013).

El 2015, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se promulga la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, que tiene tres ejes fundamentales (1) Establecer gratuidad en todos los colegios que reciben aportes del Estado (2) Fin al lucro en todos los establecimientos que reciben subvención estatal, (3) Fin a la selección arbitraria de los estudiantes (Ley N.° 20.845, 2015). Con esto se busca fomentar la diversidad e inclusión social y se declaran inadmisibles una serie de prácticas discriminatorias relacionadas con los procesos de admisión y expulsión de estudiantes. (Hoffman, 2018, p. 4). Sumando a Chile, de manera explícita, a los esfuerzos mundiales por una educación inclusiva. Se establece un nuevo marco para el PIE en los establecimientos educacionales regulares, su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, en teoría, mediante aportes de recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes.

De este modo el PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y

diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar. (Arias, 2020. p. 4)

Según datos del MINEDUC (2020), se podría alcanzar los 7.000 establecimientos educacionales que dispongan de PIE, los que recogerán a cerca de 500.000 estudiantes con NEE de carácter transitorio y permanente. Sin embargo, a la fecha no existe un diagnóstico claro y diferenciado de la cantidad exacta, las características y progreso académico de estos alumnos. (p. 8) Cuestión que desde el 2015 se intenta abordar, complementariamente a la reforma educacional, se creó una Mesa Técnica sobre educación especial, “cuyo propósito fue realizar un diagnóstico sobre la inclusión en materia de educación” (Arias, 2020, p. 5). La comisión concluye que, en la práctica, siguen existiendo una serie de barreras hacia los estudiantes con NEE por parte del cuerpo docente explicadas por la presencia de prejuicios y bajas expectativas, generando la exclusión o marginación de estos alumnos, incidiendo negativamente en su autoestima y aprendizaje (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Por otro lado, la legislación educativa vigente en Chile tiene un marco normativo complejo, con múltiples instrumentos, que dificulta la coordinación y correcta implementación de normas como exceso de monitoreo (Hoffman, 2018; Arias, 2020), lo cual afecta el “ámbito financiero debido a que las subvenciones para este grupo de alumnos están fragmentadas respecto a las otras subvenciones y se basan en la categorización de estos” (Arias, 2020, p. 5). Según detalla el Decreto 170 el PIE funciona de la siguiente forma: cualquier establecimiento educacional regular, municipal o particular subvencionado puede desarrollar un PIE, para lo cual el MINEDUC dispone de una plataforma virtual para incorporar a los estudiantes con NEE. Por ende, la adscripción a la política de integración es voluntaria. Si el PIE es aprobado, el Estado entrega al sostenedor del establecimiento educacional, por cada estudiante incorporado, Subvención de Educación Especial, que tiene un monto aproximado de tres veces la subvención regular. Se proporciona la subvención por un máximo de 5 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Transitoria y 2 estudiantes con diagnóstico de discapacidad asociados a NEE de tipo Permanente (revisar anexo 3). El reporte de la Mesa Técnica sobre educación especial (2015) señala que una de las principales barreras encontradas estaba relacionada con el financiamiento, ya que las subvenciones para este grupo se encuentran fragmentadas respecto a las otras subvenciones, y se basan en la categorización y/o etiquetaje de los alumnos, lo que impacta directamente en el proceso de ejecución del PIE, así como en la toma de decisiones relativas “al apoyo de las necesidades de los

estudiantes: el etiquetaje, los procedimientos de diagnóstico y evaluación, el soporte disponible para cada estudiante y la asignación de los estudiantes a distintos tipos de apoyos extra” (Citado en Arias, 2020, p. 17). De esta forma, se reconocen algunas de las barreras para la educación inclusiva, por otro lado, López (2014) menciona que en Chile, las políticas educativas y prácticas escolares crean barreras para la inclusión ya que tienden a individualizar, segregar y desresponsabilizar a docentes del aprendizaje, estas denominadas barreras, son más bien culturales, ya que se sostienen en creencias sobre la educabilidad y se fundamentan en nociones de diversidad como problema y no como un recurso para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva.

Paralelamente, por normativa, se establece que las horas de apoyo que deben recibir los estudiantes incorporados al PIE, dependerá si el establecimiento educacional, sí está en régimen de Jornada Escolar Completa, el curso debe tener al menos 10 horas cronológicas de profesionales de apoyo. De estas 10 horas cronológicas, durante 8 horas pedagógicas el profesional especializado debe entregar los apoyos a los estudiantes en la sala de clases, realizando trabajo colaborativo con el profesor de aula. Si el establecimiento no está en régimen de Jornada Escolar Completa, el curso debe tener al menos 7 horas cronológicas de profesionales de apoyo. De las que 6 horas se debe entregar los apoyos a los estudiantes en la sala de clases realizando trabajo colaborativo con el profesor de aula. Además, el equipo PIE, si bien, tiene como finalidad apoyar a los estudiantes incorporados al programa, se ha detectado que también debe disponer sus apoyos, para todos aquellos estudiantes que lo requieran independiente de si fueron incorporados al programa y la respectiva plataforma (Rosas y Palacios, 2021, p. 6). A su vez, durante 2019, el MINEDUC detectó problemas en la estructura del PIE respecto a las cargas horarias de los profesionales, por lo cual puso en marcha una mesa técnica dedicada exclusivamente a fortalecer las escuelas especiales, reformular los PIE y revertir la falta de cupos y apoyo para los alumnos (citado en Arias, 2020, p. 5).

Investigaciones respecto a la implementación efectiva del PIE (Hoffman, 2018; Arriagada, 2021; Figueroa, 2021; Rosas y Palacios, 2021; Henríquez, 2022), sugieren que el programa enfrenta un desafío docente, debido a: (1) existencia de falta de planificación de las clases, por falta de recursos que impiden contratar más profesores. (2) El modelo está calculado para pagar profesores diferenciales que trabajen a tiempo parcial con cada curso, por tanto, los profesores no tienen continuidad con el desarrollo de las materias. (3) La subvención para estudiantes del PIE, las escuelas sólo pueden contratar a un docente para que enseñe en dos o tres cursos algunas horas

a la semana. (Rosas y Palacios, 2021, p. 4) (4) La política limita la inclusión al solo considerar las NEE vinculadas a condiciones físicas y no a diversas situaciones tales como carencias socioeconómicas, situaciones familiares de los estudiantes y condiciones de inmigración, entre otras. (5) Los profesores diferenciales no manejan los contenidos de las asignaturas debido a la falta de tiempo para la planificación co-docente. (6) Los profesores regulares muchas veces optan por focalizarse en lograr buenos resultados en el SIMCE y dejan de lado a los estudiantes con NEE porque, como docentes, se ven fuertemente evaluados por el rendimiento de los cursos a los que enseñan. (7) Falta de orientaciones claras por parte de los equipos directivos que obliguen a la planificación conjunta de profesores diferenciales y regulares, y a un diálogo entre el equipo PIE y el de la UTP. Por tanto, existe una brecha entre la teoría sobre este método de enseñanza y su práctica. (Rosas y Palacios, 2021, p. 3)

De modo paralelo, otras investigaciones han puesto el foco en la educación de dependencia municipal (Arias, 2020), debido a que, durante los últimos 5 años ha incrementado gradualmente los establecimientos que incluyen el programa PIE dentro de sus prácticas de enseñanza. Particularmente, durante 2021 de 4.803 establecimientos de dependencia municipal en todo Chile el 73.8% imparte PIE. Cifra que en 2022 aumenta, de 4.371 establecimientos, 3.510 poseen el programa, es decir, un 80.3% del total. Además, durante 2022 se registran 6.084 establecimientos con PIE en todo Chile, con la característica de que en todas las regiones los establecimientos de dependencia municipal representan más del 50% de los establecimientos en la región que imparten el programa. Respecto a este tipo de establecimiento, Arias (2020) intenta explicar por qué se constituyen los programas de inclusión escolar en este tipo de establecimientos, entendiendo que los diagnósticos de NEE realizados en las escuelas municipales con alto índice de violencia escolar (IVE), estarían permeados por situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

De este modo, se concluye que, la probabilidad de ser diagnosticado con NEE luego de primero básico es 5% mayor entre los estudiantes de establecimientos de dependencia municipal que entre los matriculados en colegios particulares subvencionados. Como también, los estudiantes de género masculino matriculados en establecimientos de dependencia municipal con un alto índice de vulnerabilidad y bajo desempeño SIMCE, tienen mayores probabilidades de ser identificados con NEE tanto en primero como en segundo básico. También, que los PIE no logran afectar la reducción de las tasas de repitencia y deserción en los primeros años de escolaridad, asumiendo que la deserción es un fenómeno multicausal que se encuentra mediado por una serie

de factores tanto individuales, escolares como contextuales. Fundando la necesidad de preguntarse respecto al tipo de capacitación docente, materiales, tipo de infraestructura, entre otras cosas que pudieran enriquecer la inclusión de estos alumnos en las escuelas municipales. Ante este escenario, tener un panorama actual y focalizado se vuelve necesario, particularmente, investigar desde la perspectiva docente los conflictos en el PIE.

Finalmente, el sistema educativo, se ve afectado y atravesado por problemáticas de diversa índole, puesto que no es exclusivamente un problema a nivel educativo, sino que es un problema social, político, económico, que tiene relación directa con el territorio y las formas de aprendizaje, que también se ve influido por los contextos culturales de cada familia y/o cuidadores, que dependen de las herramientas con las que cuentan las y los docentes para lograr los objetivos planteados por el Ministerio de Educación de garantizar una educación inclusiva, de calidad, que comprenda la diversidad de cada estudiante sin segregarlo del sistema educativo. En base a ello, entendiendo las problemáticas estructurales y las múltiples realidades que enfrentan cotidianamente los docentes dentro de sus aulas, es que la presente investigación brindará ideas respecto de cómo las y los docentes afrontan dichos procesos, con el fin de aportar al proceso de cambio social, especialmente en el paradigma de la educación, tanto en el gobierno central como en los locales que se encuentran discutiendo cómo mejorar la política educativa referida a la inclusión.

## **Problema**

Ahora bien, el programa PIE surge como una medida para terminar con la segregación educativa reconocida por las autoridades, sin embargo, el proceso de desegregación trae consigo una serie de transformaciones y debates. Rojas, (2016) señala que es necesario el uso de prácticas diferenciadas según las necesidades de cada estudiante, no obstante, los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para la implementación de estas prácticas. Por otra parte, autoras como Mancebo y Goyeneche, (2014) mencionan que los denominados “niños PIE” frecuentemente son individualizados, segregados y se ven afectados por la descoordinación pedagógica, los docentes especialistas se encuentran encapsulados y finalmente las prioridades del modelo educativo se focalizan más en el rendimiento escolar que en la inclusión y apertura de las escuelas para todas y todos los estudiantes. Siguiendo esta línea, Sánchez y Robles, (2013) señalan que es relevante valorar la existencia de diversidad en las aulas, de manera que exista un sentido de comunidad educativa en que no se excluya a nadie, para ello, la educación inclusiva debe estar dispuesta a cambios en las metodologías pedagógicas, con el fin de que estas sean menos segregadoras y más humanizantes, es decir, potenciar lo que Rojas, (2016) define como el “efecto par”, que consiste en convivir con otros diversos. A partir de ello es fundamental abordar la diversidad que, según Echeita y Ainscow, (2011) es un concepto que se ha resignificado y es importante entender la inclusión como convivencia de NNA diversos entre sí.

En base a lo anterior, se debe potenciar la existencia de diversidad dentro de las escuelas, sin embargo, la segregación territorial y el sistema SAE que se rige por el sector de residencia para asignar el establecimiento educacional del estudiante, paradójicamente significan una barrera para lograr esta inclusión y diversidad en las escuelas municipales, debido a que, es en estas instituciones que se han implementado las prácticas inclusivas. Esto sumado a la falta de herramientas para enfrentar las necesidades educativas especiales se traduce en programas ineficientes de inclusión, los cuales requieren de grandes transformaciones y de las percepciones y valoraciones por parte del profesorado, ya que son quienes se relacionan constantemente con los estudiantes dentro del aula de clases.



## CONTEXTUALIZACIÓN

Existe una amplia gama de definiciones respecto a necesidades educativas especiales, “lo que repercute directamente en el ámbito social, político, financiero y legal dentro de cada sistema escolar.” (Arias, 2020, p. 7). En Chile, el Ministerio de Educación considera como “alumno o alumna que presenta NEE a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (LGE art. 23). En síntesis, el concepto incorpora tanto a estudiantes en situación de discapacidad como a los que presentan dificultades de aprendizaje.

Para verificar la existencia de algún déficit de aprendizaje, el estudiante debe ser evaluado a través de un diagnóstico individual por profesionales, sean estos de Educación Diferencial, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos o Psicólogos debidamente inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial. Este diagnóstico tiene por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y salud del estudiante. En el ámbito educativo, la evaluación debe considerar los antecedentes entregados por los profesores y la familia del estudiante. En tal sentido, además del componente biomédico, también inciden los factores contextuales y escolares en la evaluación.

En cuanto a su implementación, los PIE pueden existir a nivel de establecimiento o de comuna, atendiendo a estudiantes desde educación parvularia, educación básica y educación media hasta llegar a la educación de adultos. Por lo tanto, para que un establecimiento pueda contar con un PIE y, por ende, recibir la subvención de educación especial, debe declarar que cuenta con el personal de apoyo suficiente, el cual cumpla con la cantidad de horas requeridas en la normativa, y disponga de materiales y evaluaciones que respondan a las NEE del estudiante. En cuanto a las evaluaciones, el Decreto N°170 del Ministerio de Educación sobre NEE establece que los PIE deben contar con un sistema de evaluación y seguimiento de las acciones realizadas por los establecimientos de manera anual. Información que deberá sistematizarse a través de un “Informe Técnico de Evaluación Anual”, el cual se entregará al Departamento Provincial de Educación respectivo, en enero de cada año. Además, el Decreto establece que cada dos años, los establecimientos deben realizar una evaluación del proceso educativo del estudiante con NEE transitorias en un PIE, con el propósito de determinar si el déficit que dio lugar al pago de la subvención permanece. En este sentido, la normativa estima que un período de dos años es

suficiente para que un estudiante con NEET pueda adquirir herramientas necesarias para cursar de manera regular su proceso de enseñanza.

Según Arias (2020) “[...] existirían una serie de factores a nivel de escuela, como la capacidad de cambio institucional, compatibilidad de la nueva intervención [...] y la percepción de los docentes, que terminan incidiendo en la implementación y efectividad [...]” (p. 13). Rosas y Palacios (2021) mencionan que:

“El funcionamiento de los PIE tiene como elemento central la co-docencia [...] La organización de los horarios depende de la dirección de cada escuela, pero usualmente a la semana cada profesor diferencial enseña en tres cursos diferentes las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Tiene ocho horas en aula con cada uno de sus cursos, ocho horas de planificación para tres cursos diferentes en dos asignaturas, una hora de atención a apoderados de niños con NEE de tres cursos, es decir, 21 niños si es que todos los cupos PIE están llenos, y tres horas de docencia en aula de recursos, una sala especial para enseñar contenidos específicos a estudiantes con NEE que requieran reforzar contenidos fuera del aula regular.” (p. 5)

Bajo este contexto se elaboran los Proyectos de Integración Escolar (PIE) en colegios de educación regular, al respecto la normativa señala que cuya iniciativa formará parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, en el caso de establecimientos de dependencia municipal estará en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) respectivo. Además, con el fin de alinear los esfuerzos para mejorar los resultados de aprendizajes, el PIE debe formar parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Gómez (2021), menciona que existe un aumento progresivo de establecimientos que imparten PIE, en los últimos 5 años. Particularmente en 2020, se contabilizaron a 328.963 estudiantes en PIE, de un total de 3.279.195. Esta cifra representa un leve descenso en la cantidad de estudiantes en PIE, en comparación a los años anteriores. Una teoría plausible para este descenso podría deberse a la incidencia de la pandemia producida por el Covid-19, pero la cifra aumenta nuevamente alcanzando 396.538 estudiantes en 2021. Respecto de la cantidad de establecimientos que imparten PIE se puede evidenciar con la siguiente tabla:

**Tabla N°1 : Establecimientos subvencionados del Estado con convenio PIE por año**

	2018	2019	2020	2021	2022
Total de establecimientos	11.574	11.451	11.342	11.285	11.216
Establecimiento educacional con convenio PIE	5.663	5.776	5.790	5.846	6.084

Fuente estadísticas territoriales BCN

Respecto a la tabla N° 1, es importante mencionar que, durante 2021 de 4.803 establecimientos de dependencia municipal en todo Chile el 73.8% imparte PIE. Cifra que en 2022 aumenta, de 4.371 establecimientos, 3.510 poseen el programa, es decir, un 80.3% del total. Además, durante 2022 se registran 6.084 establecimientos con PIE en todo Chile, una característica es que en todas las regiones los establecimientos de dependencia municipal representan más del 50% de los establecimientos en la región que imparten el programa. Evidenciando que en establecimientos educacionales de dependencia municipal los PIE se han convertido en esenciales.

Esta investigación presta atención a la región de Valparaíso, especialmente a la conurbación metropolitana de Valparaíso-Viña del Mar-Quilpué-Villa Alemana denominada Gran Valparaíso (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020). Además, no está exenta de varios desafíos en lo que respecta a educación. Actualmente, en la región los establecimientos que imparten PIE han ido en aumento progresivo al igual que el resto del país:

Tabla 2. Establecimientos educacionales que han registrado PIE en la Región de Valparaíso

2018	2019	2020	2021	2022
528	548	547	554	577

*Fuente: Elaboración propia.*

Se ubica como la cuarta región con más establecimientos con PIE. Estando por debajo de la región Metropolitana, Bio-Bío y La Araucanía con 1.214, 708 y 655 establecimientos que imparten el programa respectivamente. (ver anexo 5) Del total de establecimientos en la región que imparten PIE, según el MINEDUC, se denota un aumento, alcanzando un total de 350 establecimientos de dependencia municipal, 50 del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) y 177 subvencionados. Siendo los establecimientos de dependencia Municipal/SLEP los con mayor aumento. Específicamente, la conurbación metropolitana del Gran Valparaíso posee 213 establecimientos con PIE, un 37% del total. (Ver anexo 6) También, de acuerdo con los datos aportados por la Coordinación Regional de los Programas de Integración Escolar de la Región de Valparaíso, el porcentaje de variación de las matrículas de los estudiantes con TEA aumento, en particular, entre los años 2013 y 2018 un 783%, siendo la necesidad educativa permanente de mayor aumento en este Programa. (Rojas, 2019, p. 536)

En este contexto, y considerando el postulado de Rosas y Palacios (2021) quienes sostienen que, el programa genera una distribución horaria que significa una sobrecarga de trabajo para los profesores, dificultando el trabajo colaborativo en pos de clases debidamente planificadas. (p. 3)

A partir de lo anterior, y considerando que la problemática de la inclusión escolar posee una dimensión directamente relacionada con las percepciones de las y los docentes, quienes son fundamentales dentro de la enseñanza y aprendizaje de NNA, ya que son quienes se encuentran la mayor parte del tiempo involucrados en el proceso educativo de las y los estudiantes. De esta forma, se puede aportar desde la sociología en conjunto con quienes imparten la docencia, reconociendo la educación como dimensión relevante dentro de la sociedad y por tanto, los problemas educativos son problemas sociales que requieren de una especial atención. A su vez,

desde la Sociología se puede aportar desde paradigmas teóricos, como también con aportes metodológicos.

## JUSTIFICACIÓN

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2016). Que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (citado en Hoffman, 2018, p. 14). De esta manera, las diferencias se consideran positivas, como el estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños, las niñas, jóvenes y adultos. Pues “no se trata sólo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (Jara, 2021, p. 19).

A pesar de la serie de innovaciones realizadas, aún existen dificultades en los principios de calidad y equidad en el sistema educativo. Nuestras políticas educativas demandan una escuela que vaya más allá de transmitir conocimientos, busca valores para la vida y la convivencia, “que sean capaces de respetar todas las diferencias individuales y sociales independientemente de su condición, que atienda a los alumnos en función de sus diferencias y peculiaridades” (citado en Jara, 2021, p. 23); pero esta escuela se encuentra atomizada por rasgos de competitividad con tendencia al individualismo y la poca valoración de lo colectivo. Enfrentando el ejercicio profesional con las normativas.

Desde una dimensión teórico-metodológica, la presente investigación significa un aporte para la disciplina puesto que, en la actualidad, las investigaciones de inclusión escolar se realizan en ciertos establecimientos que cuentan con una mixtura y un nivel socioeconómico, de modo que, mayoritariamente se realizan en establecimientos subvencionados (Benavidez, Ortiz y Reyes: 2021).

También, considerado que actualmente el Sistema de Admisión Escolar (SAE) finaliza los procesos de selección desde los establecimientos educacionales, y se incorporan al sistema de admisión único, ha generado críticas pues, en su modo de operar, constituye una práctica de segregación, ya que uno de los factores para postular a una escuela es el sector de residencia, y si

consideramos que, en Chile, la segregación barrial, incide en los logros, niveles y porcentajes de un establecimiento Educativo ubicado en un barrio segregado, los NNA que pertenecen también a este estrato y, posiblemente a ese barrio segregado, asisten a estas escuelas por lo que, paradójicamente, uno de los medios para desagregar a su vez segrega. De esta forma, la segregación pasa a ser socio espacial, puesto que el sector de residencia influye en el tipo de educación que reciben los NNA.

La segregación socioespacial de la población chilena es un factor que contribuye a producir y reproducir inequidades, toda vez que los problemas sociales tienden a concentrarse en ciertos grupos, los que a su vez están concentrados en determinados espacios del territorio (Sabatini, Et Al, 2013, en González, 2017).

De modo que, se elige un establecimiento de dependencia municipal en la comuna de Villa Alemana, esto radica en que, en comparación con el resto de localidades del Gran Valparaíso, es la ciudad con mayor crecimiento de la zona metropolitana (PLADECO, 2017), posee la mayor cantidad de viviendas nuevas puesto que, desde el año 2010 al 2020 la población de la provincia de Marga Marga, ha aumentado 33.453 personas<sup>1</sup> (PLADECO, 2017) por tanto, se reconoce su valor como ciudad habitacional, lo cual conlleva a pensar en un progresivo aumento de la matrículas en establecimientos educacionales, específicamente, en 2020 MINEDUC identifica una variación de matrícula de 0.38% independiente del tipo de establecimiento educacional, estando por sobre la media.

En marzo de 2022, la Corporación Municipal de Villa Alemana anunciaba que: “Cerca de 5.000 estudiantes fueron inscritos en establecimientos de la Corporación Municipal de Villa Alemana (en adelante CMVA), lo que significa un aumento de más de 130 alumnos en comparación al año pasado.” (CMVA, 2022) Además, puso en valor que los establecimientos de administración municipal se adscribieron al SAE. Por lo que se advierten cambios en las dinámicas dentro de las escuelas. En su Plan Anual de Desarrollo Educativo (en adelante PADEM), posee 34,723 personas en edad de acceder al sistema educativo, de las cuales 24.806 se encuentran matriculadas en alguno de los 74 establecimientos educacionales que imparten algún tipo de educación, sea esta: educación parvularia, general básica, media o especial diferenciado.

---

<sup>1</sup> Según datos obtenidos del INE, 2016, en el informe de diagnóstico comunal de la municipalidad de Villa Alemana, PLADECO, 2017

Distribuidos en 14 bajo la administración de la CMVA, -de los cuales se excluye la escuela “Nuevo Amanecer” dado su modelo de educación diferenciada- (Ver anexo 7), 58 Particular-subvencionado y 9 privados. De estos, 23 establecimientos poseen PIE, de los cuales 12 son de administración municipal y 11 subvencionados. Especialmente, a nivel de establecimientos de dependencia municipal, Villa Alemana, según indica su PADEM posee 943 estudiantes matriculados en educación media (entre marzo-julio 2022) que pertenecen a programa PIE, un total de 670 profesionales especialistas dedicados al programa con un total de 2.238 horas y 348 horas de profesores de aula, además se reconoce: “(1) Poca preparación de los docentes para tratar estudiantes con NEE o pertenecientes al espectro autista. (2) Docentes de asignaturas no cuentan con horas para articular con profesionales PIE.” (PADEM, 2021, p. 39)

Entendiendo la relevancia del contexto socio cultural y medio ambiental en el que se desarrollan los niños y niñas, surge el interés por conocer la percepción que tienen los distintos actores del proceso educativo frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas del Programa de Integración Escolar (PIE). Centraremos en la fenomenología, que nos permitirá entender el proceso que viven los y las educadoras, a partir de su experiencia y percepción en relación con su labor.

De modo que, los resultados, permiten evaluar, reformar y lograr políticas efectivas de inclusión con herramientas apropiadas que no generen segregar más a la población en temas de educación, nivel socioeconómico, lugar de residencia, entre otros. Ello con la finalidad de abogar por una educación inclusiva efectiva, entendiendo la relevancia de esta dentro del mejoramiento de la sociedad.



## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las percepciones que poseen los docentes en ejercicio acerca de la ley de inclusión escolar y su implementación en las escuelas básicas municipales de Villa Alemana?

### **OBJETIVO GENERAL**

Indagar en la percepción que tienen las y los docentes de escuelas básicas respecto a la ley de inclusión escolar en escuelas municipales de Villa Alemana.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Indagar la percepción que tienen los y las docentes sobre la implementación de la ley de inclusión escolar.

Comprender el impacto que ha tenido la ley de inclusión dentro del clima de las aulas de clases.

Contrastar percepciones acerca de la ley de inclusión escolar con la forma en que se llevan a cabo de forma práctica.

## **REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA**

A continuación, se intenta esbozar como los PIE, buscan la inclusión escolar mientras que para financiarse utilizan la subvención escolar preferencial. Núñez, Et Al, (2020) señala que la implementación del programa cuenta con varios problemas, que se agravan si observamos los sectores rurales, pues estos no cuentan con preparación para la implementación del PIE. Otros son críticos respecto de la etiquetación y segregación paradójica que surge al implementar el PIE en las escuelas. (Rojas, 2016) pues la inclusión social, vista desde una mixtura social, revela la búsqueda de integración dentro de las escuelas, en este sentido también se releva la labor docente en la concreción de aulas inclusivas, ya que este, junto a la mixtura social, favorecen la comprensión de la diversidad. Siguiendo esta línea, Sánchez & Robles, (2013) señalan que el fundamento principal de la educación inclusiva valora la existencia de diversidad en las aulas de clases, en sentido de comunidad educativa sin exclusiones por cultura, capacidades diversas, entre otros factores.

### **Desde la integración hacia la inclusión educativa**

A lo largo del siglo XX se realizaron una serie de intervenciones en materias de educación, esto debido a los nuevos modos de ver la sociedad. Sin embargo, en Chile, las modernizaciones se vieron quebrantadas en la dictadura cívico-militar de los años 1973 a 1989, principalmente por el modelo neoliberal que fue instaurado durante ese período.

Posteriormente con los gobiernos de transición a la democracia se realizan diversos aportes entre ellos se encuentra la utilización del concepto de integración y la promulgación de la ley orgánica de educación en el año 1990. En el año 1994 con la ley 19.284 se comienzan a instalar normativas para permitir la existencia de la integración social. En 1998 se crea y promueve el proyecto de integración escolar (PIE). En el año 2004, tras un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, se pone relevancia en la desigualdad estructural y en los cambios que se requieren para mejorar el sistema educativo chileno, una de estas medidas para promover la integración social, es la aplicación de la llamada “ley del 15%”, es decir, los

establecimientos subvencionados deben tener cuotas obligatorias de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos con el fin de promover la mixtura social. En 2005 se crea una nueva política nacional de educación especial (NEE), la cual es aplicada en el año 2006, a lo largo de este año también se ven una serie de protestas en materias educativas, en las cuales se buscaba principalmente una educación para todas y todos, con consignas que exigían relevar y poner en discusión la problemática del abandono de la educación traducida en la falta de infraestructura por parte del estado y políticas insuficientes. (Ramírez, 2016) En 2009 con la Ley General de Educación se optó por reemplazar el concepto de integración por el de inclusión. En 2015 tienen lugar dos acontecimientos importantes para la educación, en primer lugar, el decreto 83 y en segundo lugar la ley de inclusión escolar 20.845. Durante el año 2016, con la implementación de la ley de inclusión, la cual principalmente prohíbe el lucro, elimina el copago y termina con la selección de estudiantes gradualmente ya que son causas de la segregación escolar. Esta es la primera ley, cuyo fin es la desegregación del sistema escolar. En 2022 se realiza una modificación que fija texto refundido de ley 20.370, en que el artículo 3 señala los actuales principios de educación: universalidad y educación permanente, gratuidad, calidad de educación, equidad, autonomía y diversidad. A su vez, señala eliminar todas las formas de discriminación y deberá posibilitar la integración de NEE. (BCN, 2022)

Más allá de lo normativo que se ha expuesto con anterioridad, se visibiliza un uso conceptual que evoluciona normativamente. (González 2017) menciona que la integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención. (p. 5) En esta línea, (Muntaner, 2010) propone que la integración tiene dos características claves que la definen: (1) La existencia de un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados. (2) El problema está en el alumno, siendo éste quien requiere actuaciones especiales y adaptarse al sistema (Muntaner, 2010 en Plancarte, 2017).

Así, la integración educativa, pone su atención en reconvertir la idea de educación especial, aquella individualizada y rehabilitadora al contexto de la escuela regular. De modo que, solo se hacen ajustes y adaptaciones para los alumnos etiquetados “como especiales”, permitiéndoles su ingreso un modelo en el que la persona “diversa” se inserta en el grupo normalizado (citado en González, 2017, p. 7)

Pero la integración, como innovación, llevaba implícito la necesidad de reformar el modelo de escuela, lamentablemente, las reformas y adaptación se reducen al diseño de programas específicos para atender las diferencias.

Desde otra vereda, emerge el concepto de inclusión educativa, un “cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios” (citado en González, 2017, p. 7), ya que, por una parte, la idea conlleva “revolución”, pues es multidimensional, incluyendo las familias, organizaciones y por otra parte, autoridades, directores de escuela y docentes. Rojas (2016), los define inclusión como el proceso en que la comunidad educativa convive con la diversidad, y, a su vez, una percepción de la comunidad acerca de incluir y excluir dentro y fuera de la institución educativa.

González (2017) identificó cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva: (1) el proceso de aprender a vivir entre la diversidad, (2) la identificación y eliminación de barreras simbólicas y materiales, es decir, prácticas y culturas que generan exclusión y condiciones físicas para ambientes diversos, (3) el énfasis en grupos de riesgo de exclusión o marginación y la resignificación de la noción de diversidad, relevando que el proceso de inclusión escolar y social inicia al momento de identificar y brindar apoyo a dichos grupos en riesgo de exclusión que finalmente son los grupos con mayor vulnerabilidad. (p. 8)

Por otra parte, Calvo (2015), releva aspectos que refieren a la inclusión educativa como concepto de equidad educativa, entendido como igualdad de oportunidades y equidad en el acceso. Un proceso para intentar garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas con particular atención a aquellos niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Rojas (2016) recoge todas estas nociones, y asume que la ausencia de apoyos pedagógicos efectivos para trabajar la inclusión en todos los niveles es un impedimento evadible en la medida que, se comprenda la ubicación, participación y oportunidades para expresarse y educación para todas y todos por igual. Para ello, coge el *index for inclusión* compuesto por tres dimensiones fundamentales: (1) cultura inclusiva que consiste en una comunidad segura y valorada, (2) las políticas inclusivas, que tratan principalmente de las prácticas accesibles de acuerdo con las necesidades conocidas y a aprendizajes de los estudiantes y (3) las prácticas del aula, que consisten en prácticas accesibles según las necesidades de conocimiento y aprendizajes de los estudiantes.

De este modo, comprende que la inclusión es también la búsqueda de integración dentro de las escuelas.

## **Nudos críticos y tensiones asociadas a las Necesidades Educativas Especiales**

### **Financiamiento**

Respecto a los elementos claves en el funcionamiento y desempeño de los PIE, “el financiamiento de los programas y/o políticas para estudiantes con necesidades educativas especiales se ha convertido en tensión. En Chile, se ha establecido un “modelo de financiamiento por insumos” *input funding model* (Arias, 2020, p. 15), que, en teoría financia según necesidades expresadas o medidas a implementar. En la práctica es un bono o subvención por tener una mayor cantidad de alumnos con NEE. Por lo que, en los establecimientos educacionales “puede generar comportamientos estratégicos, como por ejemplo un sobrediagnóstico de dificultades de aprendizaje [...] En países donde se utilizó este modelo, se observaron menores grado de inclusión, mayor etiquetaje y aumento de costos [...]” (Arias, 2020, p. 15) En el caso de Chile, desde 2009 existen subvenciones específicas tanto a estudiantes vulnerables según condición socioeconómica y aquellos que están en situación de discapacidad. Condicionadas a una serie de requisitos, como el acreditar que existen alumnos con dificultad de aprendizaje por medio de formularios, como también la asistencia de los alumnos con NEE, siendo “el principal *input* del modelo”. (Arias, 2020, p. 15)

Arias (2020) observa que en un año escolar el monto total por alumno con NEE alcanza los 2,4 millones de pesos. Si a eso se le suma que por normativa el máximo de alumnos con NEET es de cinco por sala, la cifra anual asciende a doce millones de pesos por curso. Considerando que actualmente la cifra de alumnos con NEE supera los trescientos sesenta mil casos, el monto por necesidades educativas especiales se eleva a US\$1.280 millones de dólares. (p. 16) La normativa establece que, los recursos que entrega la subvención deben estar destinados para: a) Contratación de recursos profesionales b) Capacitación y perfeccionamiento c) Materiales Educativos d) Coordinación, trabajo colaborativo y planificación. Cuestiones que Rosas y Palacios (2021) deducen que no se cumplen. Por tanto, trasciende “la pregunta de si la cantidad de recursos es suficiente y si está bien focalizada.” (Arias, 2020, p. 16) Por tanto, se puede concluir, de modo

general, que la forma de financiamiento tiene un impacto directo en el proceso de ejecución del PIE, así como en la toma de decisiones claves relativas al apoyo de las necesidades de los estudiantes, sean estas normadas o emergentes.

### **Docencia respecto a la inclusión educativa**

Los docentes en la concreción de aulas inclusivas son la base para que la inclusión sea efectiva, en cuanto a la formación para atender las características heterogéneas del alumnado (González, 2018, p. 19).

En Chile, Rosas y Palacios (2021), mencionan que:

Actualmente, las carreras de formación inicial docente para profesores diferenciales o de educación especial, [...] no entregan herramientas suficientes para que los estudiantes con NEE o discapacidad puedan aprender junto al resto de sus compañeros. La formación inicial docente de profesores diferenciales sigue enfocada en la formación de profesores expertos en una condición, y en el trabajo más bien individual con estudiantes que la posean (p. 7).

A su vez, la norma actual hace diferenciaciones tanto en la formación como en las funciones en los establecimientos, ya que no se entregan herramientas para dialogar ni trabajar colaborativamente, se generan dificultades de los profesores especiales en aulas regulares, ya que, no siempre logran un trabajo fluido con los profesores de aula. Muchas veces el no saber trabajar juntos les dificulta el despliegue de muchas de las herramientas pedagógicas que manejan orientadas a las NEE (Rosas y Palacios, 2021, p. 7). Pero esto, según González (2018) no influye significativamente en las actitudes docentes hacia la inclusión educativa, pues, considerando que, la actitud hacia la inclusión es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (p. 25). De este modo se permea en el modo de entender la inclusión de la comunidad educativa, es por ello que para comprender la naturaleza de los desafíos que radican en las NEE, comprender las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales [...] el liderazgo, las normas y la cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa (citado en González, 2018, p. 26).

## MARCO TEÓRICO

### **Inclusión**

La inclusión educativa, se ha entendido y abordado de diversas maneras, es por ello, que a continuación se expondrán algunas de las definiciones de distintos autores, ya que la inclusión es un concepto que se ha utilizado con anterioridad y se le han otorgado múltiples significados.

La autora Pilar Arnaiz (1996), resalta algunos términos fundamentales para comprender la inclusión, puesto que, para que exista la inclusión debe haber comunidad y una sensación de pertenencia, en otras palabras, para que un sujeto se sienta incluido, tiene que haber un grupo que le entregue las condiciones necesarias para desenvolverse, a su vez, debe sentir que es parte de algo, que conforma un todo. Es por ello que la inclusión - desde la perspectiva de Arnaiz, es beneficiosa para la comunidad en su totalidad.

La educación inclusiva, siguiendo este planteamiento, trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes. (Arnaiz, 1996, p. 5).

Por su parte, Echeita y Sandoval (2002), definen la inclusión como proceso que se contrapone al proceso de exclusión, dichos procesos se encuentran en constante tensión, por lo que el avance de uno de ellos, disminuye significativamente al otro (Echeita y Sandoval, p. 37). Siguiendo esta lógica, el propósito de implementar e impulsar la inclusión, genera una disminución importante de exclusión dentro de las escuelas.

Por otra parte, Rojas revisa las propuestas de Dyson (2001), Echeita y Ainscow (2011) y Booth & Ainscow (1998), en que el primero refiere a 3 formas de abordar la inclusión; ubicación, participación y oportunidades para expresarse y educación para todas y todos por igual. Echeita y Ainscow (2011), proponen 4 aspectos para abordar la inclusión; el proceso de aprender a vivir entre la diversidad, la identificación y eliminación de barreras simbólicas y materiales, es decir,

prácticas y culturas que generan exclusión y condiciones físicas para ambientes diversos, el énfasis en grupos de riesgo de exclusión o marginación y la resignificación de la noción de diversidad, relevando que el proceso de inclusión escolar y social inicia al momento de identificar y brindar apoyo a dichos grupos en riesgo de exclusión que finalmente, son los grupos con mayor vulnerabilidad.

Por su parte Booth & Ainscow, en el texto de Rojas desarrollan el *index for inclusión* en que señalan las tres dimensiones fundamentales para la inclusión, entre ellas se encuentra la cultura inclusiva que consiste en una comunidad segura y valorada, también las políticas inclusivas, que tratan principalmente de las prácticas accesibles de acuerdo a las necesidades conocidas y a aprendizajes de los estudiantes y las prácticas del aula, que consisten en prácticas accesibles según las necesidades de conocimiento y aprendizajes de los estudiantes.

Siguiendo esta línea, (López et al., 2014) en el texto barreras culturales para la inclusión, proponen que las prácticas escolares y políticas educativas, que tienen como fin la inclusión educativa, generan barreras culturales que impiden la inclusión, esto debido a que en el contexto del modelo neoliberal que predomina en la sociedad actual, se tiende a individualizar, segregar y des responsabilizar a las y los docentes como agentes fundamentales para el aprendizaje. Estas barreras que menciona López et al, son principalmente culturales, es decir, se sostienen en creencias y se fundamentan en la noción de diversidad comprendida por problema más que por un recurso para lograr educación para todas y todos.

## **Segregación**

En un principio, Chile es un país que posee altos índices de segregación a nivel social, económico, cultural, ello se ve reflejado en múltiples aspectos y uno de ellos es el sistema educativo. En palabras de López et al (2014), la segregación escolar es solo uno de los factores incidentes en las denominadas “barreras para la inclusión”, así como también la individualización, la des responsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. p. 279.



Ahora bien, para explicar la segregación educativa, es preciso desglosar este concepto, en razón de ello, González (2017), aborda la segregación en dos partes. En primer lugar, la segregación desde una dimensión espacial, la cual refiere a la distribución de grupos sociales en un territorio de forma desigual. En segundo lugar, se refiere a la forma en que estos sujetos se distribuyen en un espacio que determina el grado en que personas pertenecientes a distintas categorías sociales pueden compartir experiencias o situaciones comunes. p. 52.

A partir de ello, González señala que la segregación se puede observar en sus cuatro dimensiones; segregación étnica, segregación residencial, segregación socioeconómica y segregación educativa. (p. 52) Esta última, es fundamental para comprender el fenómeno a abordar.

La segregación educativa como tal, se mide a partir de tres índices: 1.- El índice de Duncan 2.- El índice de Cowgill y 3.- El índice de aislamiento. El índice de Duncan es el más utilizado y consiste en medir la proporción de personas que pertenecen a un grupo determinado que debiera ser transferido de una unidad a otra para lograr una distribución igualitaria. p. 53.

En Chile, según estudios que han implementado el índice de Duncan, se evidencia que los niveles de segregación escolar son medianamente elevados dentro de una comparación con países como Reino Unido, Holanda y Estados Unidos, sin embargo al realizar la prueba PISA, Chile lidera los valores del índice de Duncan respecto a segregación junto con Tailandia, es decir, dentro de esta prueba participaron alrededor de 57 países, entre los cuales Chile y Tailandia resultaron con valores entre 0,6 y 0,5 en comparación con el resto de países que solo tenían valores entre 0,3 y 0,4 en el índice de Duncan, el cual se mide en valores de 0 y 1. Estos resultados constituyen lo que el autor señala como contextos de hiper segregación. p. 55.

Por otra parte, las múltiples dimensiones de la segregación se relacionan entre sí, esto, al traerlo al caso chileno, evidencia un cruce entre las dimensiones, puesto que, la segregación socioeconómica se relaciona directamente con la segregación residencial, que a su vez se puede observar el impacto que tienen dentro de los establecimientos educacionales con la segregación escolar y finalmente, se genera un impacto en el rendimiento académico de las y los estudiantes. Como señala González, 2018;

Los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo tienden a concentrarse en establecimientos públicos, los de nivel socioeconómico medio en establecimientos subvencionados y los de nivel socioeconómico alto en establecimientos particulares pagados. Esto implica que la estructura de clases es imperante en Chile, tiende a reproducirse al interior del sistema escolar. [...] En los estratos altos, variables como el prestigio, el entorno del establecimiento o el rendimiento académico del mismo son los aspectos más valorados. Por el contrario, en los estratos bajos aspectos como la cercanía del establecimiento en relación al hogar y la existencia de ayudas económicas son las cualidades más valoradas por los apoderados (González, 2017, p. 90-91).

Esto demuestra que existen diferencias significativas de acuerdo a las dimensiones de la segregación y el establecimiento al que asisten los NNA, como también el sector de residencia, y las necesidades de cada familia en cuanto a variables multidimensionales.

## **Desegregación**

En base a lo anterior, es que en Chile se han implementado paulatinamente programas de inclusión escolar, procesos y legislaciones con la finalidad de aportar a la disminución de la segregación dentro de los establecimientos educativos. A este proceso se le denomina desegregación, el cual busca principalmente terminar con la segregación mediante la inclusión escolar.

Este concepto si bien en sus orígenes se implementó para otros fines y en un contexto diferente al que se utiliza actualmente, es un término que se puede aplicar al contexto educativo. En un principio, la desegregación se utilizó como contrafactual de la segregación en Estados Unidos, en que su carácter se encontraba sumamente ligado al territorio y a las desigualdades que tenían los barrios de ese país, específicamente en los barrios con altos niveles de segregación racial.

En Chile, este concepto es utilizado por María Teresa Rojas, para abordar materias de educación, en que la Ley de Inclusión Escolar (LIE).

Es considerada una política de desegregación cuyo propósito trata de promover la mixtura social en los establecimientos, eliminando gradualmente barreras económicas para garantizar el acceso a todas las escuelas, favoreciendo la justicia social distribuyendo equitativamente las posibilidades de acceso a los establecimientos educacionales subvencionados por el

Estado chileno disminuyendo así las brechas de discriminación en las diversas comunidades (Rojas, 2021, p. 3).

De este modo, la Ley de inclusión escolar, como política de desegregación interviniente una serie de factores dentro de la educación, sean mecanismos de mercantilización de la educación como selección escolar y/o el copago en la educación, es una política cuya relevancia es fundamental en los últimos tiempos, puesto que trae consigo un gran desafío de disminuir los niveles de segregación en el sistema educativo chileno. Es por ello que se establecen los parámetros a nivel general junto con los marcos normativos y de acción que implementan los establecimientos educacionales con la finalidad de seguir los lineamientos propuestos por la ley de inclusión escolar. Asimismo, a través de esta ley se busca, terminar con las discriminaciones arbitrarias como las mencionadas por Rojas:

[...] Involucran temas como la discriminación derivada del racismo, el sexismo, el clasismo, las diferencias etarias, los prejuicios hacia las personas con capacidades diferentes, las creencias religiosas, entre otras. [...] Puesto que la inclusión alude a dimensiones múltiples y de ninguna manera se reduce a una sola condición de los sujetos (Rojas, 2021, p. 10).

## MARCO METODOLÓGICO

Al proponerse abordar la problemática de la inclusión escolar con todas las dimensiones que ésta trae consigo de una forma óptima y con el fin de generar conclusiones pertinentes, se definió una muestra, en conjunto con una caracterización de las personas a entrevistar, para ello también se generó un guion temático y se seleccionaron las estrategias, en conjunto con las técnicas de recolección y análisis de datos más adecuados para la investigación propuesta.

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En primera instancia, la presente investigación fue de carácter cualitativo, esto debido a que se pretendió comprender las percepciones que tienen las y los docentes respecto de las prácticas y políticas de inclusión escolar implementadas en las escuelas básicas municipales de la ciudad de Villa Alemana. De esta manera, se buscó comprender la problemática de investigación a partir del relato de las y los docentes en ejercicio, para ello se realizaron entrevistas semi estructuradas y se utilizó la bibliografía pertinente.

En segunda instancia, el estudio fue de tipo exploratorio, debido a que no se ha producido material suficiente para abordar dicho problema de investigación dentro del ámbito de las escuelas municipales, y los estudios que abordan las prácticas de inclusión en la educación básica no cuentan con una visión por parte de los docentes, quienes pasan la mayor cantidad de horas en el aula de clases con los estudiantes, por otra parte, el estudio buscó sacar conclusiones que permitan servir de complemento para futuras investigaciones y políticas educativas, en palabras de Canales, los estudios exploratorios tienen la función de permitirnos elaborar un instrumento más estructurado o de medición que debe cumplir con criterios de validez (Canales, 2006, p. 243). A su vez, el estudio fue descriptivo, ya que se apoyó en investigaciones y estudios previos, abordando el fenómeno desde una perspectiva que no se ha estudiado en profundidad. Canales define el análisis descriptivo como una herramienta que da cuenta de las unidades de sentido que componen el texto y de las relaciones que existen entre estas unidades en el texto analizado, dichas unidades

corresponden a los códigos y son definidos a partir de relaciones de disyunción y conjunción (Canales, 2006, p. 305).

El diseño de investigación utilizó una metodología emergente ya que, en palabras de Valles, esta contiene un carácter flexible dentro de la planificación, es decir, no constituye un diseño como tal, sino que está sujeto a cambios y se estructura en la medida en que se recopilan los datos (Valles, 1999, p. 73). En razón de ello, en esta investigación se trabajó con la Teoría fundamentada, en palabras de (Noboa, 2013), a cada una de las grandes tendencias paradigmáticas se corresponde un tipo de diseño de investigación [...] para la perspectiva de la Teoría Fundamentada, un diseño emergente (Noboa, 2013, p. 11). Ahora bien, la teoría fundamentada consiste en construir teoría partiendo de los datos, aceptando por tanto esta distinción entre teoría y datos desde un punto de vista pragmático o, como dice (Tudor, 1982), desde el punto de vista de una epistemología de sentido común (Tudor, A. 1982. p. 112 en Zalpa, G. 2016).

Puesto que, como menciona (Zalpa, 2016) nos permite ampliar la visión más allá de la teoría conocida a través de los propios datos, es decir, al trabajar con una teoría fundamentada, se producen teorías que permiten contemplar perspectivas que sólo con la teoría no es posible visualizar, sino que se requieren los datos.

## **PARTICIPANTES**

En razón de responder a los objetivos de la presente investigación, y considerando dimensiones relevantes como la implementación del PIE en asignaturas específicas es que se seleccionó como población objetivo a docentes que se encuentren realizando docencia en primer o segundo ciclo básico dentro de escuelas municipales de la comuna de Villa Alemana. Esto, independiente de los años que llevan impartiendo clases, puesto que actualmente dentro de las escuelas hay diversos tipos de enseñanza por parte de los docentes.

Dichos profesores deben encontrarse ejerciendo clases en cualquier asignatura, no sólo lenguaje o matemáticas que son las que apoya el programa PIE, de esta forma se busca tener un grado de comparación entre los ciclos de enseñanza y las asignaturas en que se implementa el PIE,

dentro de los establecimientos educacionales básicos pertenecientes a la corporación de Villa Alemana. A partir de ello, se seleccionó un muestreo no probabilístico, por conveniencia, puesto que, en palabras de Otzen & Manterola, (2017) permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (p. 230), es entonces que la muestra se compone por un total de 12 docentes de los diferentes establecimientos educativos. Considerando la distribución por desempeño académico, se clasifican de la siguiente forma.

Tabla N°3. Distribución de establecimientos según nivel de desempeño.

NIVEL INSUFICIENTE	NIVEL MEDIO BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
CHARLES DARWIN	JUAN BAUTISTA	DIEGO PORTALES	MARY GRAHAM
MELVIN JONES	ITALO COMPOSTO	BARROS ARANA	
CATALUNYA	MANUEL MONTT		
ESCUELA LATINA	WINDMILL COLLEGE		

Tabla de elaboración propia con datos obtenidos del Sistema de Admisión Escolar (SAE).

**Tabla 4. Características de los entrevistados y establecimiento donde imparte docencia.**

<b>Docente</b>	<b>Nivel en que realiza enseñanza</b>	<b>Nivel de desempeño del establecimiento</b>	
Mujer, profesora de inglés. Mediana edad 40-50	Segundo ciclo básico y enseñanza media.	Establecimiento insuficiente.	
Mujer, profesora de prebásica. Edad joven 25-39	Prebásica y primer ciclo básico, ETE.	Establecimiento insuficiente.	
Hombre, profesor de biología. Edad joven 25-39	Segundo ciclo básico y enseñanza media.	Establecimiento insuficiente.	
Hombre, profesor de historia y ciencias sociales. Edad avanzada 50-69	Segundo ciclo básico y enseñanza media.	Establecimiento insuficiente.	
Mujer, profesora de básica y lenguaje. Edad joven 25-39	Primer ciclo básico y segundo ciclo básico.	Establecimiento bajo.	medio
Mujer, profesora de básica y lenguaje. Edad joven 25-39	Segundo ciclo básico.	Establecimiento bajo.	medio
Hombre, profesor de educación física. Edad joven 25-39	Segundo ciclo básico.	Establecimiento bajo.	medio
Mujer, profesora de educación física. Mediana edad 40-50	Prebásica, primer ciclo básico y segundo ciclo básico.	Establecimiento bajo.	medio
Mujer, profesora de básica e historia. Edad avanzada 50-69	Segundo ciclo básico.	Establecimiento bajo.	medio
Mujer, profesora de básica y matemáticas. Mediana edad 40-50	Primer ciclo básico, ETE.	Establecimiento bajo.	medio

Fuente. Tabla de elaboración propia con datos obtenidos del trabajo de campo.

## TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En virtud de realizar la investigación de la manera más óptima, es que se ha definido como técnica de producción de datos la entrevista semi estructurada, puesto que, en palabras de (Canales, 2006);

La entrevista no estructurada - o en este caso semi estructurada - incluye un proceso mixto de elaboración de temas por consultar. Pueden ser identificados antes de la realización de la entrevista y también surgir durante el transcurso mismo de ésta. Dependiendo de la revisión bibliográfica que hay que realizar y del conocimiento acumulado a la fecha sobre lo indagado, así como de la experiencia del investigador, los temas que se pueden identificar antes de la entrevista como relevantes [...] pueden dar lugar a temas nuevos emergentes por preguntar durante el desarrollo de la misma. Lo que requiere de mucha concentración y capacidad para producir una “atmósfera” de entrevista que facilite tal interacción (Canales, M. 2006. p. 233).

A partir de ello, se busca a través de las entrevistas semi estructuradas obtener la información requerida para lograr cumplir con los objetivos propuestos anteriormente, ya que este tipo de técnica permite construir un relato acerca de las percepciones que poseen las y los docentes seleccionados para la muestra de la investigación a partir de los criterios de selección propuestos.

La técnica de análisis, mediante la cual se revisaron los datos obtenidos de las entrevistas semi estructuradas fué de carácter cualitativo ya que, se trabajó con los relatos de los docentes que fueron parte de la muestra, los cuales contuvieron sus percepciones sobre el fenómeno a investigar. Los datos fueron analizados a través de un análisis de contenido, en palabras de Díaz, (1992);

El análisis de posibles textos nos permite trabajar con contenidos y extraer informaciones, partiendo del material recogido en un soporte específico, siendo realizado científicamente, mediante procedimientos confiables, válidos y derivados de un conjunto de nociones teóricas determinadas (Díaz, 1992, en Basulto, 2016. p. 98).

Es por ello que al revisar los datos extraídos se aplicó el análisis propuesto, ya que permitió interpretar distintos tipos de textos, entendiendo como texto a escrituras, videos, grabaciones, imágenes, entre otros. De esta manera, estos materiales albergan un contenido que, leído e interpretado de forma adecuada, abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu, 2003 en Basulto, 2016. p. 99).



## **PROCEDIMIENTO**

Para llevar a cabo la presente investigación considerando los aspectos bioéticos, como el valor social que se requiere, en palabras de (González, 2002)

Para que una investigación sea ética debe tener valor, lo que representa un juicio sobre su importancia social, científica o clínica, debe plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución de problemas, aunque no sea de forma inmediata (González, M. 2002. p. 98).

Ahora bien, entendiendo que el instrumento metodológico se aplica a personas, es que se torna relevante la creación y utilización de un consentimiento informado al momento de aplicar las entrevistas a las personas seleccionadas según los criterios de caracterización de la muestra. Se vuelve relevante utilizar un consentimiento informado, puesto que, como señala (González, 2002).

Este se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas, ya que, a su vez cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida. Es necesario buscar alternativas confiables para garantizar que las personas aceptan su participación con las condiciones apropiadas (González, M. 2002. p. 101).

Para ello la persona entrevistada, tendrá pleno conocimiento del carácter anónimo y confidencial de su identidad, y ésta tendrá la libertad de omitir la pregunta en caso de no sentirse en comodidad de responder, a su vez, podrá dimitir de la entrevista en caso de requerir. Consentimiento informado incluido en el apartado de anexos.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

A partir de esta investigación, se buscó indagar en las percepciones que tienen los y las docentes de escuelas básicas municipales de Villa Alemana acerca de la ley de inclusión, sus políticas y las prácticas que se llevan a cabo dentro de dichos establecimientos, es por esta razón que a continuación se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo. Para ello, los resultados se presentan en función de los hallazgos principales y las temáticas abordadas dentro de los objetivos específicos de la investigación.

De acuerdo con la información preliminar obtenida del trabajo de campo, los docentes entrevistados señalan que no cuentan con las herramientas para lograr una inclusión efectiva, a pesar de estar a favor de su implementación tanto en los aspectos normativos como en las políticas públicas. Esto se debe en gran parte a problemáticas reconocidas por el equipo docente de los diversos establecimientos como la deficiente infraestructura de las escuelas municipales, el gran número de estudiantes por aula de clases, la falta de capacitaciones por parte de los sostenedores de las escuelas y los escasos conocimientos acerca de las formas de aprendizaje de cada estudiante con y sin NEE. Acerca de los contenidos curriculares, los docentes no están de acuerdo con sólo pasar los contenidos priorizados, puesto que en ocasiones no tienen continuidad, por lo que los estudiantes llegan sin la base de algunos contenidos porque no estaban priorizados el nivel anterior.

Por otra parte, los docentes señalan la importancia de reconfigurar el sistema educativo actual, para que sea un sistema que se adapte a los cambios generacionales y a las nuevas necesidades educativas que tienen las y los estudiantes que utilizan las aulas de clases. A su vez, las escuelas deben ser capaces de abordar los diversos contextos socioemocionales de niñas y niños, para ello, los equipos docentes deben ser escuchados y capacitados.

Para que exista una verdadera inclusión educativa, el sistema educativo se debe adaptar a los estudiantes y las y los docentes tienen la labor fundamental de educarse constantemente para que sea posible.

Es entonces que dentro de la entrevista se realizaron preguntas relacionadas a las siguientes categorías: Ley de inclusión; inclusión escolar; clima de aula; práctica docente y rol docente. Con el fin de indagar sobre los conocimientos, las percepciones, las comparaciones y las proyecciones de las y los docentes de escuelas municipales de Villa Alemana.

## **Inclusión escolar**

En primera instancia, es necesario recordar que la inclusión trata de un proceso mediante el cual se busca disminuir la segregación escolar a partir del aumento de su contrafactual, es decir, la desegregación. Con ello, en Chile se han aplicado e implementado gradualmente prácticas inclusivas en razón de disminuir las barreras de inclusión, las cuales son planteadas por López (2014). A partir de ello, dentro de las entrevistas aplicadas se abordaron dimensiones como la cultura inclusiva, donde se consultó sobre la comunidad inclusiva dentro de la escuela, la política inclusiva, donde se consultó por los conocimientos a nivel normativo y legislativo y la práctica inclusiva, donde se consultó por la perspectiva respecto de las prácticas de inclusión; la temporalidad, es decir, se buscó que los entrevistados realicen una comparación entre antes y después de la implementación de la ley de inclusión dentro de las escuelas.

Los docentes entrevistados demuestran tener una noción sobre la ley de inclusión.

“Que tenemos [...] el derecho y el deber de darles educación a todos los niños independiente de las necesidades educativas que tengan o la discapacidad que tengan”

*Entrevistada 5.*

De esta forma, los docentes demuestran tener ciertos conocimientos sobre las diversas necesidades educativas y el derecho a la educación, sin embargo, se presentan carencias respecto a los conocimientos más normativos de la ley y las dimensiones que forman parte de esta.

"Uy me pillaste, poquito, muy poquito [...] poder suplir las necesidades especiales que tienen los niños, que nosotros tenemos ese tipo de inclusión."

*Entrevistada 5.*

“Hablando de dimensiones creo que no te podría decir como propiamente tal cual conozco, porque insisto, como conozco de qué trata, pero ignorantemente no te podría decir como las dimensiones.”

*Entrevistada 2.*

Sin embargo, señalan un nivel de desconocimiento sobre la normativa en sí a pesar de que saben de qué trata, en qué consiste y de qué forma se aplica. Por otra parte, entre los mismos docentes se tienden a desresponsabilizar como agente fundamental de enseñanza, señalando que quienes se deben hacer cargo son las especialistas del programa PIE, sin tener conocimiento sobre este programa como política parte de la ley de inclusión escolar. En consecuencia, estos docentes que carecen de conocimientos normativos y legislativos, no pueden llevar a cabo una inclusión efectiva a nivel práctico, puesto que, al no tener los conocimientos de base, se ven enfrentados a actuar ante eventualidades como las desregulaciones emocionales a partir de conocimientos adquiridos de manera autónoma, o bien, a partir de la observación constante de los comportamientos de sus estudiantes.

"Me ha pasado, pero siento que es como un manejo más que he tenido yo y que le he agarrado con la práctica más que nada."

*Entrevistado 3.*

Estas situaciones cotidianas finalmente se suman a las diversas barreras de inclusión y a su vez limita las posibilidades de garantizar una educación inclusiva al momento de enfrentar a un docente a una situación de desregulación sin previa preparación.

“Por ejemplo, -una estudiante- de repente como que no tiene tolerancia a los desafíos y se frustra muy rápido y por lo general llora hartito, entonces como que claro, ahí tengo que salir de la sala, dejar a los chiquillos, apelando a su autorregulación, que igual la tienen, y ahí tratar de abordarlo, los sentimientos de esta -estudiante-, que la verdad es que lo he podido llevar, lo he podido llevar y como que se da, al final llora conmigo y después como que se vuelve a insertar.”

*Entrevistado 3.*

También, señalan la importancia de reforzar los escasos conocimientos que se les entregan, puesto que realizan una capacitación y luego no se vuelve a hablar del tema, por tanto, si no se evalúa o realiza una retroalimentación sobre esos conocimientos, se suelen olvidar con facilidad y finalmente se quedan con ese vacío de información.

En segunda instancia, gran parte de los y las entrevistadas están de acuerdo con la implementación dentro de las escuelas, ya que esto garantiza el acceso a la educación y garantiza el derecho a la educación a estudiantes que anteriormente han sido excluidos del sistema educativo tradicional y segregados dentro de las denominadas “escuelas especiales”

"Yo creo que la inclusión, yo creo que también tiene sus límites, antiguamente me parece que habían colegios especiales."

*Entrevistado 4.*

“Ser parte de una sola entidad sin que tengas que ir a un colegio especial, sin que tengas que ser atendido especialmente como si tuvieras una enfermedad”

*Entrevistada 1.*

Por otra parte, señalan que la inclusión es un proceso de transformación que se encuentra en una etapa en su implementación que, si bien tiene apreciaciones positivas, aún tiene muchas falencias, como, por ejemplo, que tardó en implementarse, y que cuando se implementó, no existían todas las herramientas para acompañar ese proceso de forma eficiente.

"Yo creo que son positivas, creo que siempre llegan un poco tarde."

*Entrevistado 7.*

“Está bastante bien, porque abre la puerta hacia un camino que hay que seguir recorriendo igual y es un buen comienzo, un buen comienzo.”

*Entrevistado 3.*

Debido a la falta de preparación que tienen los docentes. Esto se debe a la rápida implementación que tuvo la ley de inclusión como medida para terminar con desigualdades estructurales que tenía el modelo educativo a nivel país al momento de su implementación.

La nueva etapa es de mayor complejidad, porque debe hacerse cargo de brechas significativas en la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos. Esta depende de condiciones socio económicas culturales y territoriales, lo que requiere de nuevos instrumentos e instituciones de los que carece nuestro sistema educativo. (*Mensaje presidencial 55-355, p. 4, 2007*)

Sin embargo, se implementa la ley de inclusión, posteriormente, los programas y normativas de inclusión PIE, SEP y SAE, sin una previa preparación y esto causa que los docentes

deban asegurarse de cumplir con esto, sin tener el conocimiento básico sobre cada uno de estos y las limitaciones de cada uno.

En tercera instancia, los docentes realizan una crítica respecto a las limitaciones de las prácticas de inclusión, por una parte, mencionan los problemas de infraestructura que influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes y que con esta problemática se les dificulta el trabajo diario a los docentes.

“Hoy en día se incluyen en los establecimientos, aunque quedan algunos que no se quieren hacer parte de esta inclusión, entonces les cuesta, porque eso significa, por ejemplo, adaptar infraestructura para poder atenderlos.”

*Entrevistada 8.*

“La disposición de las salas de clases, porque si tienes una sala donde los chicos que tienen un problema con el ruido y tienes a ambos lados haciendo clases de educación física, porque las salas del profesor de educación física es el patio, o donde pone el parlante a todo dar, porque hay una actividad determinada, entonces hay problemáticas estructurales dependiendo del colegio.”

*Entrevistado 4.*

Esta falta de preparación en temas de infraestructura por parte de los establecimientos dificulta el desarrollo de todas y todos los estudiantes. Puesto que, al no estar las condiciones para una inclusión efectiva dentro de las escuelas, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a estar integrados, pero no incluidos dentro de las aulas, lo que se aprecia en diversas oportunidades y significan importantes barreras para el aprendizaje, como una tendencia a segregar a aquellos estudiantes diagnosticados con discapacidades intelectuales severas. (López, 2014)

"Yo creo que se está avanzando hacia, pero todavía están integrados, cien por ciento integrados, pero no cien por ciento incluidos."

*Entrevistado 7.*

Es decir, están dentro de las aulas, pero no se les da una educación de acuerdo a sus requerimientos y una educación de calidad, es entonces que las políticas de inclusión actuales, debido a la falta de preparación y falta de herramientas puede generar un efecto inverso en el cual se tiende a segregar dentro de las escuelas y dentro de las aulas.

“En sexto nosotros tenemos a un niño con síndrome de Down, [...] él estaba trabajando sus actividades a parte para no distraerlo, porque queremos que logre leer, y la asistente de él, su tutora sombra me pidió trabajar en la sala y yo le dije que sí.”

*Entrevistada 6.*

Otro ejemplo de estas barreras de inclusión, es el sistema de admisión escolar (SAE), el cual consiste teóricamente de garantizar un libre acceso e ingreso a las escuelas, con el propósito de disminuir la segregación causada por sector de residencia del estudiante, lo cual provocaba un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, en la práctica, este sistema asigna al estudiante que postula, cupos en los establecimientos cercanos a su residencia, por lo que sí habita en un sector marginado, ese estudiante asistirá a una escuela con altos niveles de marginación, lo que, al mismo tiempo, tiene relación con el nivel socioeconómico y las carencias socioemocionales del estudiante. Esto considerando los planteamientos de González (2017), en que, para los estratos socioeconómicos bajos, la cercanía entre el establecimiento y el lugar de residencia influyen fuertemente al momento de escoger un establecimiento educativo, así como también las ayudas que les puedan entregar por parte de la escuela, como, por ejemplo, el programa de alimentación JUNAEB, que les disminuye significativamente el gasto en alimentación diaria a las familias vulnerables.

"Los niños salen con cada cosa, tienen distintas vivencias, aquí en el colegio y en mi curso hay varios niños que tienen bastantes carencias familiares."

*Entrevistada 5.*

“A mí particularmente me interesa sacar mucho al niño del contexto en que vive, yo de eso me preocupo, y creo que los profesores aquí, la mayoría hemos determinado sacar al niño del contexto en que vive, nosotros tenemos una escuela muy vulnerable y el niño a veces no tiene mucho vocabulario.”

*Entrevistada 6.*

Es por esta razón, que, al tener estudiantes con diversos contextos, el clima de aula se vuelve variado y frecuentemente se ve afectado por factores externos a las aulas de clases, como la emocionalidad de los estudiantes, el apoyo que puedan o no tener por parte de las familias, entre otros.

## **Clima de aula**

Dentro de las aulas de clases existe gran diversidad de estudiantes, con diversas características y contextos socioemocionales, es por ello, que el clima de aula se vuelve variado y depende también de factores externos.

"El clima normalmente es un poco disperso, pero igual se puede llegar a aterrizar, con los chiquillos igual se puede llegar a trabajar bien."

*Entrevistado 3.*

"Hoy en día el clima es de repente muy pacífico, como de repente es demasiado alterado, son, hay alteraciones a veces a las 08:05 de la mañana como todo el día, es muy relativo, es muy relativo eso, nosotros vamos a decir, va a depender del clima, de cómo estuvieron el fin de semana, o no, entonces son muchos los factores que afectan."

*Entrevistada 9.*

Ante este escenario, las y los docentes van implementando gran variedad de estrategias, con el fin de tener un clima de aula grato y que garantice un bienestar dentro del aula, tener una estructura de clase determinada y sistemática es una de las estrategias que la gran mayoría utiliza en sus cursos.

"Está el recordatorio de tu rutina, algunas veces yo copio toda la rutina, el paso a paso, por ejemplo, en este caso son siete puntos, entonces primero es el saludo, luego pasamos lista, copiar, explicar, vestirse, después el trabajo lo relacionamos con una flecha con la meta, el trabajo práctico, el lavado y la salida [...] y eso ha servido bastante para ellos."

*Entrevistada 8.*

Dimensiones como la convivencia, las conductas y los comportamientos de los estudiantes tienen un fuerte impacto dentro de lo mencionado por los docentes, puesto que en un clima de aula donde los estudiantes no tienen una predisposición al aprendizaje, donde no hay un propósito definido, es sumamente complejo que haya un ambiente de inclusión, porque al haber poco interés en adquirir nuevos conocimientos, esto puede generar en el docente una dificultad en la labor de garantizar la inclusión en las actividades, evaluaciones y a nivel de comunidad.



Por otra parte, los docentes señalan que existe otro factor que tiene relación con la emocionalidad de las y los estudiantes puesto que es un aspecto fundamental que se debe abordar diariamente dentro de las aulas de clases por parte de los docentes.

A partir de ello, es que los docentes señalan que, dentro de sus escuelas, hay un gran nivel de vulnerabilidad, por lo que sus estudiantes tienen contextos familiares complejos, falta de rutinas, carencias emocionales, falta de acompañamiento en el hogar, por consiguiente, gran parte de la responsabilidad se traslada a la familia, como agente sumamente relevante dentro del proceso de inclusión escolar debido a que, como menciona Domínguez.

Esta cooperación de los padres en la educación favorece la autoestima de los alumnos, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y profesores-alumnos y más actitudes positivas de los padres hacia la escuela. (Domínguez, 2010, p. 3)

Estos factores mencionados con anterioridad, son sumamente influyentes en el estado de ánimo de los estudiantes y a su vez en su disposición a aprender dentro de la escuela, entonces los docentes se enfrentan diariamente a estos desafíos, y requieren de estrategias para abordarlo como por ejemplo, extraer al estudiante de su contexto socio emocional, enfocarse en las habilidades y aptitudes en vez de contenidos, entregarles una educación adecuada a los intereses de los estudiantes, abordar las clases a partir del uso de la información entregada y finalmente, los docentes se encuentran con un desafío acerca de suplir las necesidades y carencias afectivas de los estudiantes que genera un vínculo importante entre docente y estudiantes.

Desde esta perspectiva, los docentes observan la importancia de abordar los contenidos considerando los contextos de los estudiantes y de esta forma, pueden adecuar sus estrategias para realizar las clases de forma en que pueden incluir a la totalidad de los estudiantes.

“Estos chicos hay que incluirlos, independiente de las habilidades o capacidades que tienen, aquí por ejemplo, hay un chico que es discapacitado visual, ciego, [...] y él por ejemplo yo lo evalué, yo lo interrogo de forma oral, es muy inteligente, entonces tiene un programa en donde puede escuchar las materias, entonces yo, antiguamente, el año pasado tenía una máquina de Braille, entonces yo le mandaba, es decir, desde el punto de vista tecnológico existe, primero existe la tecnología y la voluntad.”

*Entrevistado 4.*

Ahora bien, dentro del clima de aula se desencadenan otras problemáticas planteadas por los docentes como las contradicciones que se presentan respecto a la manera en que deben abordar las emocionalidades de los estudiantes para brindarles un clima de aula centrado en el bienestar de los estudiantes y garantizarles que exista una comunidad y sentido de pertenencia, con los desafíos de obtener buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas, puesto que si bien, en la actualidad han logrado tener este ambiente grato e inclusivo, debido a las múltiples carencias socioemocionales de los estudiantes, se vuelve sumamente complejo generarles un interés en el rendimiento académico a los estudiantes de estas escuelas. En razón de ello, los docentes optan por acercarlos al aprendizaje de diversas formas, de modo que cumplirían con uno de los principios del *index for inclusion* planteado por Booth y Ainscow (2000).

“Si veo que a la gran mayoría le gustan los autos, yo les voy a pasar el mismo presente perfecto, pero voy a hablar de autos, claro que yo sé que me es más complejo, porque tengo que estudiar los autos yo, pero yo aprendo ya, y voy cambiando y voy modificando.”

*Entrevistada 1.*

“Se trabaja mucho con el vocabulario, estrategias de comprensión, las salidas pedagógicas van en torno a eso, a mostrar cosas que ellos a lo mejor nunca van a conocer, se parte desde lo más simple, hasta que ellos puedan comprender un texto más variado, pero generalmente es así.”

*Entrevistada 6.*

Por una parte, los docentes realizan estas actividades para motivar a los estudiantes y generarles un interés por los aprendizajes, sin embargo, aún se les dificulta poder incluir a la totalidad del curso en las diversas actividades que realizan y en las evaluaciones que aplican en sus asignaturas.

“Trato de buscar la manera, pero creo que también estoy al debe ahí, también es un tema. [...] He bajado un poco la escala, he tratado de usar indicadores quizás de cursos menores como para poder ir evaluando en los casos que son más complejos, tampoco tengo tantos casos complejos, pero a esos trato de verles indicadores y subindicadores de otro nivel.”

*Entrevistado 7.*

Estas dificultades y limitaciones se deben a que en ocasiones lo indicado en la teoría no siempre se compatibiliza con la forma en que se llevan a cabo en forma práctica dentro de los establecimientos educacionales, si bien todas las escuelas públicas tienen equipos de profesionales en los programas PIE, dentro de cada escuela la relación y comunicación entre los docentes y los profesionales PIE es diferente, a su vez, las capacitaciones escasas que se realizan, no siempre se imparten para todos los docentes, ya que el programa PIE sólo realiza acompañamiento en las

asignaturas de lenguaje y matemáticas, por lo que docentes de Educación física, inglés, historia y ciencias, entre otras, no cuentan con horas de planificación en conjunto, o con un co docente dentro del aula, lo que genera frustración en los docentes al no poder enfrentar su día a día de la forma que se planifica.

### **Contraste teoría y práctica**

Por una parte, la ley de inclusión, en conjunto con las políticas y prácticas inclusivas tienen un soporte teórico, el cual tiene como finalidad principal la identificación y eliminación de barreras culturales y materiales (Echeita y Ainscow, 2011) desde su implementación dentro de las escuelas, se ha llevado a cabo con una serie de problemáticas a nivel práctico. En razón de ello, los docentes realizaron una valoración positiva sobre la implementación de las prácticas inclusivas,

"Que se implemente yo lo encuentro que es necesario, es necesario, o sea insisto, porque si no fuera ley sería como que algunos lugares lo hicieran y en otros lugares, o sea, centros educativos lo aplicarían y en otros lugares no. [...] Entonces yo creo que es necesario que, o sea, es necesario que sea ley porque para las personas si es necesario que haya leyes porque si no, no se cumplen, entonces si lo encuentro que es necesario."

*Entrevistada 2.*

Pero realizan constantemente una crítica respecto a la discordancia entre la teoría y la práctica de la inclusión.

"No, en la mayoría no, un porcentaje bajo yo creo que se lleva a la práctica, porque si fuera llevado con todo, sería diferente, habrían mejores resultados."

*Entrevistada 10.*

Es decir, teóricamente, para que exista la inclusión educativa, se debe cumplir con aspectos fundamentales, como por ejemplo las cuatro dimensiones que proponen Echeita y Ainscow (2011), y que también, se trata de identificar y apoyar a los grupos que se encuentran en riesgo de marginación como aquellos que son mayormente vulnerables.

Por otra parte, los docentes señalan una serie de conflictos relacionados a las barreras de inclusión, como la sobredemanda de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de

las aulas, lo que genera un colapso del docente ante alguna eventualidad dentro del aula, desregulación de algún estudiante o la atención personalizada a algún estudiante, implica un abandono de los demás estudiantes del curso y se pierde la estabilidad del clima de aula.

"Yo creo que de alguna manera no se logra la totalidad del desarrollo del estudiante, [...] yo creo que lo más acertado sería una especie de modalidad dual, donde el chico estuviera, no segregado, pero sí que tuviera un especialista que lo atendiera con mayor dedicación, porque uno al hacer la clase tiene otros 20, 30, 35 estudiantes entonces los chicos que tienen una característica especial demandan más tiempo."

*Entrevistado 4.*

De esta forma, los docentes dan cuenta de la necesidad que tienen de contar con un co docente dentro del aula, ya que, actualmente, sólo las asignaturas de lenguaje y matemáticas cuentan con este apoyo, mientras que, en asignaturas como ciencias, inglés, educación física, historia, no cuentan con este apoyo y sienten un abandono y una falta de acompañamiento dentro de sus aulas de clases, lo que provoca un sentimiento de frustración al no cumplir con las expectativas de aprendizaje que tienen de sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

"Yo trabajo mucho con las chicas del PIE y me ayudan y yo me trato de sentar (con ellas) pero si me dificulta que son muchos, y yo soy sola, soy una profesora para ellos. [...] A veces no alcanzo a verlos a todos y trato de hacer lo que más puedo, atenderlos a todos. [...] Hay colegas que tienen preferencia en lenguaje y matemáticas, porque tienen más horas, y ellos planifican juntos (con el equipo PIE) yo no planifico con ellos, porque yo no tengo preferencia, la preferencia es en lenguaje y matemáticas."

*Entrevistada 1.*

Es entonces, que los docentes tienen una visión sumamente crítica respecto de la implementación de la ley de inclusión tanto en su aplicación práctica, como lo que indica la teoría, ahora bien, gran parte de los entrevistados está de acuerdo en continuar aplicando y mejorando en las prácticas de inclusión, para ello, realizan una serie de proyecciones sobre la forma en que se podrían llevar a cabo estas prácticas dentro de las escuelas, relacionadas al enfoque de la educación que recibieron y que enseñan, como el modelo conductista y el modelo constructivista.

## Proyecciones y cambio de modelo

La educación que recibieron los docentes en sus procesos de formación universitaria anterior a la implementación de la ley de inclusión, era a partir de un modelo de educación conductista, es decir, contenía ciertos lineamientos que se adecuaban a los requerimientos de un tipo de estudiante, el cual consistía en prácticas como permanecer sentado, escuchando y escribiendo lo que decía el docente en ese momento, y que al no encajar en esta forma de enseñanza, se veía obligado a cambiar de establecimiento por una “educación especial”.

“Bueno, yo estudié, mi ramo, había un ramo de necesidades educativas especiales, por lo tanto, yo venía preparada para encontrarme con eso en el aula, pero a mis colegas que son más antiguas que yo, ellas no tenían herramientas y tienen aún pocas herramientas.”

*Entrevistada 6.*

Sin embargo, posterior a la implementación de la ley de inclusión escolar, dentro de las universidades comenzaron a impartir clases sobre necesidades educativas especiales, por lo que, en cierto modo, la educación comenzó una transformación de acuerdo a los nuevos requerimientos de los estudiantes, de forma que pudieran aprender dentro de las escuelas tradicionales sin importar sus condiciones o dificultades de aprendizaje, o incluso sus formas de aprendizaje, esto es a partir de un modelo de enseñanza constructivista, donde el foco es el desarrollo de habilidades, competencias y aptitudes de los estudiantes, más que el aprendizaje de contenidos curriculares. Esto se debe en parte a un colapso del modelo anterior, y una necesidad de adaptarse a las necesidades educativas de los estudiantes de hoy en día.

“Lo que estoy haciendo es como tratar de fijarme en lo que son las habilidades y aptitudes más que el contenido que hay que pasar por unidad, trato de manejar lo que es habilidades y aptitudes, entonces hago como trabajos, hago como trabajos en torno a eso, que desarrollan tanto como lo que es contenido curricular, y también a desarrollar tanto aptitudes y habilidades científicas que es mi área.”

*Entrevistado 3.*

Es entonces, que los docentes identifican una nueva forma de ejercer la docencia, desde una perspectiva de acompañante o guía de aprendizaje más que como una figura de autoridad que posee una verdad absoluta respecto a los conocimientos, con ello, implementan actualmente una serie de prácticas dentro de sus aulas que permiten cumplir con este proceso de aprender a vivir

entre la diversidad planteado por Echeita y Ainscow, 2011). Donde también practican el aprendizaje en conjunto, utilizando el efecto par propuesto por (Rojas, 2016) y apelan a la autorregulación de los estudiantes para realizar su labor y desempeñar su rol como docente asegurándose de que todos los estudiantes se puedan incluir y tener un progreso a medida que se van desarrollando sus habilidades y respetando sus tiempos de aprendizaje.

Es a partir de esto que, los docentes señalan la importancia de abordar la inclusión escolar, a partir de las familias de los estudiantes, puesto que, dentro del estamento estudiantil, los niños y niñas traen consigo el concepto de incluir y no realizan discriminaciones con sus pares, muy por el contrario, están constantemente preocupados por el bienestar del grupo curso, sin embargo, existe mucha resistencia por parte de los apoderados de los establecimientos que constantemente impiden que se pueda educar a través de estas prácticas no discriminatorias e inclusivas.

“Creo que nos falta abordar esto de mejor manera con la familia [...] a veces hay algunas cositas, pero con los estudiantes que cuesta más, son las familias que tienen mucha resistencia y hay muchos prejuicios, hay muchos, como se dice, mucha idea arraigada que viene desde la casa, entonces eso limita el que se pueda desarrollar de buena manera, que se pueda tener una recepción más positiva, el trabajo como con la familia, con el entorno, con las comunidades, o sea la escuela no son solamente de la reja para adentro, la escuela es parte de la comunidad y debería estar inserta y trabajar un poquito más con el entorno.”

*Entrevistado 7.*

Finalmente, los docentes realizan una crítica respecto de las contradicciones entre la inclusión y las formas de medición que existen por parte del ministerio, como las evaluaciones estandarizadas, tanto a estudiantes, con la prueba DIA o el SIMCE, y también las evaluaciones que enfrentan los docentes, como la evaluación docente. Ya que, constantemente las escuelas se ven enfrentadas a estos conflictos al enfocarse en la emocionalidad de los estudiantes, las evaluaciones inclusivas y adecuaciones curriculares, pero luego deben aplicar a sus estudiantes evaluaciones de selección múltiple, individuales y estandarizadas.

“Hay mucha teoría, pero falta acercarnos a la realidad, y tal vez, insisto, no sé cuál será el currículum, pero por lo menos incluir dentro del currículum el gran universo de estudiantes que tenemos hoy en día, el gran universo desde diferentes habilidades, de formas de pensar, de comportamientos, de desarrollo intelectual y de no uniformar, el Estado por un lado habla de pruebas estandarizadas, ¡estandarizadas! Y por otro lado te dice que hay niños que necesitan otros apoyos, entonces el Estado se contradice a sí mismo.”

*Entrevistado 4.*

## CONCLUSIONES

Tal y como hemos podido visualizar a partir de los resultados del trabajo de campo, es que surge información relevante respecto de la inclusión escolar y las percepciones de los docentes de diversas asignaturas de tres escuelas básicas de Villa Alemana. En primer lugar, se puede apreciar una valoración positiva, y a la vez muy crítica respecto de la ley de inclusión, ya que ésta trae consigo una serie de limitaciones sobre su implementación, por ejemplo, la falta de preparación que recibieron los docentes desde su formación hasta el momento de ejercer la docencia, ya que sólo los docentes que egresaron recientemente de la universidad traían preparación sobre necesidades educativas especiales.

Por otra parte, a través del relato de los docentes, se puede vislumbrar que actualmente, al no estar preparadas las escuelas a nivel de infraestructura y de conocimientos sobre necesidades educativas especiales, es que se tiende a segregar a los estudiantes dentro de las aulas de clases, es decir, las prácticas y políticas cuyo propósito es finalizar con las desigualdades y la segregación dentro de las escuelas, termina integrando a los estudiantes diversos en las salas de clases pero no incluyéndolos, y ejemplos como tener a un estudiante aprendiendo a leer con una tutora sombra, mientras los compañeros realizan otra actividad completamente distinta, puede causar segregación de ese estudiante. Es entonces, que se debe comenzar a cuestionar qué tan inclusivas son estas prácticas de inclusión escolar que se están implementando actualmente.

“La otra cara de la inclusión social es la exclusión y la segregación, entendidas como dinámicas de clasificación, división, separación y estigmatización sociocultural de los niños, niñas y sus comunidades, que involucran variables de clases, género, etnias y estilos de aprendizaje.” (Rojas, 2016)

Por esto, es que la inclusión es un proceso complejo, que, como menciona Rojas (2016) mediante el cual se busca la justicia social dentro del sistema escolar.

Frecuentemente se realizan investigaciones sobre la inclusión escolar, sin embargo, se han trabajado en escuelas subvencionadas o particulares, o rurales y la muestra que trabajan son equipos directivos (Rojas, 2021), profesionales de educación diferencial (Núñez, 2020) y apoderados o tutores.

En esta investigación se pregunta por la percepción de los docentes de educación básica, ya que son ellas y ellos quienes están la mayor cantidad de horas al día en contacto con los estudiantes. Por tanto, son ellos quienes a partir de la observación se van dando cuenta de cómo reaccionan los estudiantes ante las diferentes situaciones y estímulos que enfrentan. De esta manera, se trabajó con docentes de diversas asignaturas, esto debido a que son pocos los docentes que tienen el acompañamiento de un co docente como una educadora diferencial que esté dentro de la sala y puedan realizar un trabajo en conjunto para abordar las diversas necesidades educativas del grupo curso. Actualmente, son solamente las asignaturas de lenguaje y matemáticas quienes tienen ese acompañamiento de otro profesional dentro del aula y en todas las horas de clases.

Si bien gran parte de los docentes entrevistados mantienen un contacto frecuente con las educadoras diferenciales, no todos tienen una hora de trabajo colaborativo definida y suelen acercarse de forma voluntaria para consultar por conceptos o estrategias de adecuación curricular, lo que se suma a las diversas limitaciones y carencias de los docentes. Como menciona Calvo (2015),

“La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos.” (Calvo, 2015, p.6)

De forma que la posición en la que se encuentran los docentes repercute en las expectativas que tienen sobre las capacidades del curso en que se encuentran, lo que puede interferir con el proceso de inclusión al tener esta percepción de lo que pueden lograr los estudiantes. Especialmente los estudiantes de estos establecimientos ubicados en sectores de bajos recursos, que se encuentran segregados territorialmente y con altas probabilidades de ser marginados, en que los estudiantes tienen carencias a nivel familiar y de por sí bajas expectativas en cuanto a sus logros cotidianos.

En relación a lo anterior, en la presente investigación, los docentes entrevistados requieren herramientas para abordar las diversas necesidades educativas de sus estudiantes, puesto que, en sus instituciones de formación, sólo los docentes egresados recientemente han tenido algún tipo de preparación, como menciona Calvo (2015) en formación de los docentes para una educación inclusiva,



“Sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial.” (Calvo, 2015, p. 7)

Esta afirmación de Calvo, tiene relación con los resultados de la investigación realizada por Gómez (2020), en que su muestra fueron establecimientos vulnerables de Santiago de Chile y sus entrevistados pertenecían a diversos estamentos dentro de las escuelas, en que encuentra una falencia en la implementación de la política de inclusión dentro de las aulas de clases que es donde se aprecian las limitaciones del diseño de esta política.

A modo de conclusión, estas investigaciones se vuelven fundamentales al momento de realizar una revisión respecto de las políticas y prácticas de inclusión escolar en Chile, ya que al conocer las perspectivas de los docentes se pueden apreciar las limitaciones entre lo que se indica en la teoría y el escenario que se da dentro de las aulas al momento de llevar a la práctica, es a partir de ello que desde los mismos docentes surgen iniciativas y propuestas de cómo mejorar las prácticas de inclusión de modo que se pueda abordar la inclusión sin segregar a los estudiantes y con las herramientas adecuadas para los docentes, como la existencia también de un acompañamiento y trabajo colaborativo entre docentes y profesionales del programa de inclusión escolar para todas las asignaturas, puesto que los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales se encuentran en todas las asignaturas impartidas y no solamente en lenguaje y matemáticas, de forma que se disminuya el sentimiento de frustración de los docentes por no poder acompañar a la totalidad de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

A su vez, es relevante que el proceso de inclusión involucre a la totalidad de la comunidad educativa, puesto que no es un elemento netamente de la institución, si no que se debe involucrar a las familias o tutores de los estudiantes, ya que son parte fundamental de la vida de niños y niñas y son parte de la comunidad, por lo que, si existe una resistencia por parte de ellos, también se genera una resistencia por parte de los estudiantes.

Sin embargo, dentro de la educación media se dan otros fenómenos que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones en cuanto a inclusión y necesidades educativas especiales, debido a que, con el paso de los años, la educación se va volviendo más conductista, y las actividades que se realizan son más rígidas, lo que no permite diversificar las actividades, como menciona una de las entrevistadas,

“Yo creo que, a medida que va pasando el tiempo, las personas nos vamos olvidando que también nos podemos divertir, y que podemos hacer una clase como más entretenida [...] no sé si se pierde porque el profesor se empieza a poner como más fome, [...] se olvidan que somos personas que también nos podemos divertir aprendiendo”.

Por otra parte, factores como el nivel de violencia que hay actualmente dentro de las escuelas también son factores sumamente relevantes para futuras investigaciones, como el impacto de la pandemia dentro del bajo nivel de aprendizaje de las y los estudiantes de hoy en día.

Finalmente, esta investigación se centró en las percepciones de los docentes de educación básica, respecto de la ley de inclusión como política implementada desde el año 2016 en los establecimientos educacionales y se espera que pueda ser de utilidad para futuras investigaciones relacionadas a la inclusión y las limitaciones que esta posee, así mismo, se espera que sea de utilidad para dar cuenta de las mejoras que se deben tener en cuenta al momento de realizar una evaluación sobre el escenario que se da en escuelas de bajos recursos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, P. (2020). Efectos del programa de integración escolar en el desempeño educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales. [Tesis de Magíster] Universidad de Chile.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero* 27 (2) p. 25 - 34.
- Arriagada, R., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), p. 175-195.
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional BCN. (2007). Historia de la ley 20.370, mensaje presidencial N° 55-355, p. 4 - 5.
- Benavidez, N., Ortiz, G., Reyes, D. (2021). Inclusión escolar en Chile observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, (51).
- Basulto, O. (2016). Investigación social: una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques. *THEUTH. Revista de humanidades*, N°2. p. 95 - 115.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas de Educación*, 6(1), p. 19 - 35.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. *LOM Ediciones*.
- Cepal, (SF). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Obtenido de: <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/taxonomy/term/4>
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, N° 8, p. 3.
- SCHULIAQUER, I., (2011). Entrevista a François Dubet. Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. *Propuesta Educativa*, (36), 79-85. Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, N° 12, p. 26 - 46.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*. N°327. p. 31-48.

- Figuroa, I., Arévalo, N., Yáñez, C., & Muñoz, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), p. 11-38.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *OEI. Revista Iberoamericana de educación*. N°29. p. 85 - 103.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. *Centro de estudios del ministerio de educación*. p. 48 - 91.
- Gómez, M. (2021, Diciembre). Inclusión y diversificación de la enseñanza en el Gran Santiago. [Tesis de Magíster]. Universidad Católica de Chile.
- Henríquez, S. C., Miranda, J. G., & Prieto, V. H. (2022). Conocimiento y percepción de autoeficacia en profesorado para utilizar tecnologías digitales en prácticas de co-docencia en Programas de Integración Escolar. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 13(1), p. 122-138.
- Hoffmann, K. (2018). Ley de inclusión, un desafío para los líderes educativos, en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, en dos comunidades de la región metropolitana. [Tesis de Magíster]. Universidad Católica de Chile.
- Jara, B. (2021, Junio 22). Representaciones sociales, jurídico-normativas sobre educación especial. [Tesis de Magíster]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- López, Et Al. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, N° 363. p. 256 - 281.
- Ministerio de educación, Biblioteca del Congreso Nacional BCN. (2010). DFL2, Ley Chile.
- Ministerio de educación, Biblioteca del Congreso Nacional. (2010). Decreto 170, Ley Chile.
- Ministerio de Educación, Mesa técnica de educación especial. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de trabajo 22.
- Ministerio de Educación (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar.
- Ministerio de Educación (2015). Biblioteca del Congreso Nacional. Ley 20.845, Ley Chile.
- Ministerio de Planificación (2010). Biblioteca del Congreso Nacional. Ley 20.422. Ley Chile.
- Noboa, A. (2013). Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos. Capítulo 9. Diseño cualitativo de investigación social. *FCU*, p. 305 - 345.

- Núñez, C., Peña, M., González, B. & Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). p. 347-368
- Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población en estudio. *Int. J. Morphol.* (35), p. 227 - 232.
- PADEM. Planificación anual de desarrollo educativo municipal . (2021). Corporación municipal de Villa Alemana. p. 39. Obtenido de: <https://www.cmva.cl/wp-content/uploads/2022/04/PADEM-2022-Final.pdf>
- PLADECO. Informe de “actualización plan de desarrollo comunal de Villa Alemana 2017-2020, (2017). *Pragmac*. Diagnóstico comunal de la Municipalidad de Villa Alemana. Obtenido de: <https://www.villalemana.cl/easy-docs/6167d0ba433e3>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de educación inclusiva*. 10(2). p. 213 - 226.
- Rojas, MT., Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. Cuadernos de Educación, N° 75. Universidad Alberto Hurtado. p. 1 - 11.
- Rojas, MT., Salas, N., Rodríguez, JI. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento educativo*. Revista de investigación educacional latinoamericana. 58(1). p. 1 - 12.
- Rojas, V. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los programas de integración escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*. 90, (5) p. 563-564.
- Rosas, R., y Palacios, R., 2021. La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Centro de Políticas Públicas UC*. Temas de la Agenda Pública, 16(142), p. 1 - 11.
- Sánchez, D & Robles, MA. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2). p. 24-36.
- Unesco, (2016). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Biblioteca digital. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial *Síntesis*.
- Ministerio de Educación (SF). *Vacantes referenciales de establecimientos SAE 2023*. Obtenido de: <https://vacantes.mineduc.cl/> (Visitado: 17 de agosto 2023).
- Vilca, E. (2005). El profesor novel. *Revista Educrea*. Obtenido de: <https://educrea.cl/el-profesor-novel/>



## ANEXOS

---



---

### ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE

El propósito del presente documento es invitarle a participar en el estudio titulado “Percepción de las prácticas de inclusión escolar de los profesores en ejercicio del sistema escolar municipal de Villa Alemana, Chile”, cuyo investigador/a principal es Rocío Antonia Orozco Bravo. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su colaboración:

1. Con esta investigación se busca conocer las percepciones que tienen las y los profesores de escuelas municipales de Villa Alemana acerca de las políticas y programas de inclusión escolar que se desarrollan actualmente en las escuelas, para dar cuenta de su funcionamiento dentro de las aulas de clases y de esta forma impulsar a proponer cambios y/o transformaciones en su implementación a futuro.
2. El objetivo de esta investigación es indagar sobre las percepciones de las y los docentes de las escuelas básicas de Villa Alemana acerca de las políticas de inclusión escolar y su funcionamiento.
3. Su participación es de carácter voluntaria, por lo que no recibirá retribución monetaria al momento de participar en la respuesta de una entrevista, mediante la cual yo como investigadora le realizaré varias preguntas relacionadas a un tema en específico y usted estará en plena libertad de responder. La entrevista tendrá una duración aproximada de 45 minutos y será realizada en el lugar de trabajo del entrevistado durante el primer semestre del año 2023.
4. En caso de que la identidad del entrevistado pueda significar un riesgo para su persona, como investigadora garantizo el anonimato de sus datos personales.
5. Para la aplicación de la entrevista, no se considera retribución monetaria, como tampoco gastos en locomoción, ya que se realizará en el lugar de trabajo del participante, sin embargo, en caso de que el tiempo de participación sea prolongado, se contará con una pequeña colación.
6. La persona participante tiene derecho a manifestar cualquier duda en el momento que encuentre oportuno, dentro de este documento se encuentran los datos de contacto de la investigadora para la realización de sus

- consultas. La persona participante tiene total libertad de retirarse del estudio en cualquier momento si lo considera necesario mediante previo aviso a la investigadora principal, su decisión no resultará perjudicial.
7. Este estudio no involucra una práctica clínica.
  8. En este estudio se resguardará su identidad, ya que, su nombre no será revelado sino de carácter anónimo, y para referirse a la persona se utilizará un código compuesto por la inicial del nombre y apellido. Por ejemplo R.O.
  9. Los datos serán confidenciales y serán resguardados por la investigadora principal, quien tendrá acceso exclusivo y reservado de la información.
  10. La utilización y publicación de los resultados de la investigación serán divulgados o no según lo estimado por la investigadora conservando el carácter anónimo en publicaciones de divulgación científica y/o académicas para que puedan ser utilizados en investigaciones posteriores que no se alejen de los objetivos de la presente investigación recalcando el resguardo de la identidad del participante.
  11. Evaluación Comité Bioética y contacto: Esta investigación ha sido evaluada y aceptada por el Comité Institucional de Bioética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Valparaíso. Si usted lo requiriera, puede contactar a alguno de sus integrantes con su secretaria administrativa, Srta. Patricia Arancibia Pardo, al teléfono +56 32-2507909, o a través del mail institucional cec.uv@uv.cl.
  12. En caso de aceptar participar, recibirá un ejemplar de este documento.

Rocío Orozco Bravo,  
Investigador principal.

\_\_\_\_\_

Firma

Rut 15.201.126-1

Teléfono 9- 52208551, Rocio.orozco@alumnos.uv.cl

Villa Alemana, con fecha \_\_\_\_\_.

## **ANEXO 2: GUIÓN TEMÁTICO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.**

La presente investigación denominada “Percepción de las prácticas de inclusión escolar de los profesores en ejercicio del sistema escolar municipal de Villa Alemana, Chile”, utiliza como herramienta



metodológica la entrevista semiestructurada, con el propósito de construir un relato acerca del fenómeno a tratar, a partir de preguntas abiertas estipuladas dentro del guión temático presentado a continuación.

El objetivo general planteado en la investigación consiste en indagar en la percepción que tienen las y los docentes de escuelas básicas respecto a las políticas de inclusión escolar en escuelas municipales de Villa Alemana.

A continuación se le presentará el consentimiento informado y de ser aceptado se comenzará con las preguntas.

#### Objetivo específico 1

Indagar la percepción que tienen los y las docentes sobre la implementación de la ley de inclusión escolar.

Pregunta N° 1: ¿Qué entiende por ley de inclusión?

Pregunta N° 2: ¿Cómo era la escuela antes de la ley de inclusión? ¿Qué diferencias nota posterior a la ley de inclusión en la escuela?

Pregunta N° 3: ¿Qué dimensión de la ley de inclusión conoce? ¿Reconoce una comunidad inclusiva dentro de la escuela? ¿Qué políticas de inclusión conoce? ¿Cuál es su perspectiva sobre las prácticas de inclusión?

Pregunta N° 4: ¿Qué opina acerca de la implementación de la ley de inclusión?

#### Objetivo específico 2

Comprender el impacto que han tenido las políticas de inclusión dentro del clima de las aulas de clases.

Pregunta N° 5: ¿Cómo es normalmente el clima dentro de su aula de clases?

Pregunta N° 6: ¿Cómo era el clima de aula antes de la implementación de los programas de inclusión?

Pregunta N° 7: ¿De qué manera enfrenta su día a día dentro del aula de clases?

Pregunta N° 8: ¿De qué manera aborda las diversas necesidades educativas de sus estudiantes pertenecientes a programas como el PIE en conjunto con las necesidades de los demás integrantes del grupo curso?.

Pregunta N° 9: ¿Cómo se organiza el ambiente de la sala de clases antes y durante la realización de las clases?

#### Objetivo específico 3

Contrastar percepciones acerca de los programas de inclusión escolar con la forma en que se llevan a cabo en forma práctica.

Pregunta N° 10: ¿Qué actividades realizas dentro del aula? ¿De qué manera incluyes a la totalidad del grupo curso?

Pregunta N° 11: ¿Qué tipo de evaluaciones realizas? ¿Cómo adaptas las evaluaciones para estudiantes con NEE?

Pregunta N° 12: ¿En la escuela que realizas docencia, realizan acompañamiento entre pares?

Pregunta N° 13: ¿Qué capacitaciones o herramientas le han entregado por parte del ministerio de

educación y el sostenedor del establecimiento educacional o equipo directivo para abordar las políticas de inclusión educativa en su experiencia en escuelas municipales?¿Te han incluido dentro de la socialización de protocolos de acción ante eventualidades dentro de la escuela?

Pregunta N° 14: ¿De qué manera le han aportado estas herramientas para su desempeño cotidiano en la escuela?

Pregunta N° 15: ¿Cómo aborda los contenidos curriculares a partir de la priorización de contenidos? ¿Cómo aborda dichos contenidos para compatibilizarlos con el área emocional?

Pregunta N° 16: ¿Cómo compatibiliza la priorización de contenidos de acuerdo a la aplicación de evaluaciones estandarizadas a los estudiantes? ¿Cómo notas la preparación de los estudiantes para la aplicación de evaluaciones estandarizadas tipo SIMCE?

Pregunta N° 17: ¿Te sientes preparado para afrontar una evaluación estandarizada como la evaluación docente?

Pregunta N° 18: La inclusión educativa tiene un soporte teórico y una aplicación práctica, a partir de esto ¿Cree usted que se aplican según lo indicado en la teoría?

Pregunta N° 19: ¿Cómo cree usted que se deberían llevar a cabo las políticas de inclusión escolar para lograr una implementación efectiva?

La presente investigación denominada “Percepción de las prácticas de inclusión escolar de los profesores en ejercicio del sistema escolar municipal de Villa Alemana, Chile”, utiliza como herramienta metodológica la entrevista semiestructurada, con el propósito de construir un relato acerca del fenómeno a tratar, a partir de preguntas abiertas estipuladas dentro del guión temático presentado a continuación.

El objetivo general planteado en la investigación consiste en indagar en la percepción que tienen las y los docentes de escuelas básicas respecto a las políticas de inclusión escolar en escuelas municipales de Villa Alemana.

A continuación se le presentará el consentimiento informado y de ser aceptado se comenzará con las preguntas.

#### Objetivo específico 1

Indagar la percepción que tienen los y las docentes sobre la implementación de la ley de inclusión escolar.

Pregunta N° 1: ¿Qué entiende por ley de inclusión?

Pregunta N° 2: ¿Cómo era la escuela antes de la ley de inclusión? ¿Qué diferencias nota posterior a la ley de inclusión en la escuela?

Pregunta N° 3: ¿Qué dimensión de la ley de inclusión conoce? ¿Reconoce una comunidad inclusiva dentro de la escuela? ¿Qué políticas de inclusión conoce? ¿Cuál es su perspectiva sobre las prácticas de inclusión?

Pregunta N° 4: ¿Qué opina acerca de la implementación de la ley de inclusión?

#### Objetivo específico 2

Comprender el impacto que han tenido las políticas de inclusión dentro del clima de las aulas de clases.

Pregunta N° 5: ¿Cómo es normalmente el clima dentro de su aula de clases?

Pregunta N° 6: ¿Cómo era el clima de aula antes de la implementación de los programas de inclusión?

Pregunta N° 7: ¿De qué manera enfrenta su día a día dentro del aula de clases?

Pregunta N° 8: ¿De qué manera aborda las diversas necesidades educativas de sus estudiantes pertenecientes a programas como el PIE en conjunto con las necesidades de los demás integrantes del grupo curso?.

Pregunta N° 9: ¿Cómo se organiza el ambiente de la sala de clases antes y durante la realización de las clases?

Objetivo específico 3

Contrastar percepciones acerca de los programas de inclusión escolar con la forma en que se llevan a cabo en forma práctica.

Pregunta N° 10: ¿Qué actividades realizas dentro del aula?¿De qué manera incluyes a la totalidad del grupo curso?

Pregunta N° 11: ¿Qué tipo de evaluaciones realizas? ¿Cómo adaptas las evaluaciones para estudiantes con NEE?

Pregunta N° 12: ¿En la escuela que realizas docencia, realizan acompañamiento entre pares?

Pregunta N° 13: ¿Qué capacitaciones o herramientas le han entregado por parte del ministerio de educación y el sostenedor del establecimiento educacional o equipo directivo para abordar las políticas de inclusión educativa en su experiencia en escuelas municipales?¿Te han incluido dentro de la socialización de protocolos de acción ante eventualidades dentro de la escuela?

Pregunta N° 14: ¿De qué manera le han aportado estas herramientas para su desempeño cotidiano en la escuela?

Pregunta N° 15: ¿Cómo aborda los contenidos curriculares a partir de la priorización de contenidos? ¿Cómo aborda dichos contenidos para compatibilizarlos con el área emocional?

Pregunta N° 16: ¿Cómo compatibiliza la priorización de contenidos de acuerdo a la aplicación de evaluaciones estandarizadas a los estudiantes? ¿Cómo notas la preparación de los estudiantes para la aplicación de evaluaciones estandarizadas tipo SIMCE?

Pregunta N° 17: ¿Te sientes preparado para afrontar una evaluación estandarizada como la evaluación docente?

Pregunta N° 18: La inclusión educativa tiene un soporte teórico y una aplicación práctica, a partir de esto ¿Cree usted que se aplican según lo indicado en la teoría?

Pregunta N° 19: ¿Cómo cree usted que se deberían llevar a cabo las políticas de inclusión escolar para lograr una implementación efectiva?