



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Título de Seminario:

Prácticas pedagógicas desde el marco de la educación Inclusiva que efectúan la profesora de educación básica y profesora de educación diferencial para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de lenguaje y comunicación de los cursos de 2° y 3 básico del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz.

**Seminario de grado presentado en conformidad a los requisitos para obtener el Grado de Licenciado/a en Educación.**

Estudiantes:

Jasna Galindo Gallardo

Constanza Leiva Poza

Profesora Guía

Viviana Conus Olivares

Concepción, noviembre 2018

## RESUMEN

La finalidad de ésta investigación tiene por objetivo analizar las prácticas pedagógicas desde el marco de la educación inclusiva que efectúan la profesora de educación básica y profesora de educación diferencial para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de lenguaje y comunicación de los cursos de 2° y 3 básico del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz.

El paradigma que orienta el estudio es el interpretativo o fenomenológico situándose en el enfoque Cualitativo, el cual busca de cierta manera comprender los fenómenos de los participantes en relación a su contexto y en un ambiente natural, además de estar enmarcado en un estudio de caso Instrumental.

Las técnicas de recogida de información fueron observaciones directas y entrevistas semiestructuradas que se desarrollaron en un periodo de tres semanas aproximadamente, aplicándose a dos profesoras de educación básica y dos profesoras de educación diferencial del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz.

Y para finalizar se entregan las conclusiones y los hallazgos más importantes tratados en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación básica y diferencial que permitirá al lector analizar y reflexionar la presente investigación.

Conceptos claves: Educación inclusiva, prácticas pedagógicas, proceso de enseñanza- aprendizaje.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the pedagogical practices from the framework of inclusive education made by the teacher of basic education and teacher of differential education to address the teaching - learning process of the subject of language and communication of the courses of 2nd and 3rd grade of the Alborada school in the commune of San Pedro de la Paz. The paradigm that guides the study is the interpretative or phenomenological, situating itself in the Qualitative approach, which seeks in a certain way to understand the phenomena of the participants in relation to their context and in a natural environment, as well as being framed in an Instrumental case study. . The techniques for collecting information were direct observations and semi-structured interviews that were developed over a period of approximately three weeks, applying to two primary school teachers and two teachers of differential education at the Alborada school in the San Pedro de la Paz district. And finally the conclusions and the most important findings dealt with in the pedagogical practices of teachers of basic and differential education that will allow the reader to analyze and reflect on this research.

Key concepts: Inclusive education, pedagogical practices, teaching-learning process.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 Antecedentes Teóricos y Empíricos.....	6 - 9.
1.2 Justificación e Importancia.....	10 - 11.
1.3 Preguntas de Investigación .....	12.
1.4 Objetivos de la Investigación.....	13.
1.5 Sistema de Supuestos.....	14.
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Esquema o mapa conceptual.....	15.
2.2 Contextualización .....	17-19
2.3 Concepto de Educación.....	20-27
2.4 Educación y Escuela.....	27-29
2.5 Historia de la educación chilena .....	30-32
2.6 Reforma educacional en Chile; Educación regular y especial, a partir de los años 90'; transitando hacia una inclusión educativa.....	32-45
2.7 Políticas y prácticas educativas.....	45-48
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1 Enfoque y Paradigma.....	65 - 68.
3.2 Fundamentación y Descripción del Diseño.....	69 -70.
3.3 Escenario y Actores.....	71 -78.
3.4 Fundamentación y Descripción de Técnicas e Instrumentos.....	79 - 81.
<b>CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CAMPO</b>	
4.1 Obstaculizadores para la recogida de información.....	82.
4.2 Facilitadores para la recogida de información.....	83.
4.3 Otras consideraciones.....	
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS</b>	
5.1 Recuadros de categorías y subcategorías.....	84 - 86.

5.2	Recuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación.....	87.
5.3	Forma de interpretación y análisis de datos.....	88 - 122.
5.4	Análisis por subcategoría.....	123 -125.
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES .....		126 - 130.
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....		131- 133.
ANEXOS .....		135.
I.	Carta Gantt	
II.	Carta presentación al establecimiento	
III.	Trascripciones registro de observación	
IV.	Trascripciones de entrevistas	
V.	Trascripciones de revisión de documentación	

## ÍNDICE DE RECUADROS

	página
Recuadro N°1: Esquema o mapa conceptual del marco teórico.....	87.
Recuadro N°2: Categorías y subcategorías.....	98.
Recuadro N°3: Identificación de los profesionales entrevistados.....	56.
Recuadro N°4: Momentos de las observaciones.....	56.
Recuadro N°5: Análisis de los datos.....	43.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1) Antecedentes teóricos y empíricos.

En el año 2006 unas revoluciones sociales lideradas por los estudiantes de educación media en Chile protestan y exigen masivamente una serie de condiciones que propenden, inicialmente al mejoramiento de condiciones estructurales precarias que presentan los establecimientos escolares, los cuales ocasionaban constantemente anegamientos en salas de clases y pasillos impidiendo el curso diario de las clases (Ramírez, 2016).

Éste fue el hito que inicia una seguidilla de demandas estudiantiles a nivel nacional que exponen, no sólo quejas referentes a condiciones estructurales deficientes, sino que visibilizan una problemática social que revela las disparidades, irregularidades y escasa preocupación del Estado por cuestiones sociales, por tanto, educativas, esenciales para el buen convivir (León, 2007).

Víctor Orellana, investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), sostiene que las demandas estudiantiles se transformaron en reclamos sociales con un fuerte cuestionamiento al régimen político en general, demostrando el descontento frente a la incumplida oratoria de “educación significado de movilidad social” (Ramírez, 2016), revelando así el sentimiento de inequidad social presente a nivel transversal, no sólo supeditado a la población estudiantil, sino aprobado también por la población trabajadora.

Todo este movimiento social, propulsará un cambio en las bases constitucionales de la educación, exigiendo una lista de peticiones que tiene por objetivo promover condiciones de igualdad de oportunidades a la diversidad de la población, contraponiendo los verdaderos intereses educativos que presenta el Estado chileno al validar las propuestas de mercado estudiantil, a las cuales acceden ciertos grupos sociales, mientras que otros encarnan el descuido e indiferencia de los programas educativos estatales, quienes sin tener opción

económica acceden a la oferta educacional que estanca las prospecciones constructivas e integradoras sociales, debido a sus deficitarias implicancias, ya sea, fiscalizadoras, organizativas o de inversión o, que derechamente carecen de intenciones para el mejoramiento real que de validez y garantía al concepto de sociedad desarrollada, inclusiva y globalizada (Ramírez, 2016).

A partir del 2009 con la derogación de la Ley Orgánica de Educación (1990) y la promulgación de la Ley General de Educación (2009), el Estado chileno se ha propuesto encaminar un nuevo paradigma educativo, basado en una serie de lineamientos nacionales e internacionales que no sólo transitan hacia marcos de acción normativos reproducibles, sino que corresponden a una orden de cambio de paradigma sobre lo que se ha entendido hasta ahora la educación y en especial la *educación inclusiva* (Csaszar, Ortega y Rodríguez, 2013).

Diversas organizaciones mundiales, tales como; “Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más *inclusivos e integradores*” (Caamaño, 2018), cuyos antecedentes han servido de orientación para la delimitación y marcos de comprensión y actuación de las nuevas leyes, normas y políticas educativas chilenas.

Acercándonos a una primera noción del concepto *inclusión*, término clave y colectivizado como consigna y parámetro de cambio educativo, es que en su expresión más amplia dice relación con un continuo “que busca responder a la diversidad y necesidad de todos y todas, asegurando la participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades” (Unesco, 2009).

Asimismo, en cuanto a las políticas educativas actuales chilenas que se consideran relevantes en cuanto a la promoción de políticas, prácticas y culturas inclusivas, se encuentran; la Ley de Inclusión Escolar (20.845/2015), ya que, “representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo”, ya que, permite reducir



la segregación escolar, explicitando el compromiso ético del Estado hacia una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva, además de establecer la necesidad de que todos los establecimientos desarrollen “planes de apoyo a la inclusión” (MINEDUC, 2016; *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, p.2).

Todos los cambios propuestos tienen su materialización en la comunidad educativa, espacio donde conviven y se relacionan un conjunto de sistemas individuales y sociales que se relacionan entre sí, modificando estructuras cognitivas, morales y relacionales de los actores partícipes de dichas realidades (Grifé y Guitart, 2012). Según Both y Ainscow (2002), las dimensiones de interrelación a nivel de entidad educativa tendrán sus convergencias en los ámbitos de las políticas educativas, que de acuerdo al *Índice de inclusión corresponderán a la movilización de todas las propuestas políticas que construyan inclusión. En este sentido y de acuerdo a Zorrilla (2010), complementa;*

Las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular (también públicas) representan el conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar (enfaticar, eficientar, desarrollar) uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/urbano, educacional) con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Estos componentes tienen que ver con insumos, procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones que se producen en un contexto determinado. (p.76)

La segunda dimensión de interrelación de sistemas a nivel macro es el de las prácticas inclusivas, las que descritas por Zorrilla (2010) se ubican;

...en el contexto de cada aula y de cada escuela, en la que acontecen procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, así como procesos sociales y de gestión, requiere para su mejor realización y orientación hacia

los fines de la educación propuestos por una sociedad, de distintos elementos que transitan esencialmente por la formas de profesionalización y de experiencia acumulada de los educadores. (p.77)

Por último, de acuerdo a la tercera categorización de Both y Ainscow (2002), y de gran relevancia e influencia educativa, es la cultura inclusiva, relacionado con todas las proyecciones individuales y colectivas referente a las pretensiones escolares, de identidad y valoraciones de las competencias, habilidades y herramientas que permitan a cada uno de los individuos, fomentar el desarrollo personal y por ende colectivo, a través de la meta cognición y la colaboración en comunidad. Both y Ainscow (2000) lo describen así;

Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. (p.17)

Para nuestro efecto, esta división nos permitirá esclarecer el foco de estudio de nuestra investigación, el que se centra en las prácticas pedagógicas que llevarán a cabo cuatro docentes del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz, en el contexto de equipo de aula y relación de trabajo colaborativo, entre educadora de aula regular y educadora diferencial, en función de la concreción del currículo escolar desde una perspectiva inclusiva, aludiendo a caracteres de coherencia y coarticulación de los conocimientos, desarrollando un sentido funcional y significativo, pensado en la construcción de nuevos horizontes educativos que busquen disminuir las barreras que los entornos -como micro sistemas

interrelacionados- puedan edificar, caminando y construyendo la nueva mirada sobre Educación y Sociedad.

## 1.2) Justificación e importancia.

La realidad de la educación pública chilena, durante veinte años se ha sometido a una serie de reformas educativas que han buscado mejorar los índices de segregación educativa y social que hasta la actualidad se han mantenido, dichos índices se han evidenciado a través de estudios de entidades nacionales e internacionales, entre ellas, la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico), la CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe), la UNESCO, el propio MINEDUC, y algunas entidades universitarias con unidades de investigación, tal como la Universidad de Chile, entre otros, que han permitido dar cuenta, de una necesidad imperante de revisión exhaustiva de los proyectos ya acontecidos y por acontecer a nivel educativo, con el fin de establecer urgentemente un marco normativo y de intervención que dé respuestas consistentes a las problemáticas que están trascendiendo al ámbito educativo, tendiendo a degenerar construcciones sociales, avaladas u olvidadas por la contingencia política “democrática y de derecho” (Mella, 2003).

La importancia de nuestro foco de estudio radica en que es en la escuela, especialmente en la sala de clases, donde se plasman los cambios y procesos educativos que tendrán incidencia en las construcciones sociales venideras. En este sentido, nos situamos en la inmensa labor con miras hacia la búsqueda del bien común, en la búsqueda constante de la integración plena de todos los individuos que contribuyen al orden social, en donde nosotras como futuras profesionales de la educación, tenemos el deber de unificar nuestros ideales, realizar esfuerzos personales, perfeccionar nuestros conocimientos académicos y poner en práctica continua lo reflexionado, con el fin de componer un sistema humano basado en la colaboración mutua y encaminado hacia la construcción de herramientas, socioeducativas, cognitivas, declarativas, procedimentales, emocionales, afectivas

y comunicacionales, como el primer paso para la contribución de lo que proyectivamente queremos comprender por Inclusión.

Por otro lado, la propuesta a investigar tiene la característica de reto profesional, puesto que, y con una postura crítica y avocada hacia lo que verdaderamente se propone por inclusión, se contrasta con la realidad actual en relación a los procesos y enfoques de la integración escolar, el que se implementa a través de los Programas de integración (PIE), ya que este último, establece un requisito de ingreso de alumnos con cupos limitados por cursos, que en efecto son 5 estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) y 2 estudiantes con necesidades educativas de tipo permanente – NEEP- (Ayuda MINEDUC). Estableciendo un margen diferenciador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López, Julio, Morales, Rojas, 2012).

Por otro lado; según Pérez y bañados López, et al. (2012) los resultados de las evaluaciones realizadas en Chile sobre la implementación de la política de integración indican que ha habido dificultades.

Suscitándose así, nuevos desafíos para la educación inclusiva, en la búsqueda continua de cómo orientar la práctica educativa, de manera tal que se traduzca en prácticas efectivas de inclusión.

Vale destacar que la atención educativa que ofrece el PIE está supeditada sólo a las áreas instrumentales, lo que significa que durante el resto de las asignaturas, si bien es deber de la profesora de aula común propiciarle un espacio de aprendizaje inclusivo, estos estudiantes quedan desprovistos de ayudas técnicas, metodológicas, representacionales, instructivas, entre otras, de modo que expresado anteriormente esta instancia investigativa supone abrir nuevas concepciones referentes a la implicancia del trabajo en equipo; entre educadora diferencial y educadora de aula común, el que debe transitar hacia un trabajo colaborativo, con modelos de co-enseñanza diversos, a través de un trabajo con un enfoque formativo, de crecimiento personal y profesional continuo, que beneficie en

la acción pedagógica a las políticas, las culturas y las prácticas educativas para la mejora sustancial de los procesos enseñanza-aprendizaje.

### 1.1. Preguntas de la investigación

Pregunta guía:

¿Cuáles son las Prácticas pedagógicas desde el marco de la educación Inclusiva que efectúan la profesora de educación básica y profesora de educación diferencial para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de lenguaje y comunicación de los cursos de 2° y 3 básico del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz?

Preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los conocimientos que presentan las profesoras de educación básica y educación diferencial referentes a las normativas actuales del marco de la educación Inclusiva?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva para el diseño de la planificación de los aprendizajes?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva que se ejecutan dentro del aula referentes a las estrategias didácticas y evaluativas para el logro de los aprendizajes?

## 1.2. Objetivos de la Investigación

Analizar las prácticas pedagógicas desde el marco de la educación Inclusiva que efectúan la profesora de educación básica y profesora de educación diferencial para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de lenguaje y comunicación de los cursos de 2° y 3 básico del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz

Objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos que presentan las profesoras de educación básica y educación diferencial referentes a las normativas actuales del marco de la educación Inclusiva.
- Identificar las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva para el diseño de la planificación de los aprendizajes.
- Identificar las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva que se ejecutan dentro del aula referentes a las estrategias didácticas y evaluativas para el logro de los aprendizajes.

### 1.3. Sistema de supuestos

- Se presume que las prácticas pedagógicas entre docente de educación básica y docente de educación diferencial no son idóneas para abordar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de lenguaje y comunicación en los estudiantes del 2° y 3 básico del colegio Alborada de la comuna de San Pedro de la Paz desde una mirada Inclusiva.
- Se cree que los conocimientos referentes al marco de la educación inclusiva están en proceso de desarrollo por parte de las docentes de educación básica y docente de educación diferencial.
- Se estima que son escasas las practicas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva para el diseño de la planificación de los aprendizajes.
- Se piensa que las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva que se ejecutan dentro del aula referentes a las estrategias didácticas y evaluativas no son suficientes para el logro de los aprendizajes.

# CAPÍTULO II

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO:

2.1) Esquema o mapa conceptual del marco teórico

2.2 Desarrollo del contenido:

### Contextualización

Una serie de políticas educativas han venido emergiendo y modificándose con mayor énfasis a partir de los años noventa en función de las nuevas necesidades y exigencias educativas, las que buscan dar respuesta al universo de alumnado que componen las realidades de los diversos establecimientos. Esta propuesta además se sustenta en la necesidad de unificar esfuerzos políticos para responder al continuo inconformismo social, que demuestra su desaprobación frente a los altos índices de desigualdad presente en Chile (Ramírez, 2017).

Orellana, investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación, en una entrevista sobre *“Las principales transformaciones educacionales chilenas entre 2006 y 2016”*, de la Universidad de Chile, sostiene que cuando ocurrió la “revolución pingüina” (2006) se dejó entrever el valor que la sociedad le asigna a la educación como medio de superación de la pobreza, como fuente de emancipación humana, de conocimiento y herramientas para la resolución de nuevas problemáticas sociales y económicas que puedan presentar las sociedades actuales.

Asimismo se evidenció el protagonismo que busca tener la sociedad a través del descontento social imperante, ya que la ciudadanía se consideró por tanto partícipe de normativas sociales, políticas gubernamentales y entes a disposición de reconstrucciones colectivas, en donde confluyen grupos sociales con el ideal de convivencia social propositiva, en donde se busca consolidar humanos,



promovedores y propagadores de prácticas y valores que trascienden en la convivencia, compartir y remembranza, entrelazando las diferencias humanas, con el ideal de convivir a través del respeto y la igualdad de accesos a oportunidades como ejes para el desarrollo, crecimiento, comprensión y promoción social.

De acuerdo al valor que la sociedad extendió por medio de sus peticiones, se cita a Delors (1996), quien a través de esfuerzo y valentía sostiene en su visión de informe para la UNESCO (Organización de las naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que la Educación;

“constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Asimismo, se constituye como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”. (p.7)

Es decir, se evidenció que la Educación como vía para el progreso e igualdad social, se transformaba en una opción para la estabilidad personal, familiar y también económica.

La Educación como vía para el progreso, ha sido promovido y proclamado por entidades internacionales, tales como la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), quien, unificando las políticas educativas globales, se ha encargado constantemente de propagar y reproducir las nuevas conceptualizaciones y acciones referentes al marco político y práctico que buscan dar respuesta a las demandas y necesidades de integrar, realzar y trascender los nuevos enfoques educativos, enfoques educativos que transiten hacia una consagración de entidades que configuren influyentemente las concepciones y proyecciones sociales futuras, delimitando marcos de acción en todos los ámbitos de desarrollo humano, por ende, construyéndose como sistemas

sociales que complementen el desarrollo cultural y económico de un país, subordinado a la equiparación de las opciones de acceso a las nuevas exigencias de participación, desarrollo individual y social, como consecuencia de relaciones inseparables y confluyentes entre sí, proporcionando herramientas para una construcción o reconstrucción social constante en beneficio del bien común (Delors, 2000).

De este modo, se valida profundamente la importancia y responsabilidad de los Estados por velar por el bienestar de sus ciudadanos, y una fuente de ello es poner en la agenda política y transformar como consecuencia, las demandas de progreso sujetas al protagonismo educativo.

En la necesidad de permitir un espacio reflexivo, que anime al lector a repensar la educación y su fin, a continuación, se presenta una serie de aproximaciones referentes a la conformación de lo que se conoce como Educación, además de entregar información contextualizada socio históricamente, de tal forma se haga necesaria la reflexión y conclusión personal respecto el origen y reproducción del mismo, ya sea, por caracteres innatos o dirigidos.

## Conceptualizando el origen y el fin de la Educación

La educación es una actividad inherente al desarrollo del ser humano, Bruni et al. (2008), por tanto la educación es un acto social y comunicativo; así lo plantea Dewey, influido por otros pensadores y filósofos que abrieron el debate de la naturaleza social humana y la relación de esta con la educación, entre ellos, Karl Marx, quienes supusieron el estudio de lo social para la comprensión del ser humano individual. Desde esta perspectiva, John Dewey; filósofo, educador y psicólogo influyente de las teorías educativas de inicios del siglo XX, supone que existe una naturaleza humana de comunicar y que esta es originada por una intencionalidad de desear influir en los otros, de este modo el ser humano transmite ideas con el fin de que el receptor las tome como propias. Lera (2002) alude a que esta conceptualización ha configurado teorías sobre la evolución filogenética del ser humano; los intercambios culturales, los avances tecnológicos, aseverando que “la vida social a través de la comunicación educa a las generaciones más jóvenes en el conjunto de saberes determinados por las generaciones adultas” (p.12).

Con otras palabras, León (2007) confiere una explicación a los procesos humanos que nos acercan a conceptualizar y perpetuar a la educación como un acto de transmisión de conocimientos y regulaciones interhumanas ineludiblemente consustancial e imprescindible de toda conformación social asintiendo que;

La educación consiste en creación y desarrollo evolutivo e histórico de sentido de vida y capacidad de aprovechamiento de todo el trabajo con el que el hombre se esfuerza y al cual se dedica, durante los años de su vida, de manera individual y colectiva; bien bajo su propia administración o bajo la dirección de otros, de organizaciones públicas, privadas o bajo la administración del Estado. Son muchos los beneficios que el hombre obtiene de su trabajo para el mantenimiento material de la vida, para proporcionarse seguridad económica, física, psicológica y social; para integrarse a otros y sentirse parte de la comunidad que se ocupa de la vida y del adelanto

material, artístico, científico, tecnológico; para la construcción de su estima y autoconcepto, y para poner a prueba sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales, intelectuales, informativas y sociales, y al final, para realizarse a plenitud en lo mejor de sus años. (p.601)

De acuerdo a esta concepción, se sostiene que el proceso educativo es propia del individuo y que por necesidades inicialmente naturales se replicaron ciertos formatos de enseñanza, con el objetivo de sistematizar aprendizajes esenciales que buscarían dar estabilidad y proyección a las acciones futuras meramente de índole de subsistencia humana.

Retamoso (2007) cita a Morín, en un intento de acercarse al concepto de educación, sosteniendo que;

(...) la educación y la pedagogía aportan a la investigación, la extensión y el servicio, muestran una matriz amplia de la conservación del saber universal, y manifiestan unos altos niveles de cambio y de transformación. Desde el medioevo el "Alma Mater" se ha convertido en un segundo nacimiento de la persona humana, en una apropiación de los saberes, en un hogar propio del ser y al mismo tiempo un hacerse y orientarse. El conocimiento académico revela la dinámica entre la conservación, la continuidad y el desarrollo de los saberes, señala la maniobrabilidad de la autonomía para la investigación y la estructuración de las disciplinas, y patentiza la toma de conciencia de la propia formación y el protagonismo en lo social. (p.173)

Es sin duda el componente social el canal en donde la educación edifica su concepción, permeando inseparablemente los conceptos de civilización, cultura y educación, así lo plasma León (2007);

La educación es un intento humano racional, intencional de concebirse y perfeccionarse en el ser natural total. Este intento implica apoyarse en el

poder de la razón, empleando recursos humanos para continuar el camino del hombre natural hacia el ser cultural. Cada ser humano hombre/mujer termina siendo a través de la educación una cultura individual en sí mismo. (p.599)

Lo que deja entrever el párrafo anterior y siguiendo la línea de León (2007), es que por condiciones innatas el ser humano ha experimentado y experimenta una relación del ser natural, con el ser cultural, sometiendo aquellos conceptos a una imbricación de relaciones indisociables y constructivistas, que han ido transformándose producto de una dotación de la existencia, que a través del aprendizaje ha permitido “desarrollar nuestros sentidos, las facultades, las habilidades, las destrezas y las aptitudes”, contribuyendo de este modo al patrimonio social y cultural, por tanto, educativo, “bajo la dirección de los maestros: los procesos de inducción y de deducción en el conocimiento, los libros, los documentos, las bibliotecas, las investigaciones, y en general las ciencias” (Retamoso, 2007, p.172), que darán testimonio de los saberes educativos de la sociedad.

Ya resuelta la necesidad de aproximarse a los albores de la educación, es importante establecer un marco referencial respecto las intenciones y las proyecciones que se han encausado en las distintas épocas históricas en relación a la educación, con la idea de comprender y entrever cuál es el fin último de esta misma, en tanto cómo sociedad actual, indagar sobre hacia donde queremos proyectarla.

León (2012) antes de adentrarse en la tarea de establecer los fines de la educación, resuelve ciertas inquietudes referentes al hombre/mujer y las características que lo califican como tal; sosteniendo en principio que la educación será el resultado de una serie de acciones que han tenido una antesala dominada por el efecto de la conciencia, con unos objetivos propuestos para unos fines

deseados. Dichas pretensiones están sujetas a condiciones socio-culturales, ideológicas, religiosas, entre otros. Expresado en su lenguaje se comprende así;

La educación es producto del ser humano y de la cultura, y el resultado de la acción que se descubre por anticipado en los fines que se diseñan y se proponen. Los fines controlan, prejuzgan, predicen y definen el efecto de la educación, antes de que éste ocurra. El fin es una elaboración abstracta de la razón, comúnmente integrado a propósitos políticos, ideológicos, religiosos, científicos, tecnológicos, industriales, comerciales, económicos.  
(p.5)

Además, y de acuerdo a una pincelada histórica sobre los fines de la educación, León (2012) complementa que;

Históricamente, los fines de la educación han sido diversos y controvertidos, no ha habido una sola manera de mirar por anticipado el producto de la educación; ellos han estado asociados a aspectos diversos del ser humano y de la sociedad, a las virtudes, a la mente, al cuerpo, a la sabiduría, y a la inteligencia; a los valores, a la socio-efectividad, a la valentía, a la formación del cuerpo y del espíritu, a los contenidos y métodos de las ciencias, la tecnología, la industria, las artes y la religión, y al mundo laboral , entre muchos. (pp. 5-6).

Acercándonos a la comprensión de los fines esenciales de la educación, Maritain en Correa (2014) describe que “la naturaleza educativa radica en el ámbito moral y en el ámbito de la sabiduría práctica” (p.3), mientras que León (2012) cita un claro ejemplo de dicho enunciado aludiendo a que;

El ser humano vive a través del trabajo, del pensamiento, del arte, de la experiencia y llega a la ciencia por la experimentación, la observación, la

hipotetización y la teoría. La experiencia es universal al ser humano. El hombre y la mujer de experiencia conocen la acción que ejercen sobre las cosas, aunque no sepan por qué, ni conozcan la explicación. Uno de los propósitos iniciales de la educación es construir el conocimiento por la experiencia y llegar a la comprensión de la relación entre causa y efecto. (p. 8)

Dicha búsqueda -el conocimiento- que para Maritain en Correa (2014) es ilimitado e “impulsa al individuo a alcanzar la libertad en la disciplina y la tradición” (p. 3) se perpetúa a través de “la persistencia y perseverancia en la indagación, en el pensamiento” (León, 2012, p. 7).

De esta forma “la tarea principal de la educación consiste ante todo en guiar el desarrollo dinámico por el cual cada uno se forma a sí mismo para ser un hombre” (Correa, 2014, p.2), en tanto individuo social y cognoscible, intermediar su conducta a través del juicio moral para construir y contribuir a una sociedad más democrática. (Richart, A., García-Granero, M., Ortega, C. y de Tienda, L. 2018).

En este sentido integrador sobre la finalidad noble de la educación es que se hace imperante la necesidad de un diálogo integrador entre disciplinas y perspectivas (Richart, et al., 2018), entender a la educación como “la capacitación de los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como personas y convertirse en ciudadanos activos y compasivos” (Richart, et al., 2018, p.110), incluyendo determinadamente los valores y las costumbres que tenderán a reproducir y edificar la verdadera democracia; valores y costumbres que promueven, según Richart (2018);

la defensa de la dignidad humana y la libertad, la igualdad de derechos, la justicia social y económica, el imperio de la ley, la verdad, la tolerancia hacia la diversidad, el apoyo mutuo, la responsabilidad personal y ciudadana, la autocontención y el respeto de uno mismo. (p.111)

Ya que, y como lo reporta el mismo autor (Richart, 2018), son valores que;

No podemos darlos por seguros o tomados en consideración sin más como un conjunto de opciones contra las cuales cualquier otra puede ser igual de válida. No hay ninguna evidencia de que nazcamos con esos valores sino más bien todo lo contrario. Por eso es tan importante educar para desarrollar ciudadanos/as democráticos/as. (p. 111)

He aquí la determinación con la que Richart (2018) supone el valor del juicio moral, antecedido por una evidente necesidad de formación de los mismos, situándolos en los contextos socios históricos y actuales en los que vienen a conformarse, promoviendo así un cuerpo de conocimientos y posiciones valóricas, que ejercerán influencias sociales que transiten hacia una formación integral “basada en valores de dignidad, igualdad y libertad humana, conjuntamente con el principio de la autodeterminación de los pueblos y respeto a los derechos humanos, entre otros” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN, s/f, *La constitución*).

La promoción del conocimiento subordinado a conformaciones valóricas consistentes toma relevancia en las constituciones de políticas de Estado, ya que, el impulso civilizatorio se rige por la promoción del bien común, lo que significa que debe sustentar un programa regulador y promovedor de aquellas dimensiones esenciales para el desarrollo humano (Richart, 2018).

Como bien se cita en el penúltimo párrafo, el Estado chileno, debe resguardar y velar por la integración plena de los individuos en la sociedad, ajustándose a los requerimientos de promoción de desarrollo individual y colectiva/social integrada. Así lo propone específicamente el artículo n° 1 de la constitución de 1980, vigente en la actualidad, que expone lo siguiente:



(...) la finalidad del Estado es estar al servicio de la persona humana promoviendo el bien común. De tal modo, debe crear las condiciones que permitan a todos y a cada uno de los chilenos, su mayor realización tanto espiritual como material posible, respetando los derechos y garantías constitucionales. Además es deber del Estado resguardar la seguridad nacional, dar protección a la población, la familia y su fortalecimiento, promover la integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional. (Biblioteca del Congreso Nacional, El Estado, s/f)

La proyección política de Estado recientemente revisada, plasmada en el artículo número 1 de la “Constitución Política de la República de Chile” se co-articula con el artículo 19 del capítulo III “*de los derechos y deberes constitucionales*” del mismo texto, específicamente en el inciso 10°, en donde se enfatiza el protagonismo de la educación para el desarrollo pleno del individuo durante todas las etapas de su vida, por tanto será un derecho inalienable, cuya función de resguardo se la adjudica el Estado, dando coherencia y cohesión a sus propuestas políticas democráticas (Cámara de diputados, 2013).

No obstante dentro del marco jurisprudencial, se cita también a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad, siendo estos (especialmente los padres) los encargados primeramente de velar por el derecho y el deber de educar a sus hijos.

Por otro lado y concluyendo con los postulados de la constitución política chilena que atañen al ámbito educativo, se deja explícito también, que a través de una ley orgánica constitucional de educación se redactarán ya con mayores detalles, los requisitos administrativos, financieros y principios generales que regirán y promocionarán los diferentes niveles de la educación formal. Un extracto del artículo 11° lo describe;

Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. (Cámara de Diputados, 2013, p.13)

Comprendida la labor del Estado frente a la promoción de herramientas y constructos que permitan el desarrollo humano integral en conformidad del crecimiento individual y colectivo, es que se ha instaurado la institución educativa, como un espacio estructurado y organizado, con objetivos y fines definidos, que contribuirán a la regulación inmanentemente social, así lo prescribe Fuentes (2015) explicando que “la organización escolar adquiere una mayor utilidad y sentido cuando nos movemos en realidades complejas, donde la necesidad de ordenación es importante dada una supuesta mayor dispersión de intereses individuales” (p.2).

### Escuela y Educación

Como bien revisamos en el apartado anterior, la educación como componente inherentemente social y cultural se ha venido a configurar de diversas formas, una de ellas ha sido la sistematización y colectivización de sus procesos de enseñanza-aprendizaje permitida a través de un espacio común denominado Escuela, suscitado meramente por las transformaciones civilizatorias que acontecen a la naturaleza humana. Crespillo (2010) se acerca a la noción de escuela, aclarando que;

La escuela en la actualidad se configura como “una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la

educación sistemática (...) es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio. (Crespillo, 2010, p.1)

Será en este espacio físico, la institución educativa en donde se reproducirán de manera colectiva, constructos sociales, culturales y políticos, consecuencia de las transformaciones históricas inevitables que exigieron y exigen como un complejo continuo la estructuración y consolidación de los sistemas, de tal forma contribuyan a los modelos de sociedad emergentes (Rivas, 2004).

En este orden, la labor de la escuela se fundamentó para y por el desarrollo de una sociedad, situándose en la educación de aprendizajes morales y valóricos que trascendiesen a las nuevas generaciones, el fomento de aprendizajes cognitivos, de información y destrezas prácticas esenciales que permitiesen a los individuos participar y pertenecer a la nueva contingencia ciudadana (Parsons en Ortega, 2007).

En el tiempo, los sistemas educativos se han configurado como “universales y obligatorios”, mientras que la finalidad del mismo se asienta bajo la consigna de “la formación de ciudadanos” y “la preparación para el mundo del trabajo” (Rivas, 2014, p.37).

Rivas (2014) en su artículo *Política educativa y prácticas pedagógicas* transcribe resumidamente los sucesos socio históricos y los intereses que dieron marcha a la construcción de sociedad actual, caracterizando los perfiles del individuo “ciudadano”, además de conformar una nueva clase social distinguida por la actividad comercial y productiva devenida de las nuevas transformaciones industriales que tecnificaron y estructuraron cuerpos de conocimientos basados en

el conocimiento científico y los nuevos paradigmas que transitaron a la valoración del conocimiento técnico como fuente de progreso económico y social.

En este último aspecto Rivas (2014) plasma que;

El capital se impone sobre la propiedad como criterio de valor y de estatus social. O dicho de otro modo, el mercado sustituye a la hacienda. Este pacto social, tal como tradicionalmente se ha planteado, se produce básicamente entre la tradición económica liberal y el racionalismo como modelo de conocimiento. Es decir, se trata del pacto entre la razón y el mercado para establecer este nuevo orden social. A este pacto se une, de alguna manera, la noción de progreso con la que se cerraría el proyecto de sociedad en el que nos venimos moviendo en este tiempo. (p.38)

El alcance de situar este registro histórico del que se sustentan las actuales conformaciones de Estado, surge de la necesidad de establecer e interrelacionar aquellas dimensiones estructurales que influyen directa e indirectamente en las concepciones prácticas actuales educativas.

Más allá de intentar valorar el papel de la educación de acuerdo a las perspectivas teóricas sociales, ya se aproximen a orientaciones de aprobación y/o desaprobación de lo que se conoce como el fin noble de la misma que será “la búsqueda y desarrollo pleno del individuo y por ende de la sociedad a través del conocimiento, la disciplina y la tradición” (citado en párrafos anteriores), en este apartado el objeto de interés es evidenciar en que aspectos los procesos sociales, propios de la conformación de Estado actuales han desencadenado una deconstrucción e inconsistencia ideológica de los fundamentos educativos, entrevistados por las continuas marchas sociales que han evidenciado una insatisfacción frente al constructo de educación que se está plasmando en la actualidad, especialmente en la dimensión de *Educación Pública*.

## Educación actual en Chile

La realidad chilena se adjudica altos niveles de segregación social; según la OCDE en González (2017)

...el acceso a educación de calidad se encuentra altamente diferenciado en función de las características socioeconómicas de las familias, lo que se ve reforzado por una serie de mecanismos que los establecimientos educativos ponen en práctica para seleccionar estudiantes (...) Chile presenta niveles importantes de segregación, lo cual implica que la escuela no es un espacio diverso en el que se encuentran e interactúan estudiantes de características diversas. Por el contrario, las escuelas, colegios y liceos son más bien espacios homogéneos socioeconómica y culturalmente. (p.49)

Cabe aproximarse al concepto de segregación, que según Castell en Schmidt (2016) es un “proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que le permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado” (p.1).

Entre los factores que atentan contra la equidad y calidad de la educación pública chilena según Bellei en Schimdt (2016) se encuentran la diferencia de la distribución de recursos a los establecimientos estatales versus la inversión de las instituciones educativas particulares, la escasa administración y fiscalización de cumplimiento de normas y utilización efectiva de recursos, los mecanismos de selección/segregación de alumnos para el ingreso a los colegios (evidenciados también en el texto *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada de González, 2017*), las prácticas pedagógicas y las condiciones laborales y de incentivos a los que se enfrentan los docentes para abordar las temáticas socioeducativas de los sectores más desprovistos.

En la actualidad se han propuesto una serie de ajustes y procedimientos técnico-profesionales que buscan dar respuesta y permanencia a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en el logro de los aprendizajes y objetivos propuestos por el currículo, todo ello enmarcado dentro del *enfoque inclusivo*, entendiéndose como todas aquellas prácticas técnicas, valóricas y comunicacionales que se orienten a la disminución de cualquier tipo de inequidades, obstrucciones y diferencias, ya sea, individuales, culturales, socioeconómicas, entre otras, que potencialmente se pudieren transformar en barreras para el aprendizaje y por ende, en barreras de integración social, Both, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002).

En este último tiempo, el enfoque de la educación inclusiva inicialmente ha estado dirigido a un grupo social específico, tales como; las personas con discapacidad. Pero, con los años se ha ido extendiendo en el ámbito educativo en el que se tiene como meta afrontar los nuevos desafíos de una educación equitativa y accesible para todas y todos los niños. El país se ha comprometido también a afrontar este desafío, en el que ha adoptado una política en que la educación debe ser vista como un derecho universal y no como un privilegio para unos pocos (Barríos, 2008).

Uno de los principios bases que se promueven dentro de este nuevo enfoque –Enfoque Inclusivo- es prioritariamente comprender que el individuo es único en sus características y que sostener la diferencia como eje de actuación, flexibiliza y enmarca un nuevo paradigma de interrelaciones humanas, al mismo tiempo, se incluyen conceptualizaciones sobre aquellas barreras que interfieren en el logro de los aprendizajes y la participación de los procesos educativos mismos, enfatizando en la necesidad de incorporar a la diversidad en su totalidad, siendo labor del centro educativo subordinado a las políticas educativas la plena responsabilidad de proveer de apoyos para la permanencia y desarrollo integral de cada individuo, Ainscow, et al. (2002).

Retomando el párrafo anterior cuando se alude a *incorporar a la diversidad en su totalidad*, en el texto *Índice de inclusión; Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, se hace referencia tanto a aquellos individuos que presentan dificultades para el aprendizaje, relacionado a características evolutivas biológicas, madurativas, barreras culturales y/o socioeconómicas de tipo transitorias como también a necesidades de orden permanente, en las que las técnicas y estrategias de apoyo van relacionada a recursos continuos y especializados.

De este modo, dicho documento (*Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*), se enmarca como un orientador hacia las nuevas políticas que se están llevando a cabo en la actualidad chilena, situando al docente como actor directamente influyente en la conformación de esquemas, concepciones y asimilación de las diversas formas de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, además de centrar su atención en los principales momentos educativos, focalizando el desarrollo de la clase, en el que se origina el proceso de entrega e interrelación de habilidades y conformación del conocimientos, en el que se origina el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reforma educacional en Chile; Educación regular y especial, a partir de los años 90'; transitando hacia una *inclusión educativa*.

Ya a finales de los años 80' del siglo pasado se evidencia una pretensión por parte del Estado hacia la mejora de las políticas y las prácticas educativas con el objetivo de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes del país (Caamaño, 2018).

El Ministerio de Educación, con fecha del 10 de marzo de 1990, publica la ley denominada "Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza" (LOCE) N° 18.962

(Csaszar, Ortega, Rodríguez, 2013), cuyo objetivo central es “fijar los requisitos mínimos que se deberán cumplir en los niveles de enseñanza básica y media, y asimismo regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel” (p.13).

Básicamente esta ley viene a plantear los nuevos lineamientos y condiciones a los que deberán adscribirse los establecimientos educativos para ser validados y certificados por el Ministerio de Educación, tanto en los ámbitos administrativos, financieros, burocráticos y educativos, en este último, especificando los perfiles y caracteres declarativos y procedimentales que los estudiantes deben demostrar de acuerdo a su culminación anual de nivel (Csaszar, et al, 2013).

La educación especial en tanto, sigue su curso sin propuestas hacia un estudio acabado de lo que involucra una inserción de calidad y equidad de quienes presentan mayores barreras para el acceso y permanencia en las entidades educativas, aunque cabe mencionar que si bien los esfuerzos no fueron plenamente integradores para los estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales, al menos el decreto 490 del año 1990 *estableció normas para implementar programas de integración escolar*, proporcionando una subvención especial por cada estudiante integrado (Marfán, et al., 2013), sin embargo, las inversiones y los lineamientos quedaban desplazados por las reformas hacia la educación escolar regular (Csaszar, et al, 2013.; Caamaño, 2018), mientras que las escuelas especiales subsistían a través de subvenciones de entidades particulares mayoritariamente (Política Nacional de Educación Especial, 2015).

De acuerdo a los registros históricos entregados por el informe Política Nacional de Educación Especial; *Nuestro compromiso con la Diversidad* del año 2005 del Ministerio de Educación, se complementa que;



“(…) durante la década de los 80 se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial. Para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular, se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura. Estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, como el aislamiento y desvinculación de la educación especial de la regular, la falta de recursos materiales y la insuficiente capacitación de los docentes en estas materias (p.12).

En el año 1994 se promulga la ley n° 19.284 que trata *sobre la plena integración social de personas con discapacidad*, estableciendo una serie de normas y condiciones que buscan velar por la inclusión de dichas personas en la sociedad, las que en el área educativa impulsará cuatro años después, en 1998, la creación de los decretos supremos N° 01/98 y 374/99, los que buscan instaurar y consolidar los Programas de Integración Escolar, como una estrategia del sistema escolar del que se obtendrán los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a estudiantes que presentaran necesidades educativas especiales tanto transitorias como permanentes. Por otro lado el decreto 291/99 vendrá a materializar las propuestas de los decretos anteriores trabajando principalmente en las escuelas con la modalidad de Grupos Diferenciales, en el que se trabajará de manera alternada con los estudiantes, entre aulas regulares y aulas de recursos (Marfán, Et al., 2013).

La década del 90' significó una serie de reformas educacionales enfocadas a mejorar las distintas vertientes educativas, entre ellas, renovaciones en relación a las políticas y enfoques regidores de los docentes, lanzamiento de programas de mejoramiento de la educación; tales como el P900, MECE (básica y media), Enlaces, a través de inversiones materiales (recursos) y técnicos (perfeccionamientos), reestructuraciones curriculares, principalmente de la enseñanza parvularia y básica, enfocándose fuertemente en una nueva concepción

de los objetivos, con el fin de aplicar este eje reflexivo a las nuevas prácticas docentes (Arellano, 2001).

Se podría considerar que la primera década del siglo XXI, se ha configurado como un periodo de transición educativa en la que la dirección de los conceptos de educación se amplía a nuevos espacios, con una mirada más holística, esto quiere decir que se ha instaurado la perspectiva de que “somos una sociedad diversa, en la cual todos tenemos los mismos derechos y deberes. Por esto, mejorar la calidad de la educación especial significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional haciéndolo más integrador e inclusivo.” (Nueva Política Nacional de Educación especial, 2005, p. 7).

De este modo y como le registra el documento “Nueva Política Nacional de Educación Especial”, que busca encausar los lineamientos y enfoques de lo que entendemos y prosperamos como educación en la actualidad, es que durante el año 2007 y 2009 se crean nuevos marcos legislativos y reglamentarios respecto los estudiantes que presentan NEE, ya sean transitorias o permanentes, normando el financiamiento de aquellos estudiantes dependiendo de la necesidad en la que se encuentran.

La ley que se encargará de delinear la subvención que recibirán los sostenedores por integrar estudiantes con NEE transitorias y/o permanentes, es la ley 20.201 del año 2007, la que con la ayuda del decreto 170/2009 reglamentará la integración, funcionamiento y continuación de los estudiantes en los programas de integración escolar. Así lo describe Marfán (2013),

(...) en el año 2009, se promulga el Decreto Supremo N° 170 (DS N° 170/09) el cual establece lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica y requerimientos para acceso a recursos. Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más

inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados. La idea de la política ha sido que los Programas de Integración Escolar (en adelante, PIE) sean un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los y las estudiantes y al desarrollo institucional de la escuela. (p.5)

A pesar de los continuos esfuerzos que ha demandado al Estado asistencia profesional, instruida en los procesos investigativos y proyectada hacia el mejoramiento de las actuales políticas educativas a través de regulaciones y normativas para dar respuesta de calidad y equidad a los estudiantes chilenos es que se han erigido continuos programas, tal como el PIE, que buscan integrar a la diversidad del alumnado, de tal forma se dé cobertura a las variadas necesidades que presentan los estudiantes en algún momento de la escolaridad o de manera permanentemente, cumpliendo con los principios constitucionales y democráticos propios de un Estado.

No obstante, la calidad educativa, registrada a través del rendimiento escolar, evaluadas por entidades internacionales y nacionales, y comparadas a través de estadísticas internacionales, demuestran aún los deficitarios rangos que alcanzan los estudiantes chilenos en las pruebas de medición de competencias curriculares, los que han persistido a través de los años sin avances significativos (Sáez, 2016).

La educación chilena transitará en un ir y venir de reformas educativas, aproximadamente durante 10 años, específicamente hasta el año 2009, donde se redacta una nueva Ley General de Educación la que propenderá durante los años siguientes, hacer esfuerzos colaborativos para direccionar a la educación hacia un camino inclusivo, verdaderamente inclusivo.

En relación a las principales propuestas y protagonismo que asume el Estado frente a las nuevas concepciones y responsabilidades educativas a través de esta nueva Ley (LGE/2009), a grandes rasgos son; una nueva serie de principios y parámetros

que regirán las prácticas y enfoques educativos actuales, quienes a través de la subvención escolar, buscarán dar cobertura y permanencia de calidad a los estudiantes que conforman y construyen las realidades chilenas, especialmente de los niveles pre-básicos hasta la educación media. Proclamando asimismo la obligatoriedad escolar básica y media, desglosando lineamientos de no discriminación para ingreso y permanencia de estudiantes bajo ninguna forma de exclusión, ya sean económicas, de desempeño curricular, de etnias, entre otras.

Por último, se declara la creación de dos nuevas instituciones; Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, que en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Consejo Nacional de Educación (CNE), anteriormente denominado Consejo Superior de Educación, buscan conducir de manera eficaz la implementación y reproducción de las nuevas políticas educativas asegurando y promoviendo la denominada “calidad e inclusión educativa y social”.

Si bien la LGE propendía a ajustar los déficits entrevistados y permeados por la anterior Ley Constitucional de educación y puestos en debate por la población chilena, no estuvo exenta de desacuerdos y disconformidades frente a los reales cambios e influencias que estas implicarían dentro del contexto educativo, enfrentándose a críticas estructurales y de cobertura frente al real desarrollo de individuos en el contexto de comunidad educativa, persistiendo las inconsistencias que actúan como segregadores educativos y por ende sociales.

Blanco, R. (2006)

Sostiene que en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los

que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad”. p.1.

De este modo, dicha ley se viene a conformar como el primer cambio de una serie de modificaciones y promulgaciones legislativas que se han venido suscitando hasta hoy, con el objetivo de establecer y desarrollar escuelas inclusivas, capaces de cumplir con los estándares que propician el desarrollo de sociedades más justas y equitativas a través de la Educación.

En el contexto de mejoramiento de leyes y programas que el gobierno ha impulsado en función de la mejora de la integración social a través de la educación, han surgido ciertas disyunciones frente a las orientaciones políticas, conceptuales, de efectividad, de cobertura y relevancia que están presentando. Por tanto, es importante indagar y construir urgentemente parámetros consolidados que permitan despejar el camino hacia una sociedad inclusiva, favoreciendo construcciones conceptuales y de acción en función de un verdadero proceso inclusivo y de calidad.

Asimismo, lo explicita el MINEDUC (2016)

Con la incorporación del principio de inclusión en la Reforma Educacional, se ha puesto en relieve la existencia de un importante debate en torno al alcance y significado de esta noción en el ámbito educativo y en las prácticas de los establecimientos. Este debate no es sencillo, pues pone en el foco de análisis muchos de los referentes éticos, políticos y técnicos que orientan de manera explícita o implícita la práctica educativa, por lo que sus implicancias son múltiples y profundas. Una primera constatación apunta a reconocer que las aproximaciones a la noción de inclusión son diversas, y a menudo contradictorias, y en consecuencia han sustentado la implementación de

políticas educativas, acciones de mejoramiento escolar y prácticas pedagógicas igualmente diversas. Por lo mismo, no es en absoluto trivial la perspectiva desde la que se realicen las definiciones de política que orientarán las decisiones al interior de los establecimientos educacionales. p.4.

Debido a la naturaleza del estudio “discutir la cuestión de la inclusión es un desafío complejo, en tanto constituye un terreno fértil para que se superpongan diferentes discursos” (Narodowsky, 2008, p.1), sobre todo entendiendo que *inclusión* es un concepto amplio y factible de aplicación a varios campos de intervención. Por tanto, una de las primeras interferencias surge al clarificar un marco proyectivo que proponga indicadores concretos y que estén directamente relacionados con las pretensiones de inclusión social y educativa.

Como primer acercamiento a la comprensión del término inclusión en el campo de intervención educativo y social será necesario articular los conceptos de inclusión escolar como sinónimo de desarrollo social integral (plasmado en párrafos anteriores), ya que dicho movimiento surge con fuerza, cómo lo explica Blanco (2006), debido a las persistentes diferencias sociales y educativas visibilizadas en la población no tan sólo chilena, sino en diversos países latinoamericanos y otros países en vías de desarrollo a nivel mundial.

Blanco (2006) sostiene que;

(...) el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo...la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social. p. 5.

Otro modo de entender las nuevas orientaciones inclusivas hacen referencia a lo que Tamarit (2017) describe como, labor del estado entregar las técnicas y herramientas necesarias de acuerdo a los estándares sociales actuales, enmarcados dentro del concepto de sociedad del conocimiento, en donde las exigencias declarativas y operacionales se ajustan a condiciones productivas que conducen el quehacer educativo, por tanto, será responsabilidad estatal incluir a la diversidad de la población, otorgándole oportunidades de desempeño y acceso a las peticiones actuales con posibilidades de movilidad y decisión, atendiendo a los principios base de toda conformación social. Dichos accesos vendrán a conformarse o a impedirse en las instituciones educativas, en cuyo espacio se entrelazan y perpetúan modelos de acciones sociales, a partir de la interacción de los aprendizajes necesarios tanto para el desempeño técnico, como para las habilidades para la vida.

Otra expresión del concepto Inclusión lo establece Narodowsky (2008), definiendo el concepto como primeramente la capacidad de saber discriminar entre las series de conceptos existentes, para luego:

Reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la *Redistribución*, en un sentido económico, y del *Reconocimiento* en el sentido cultural. p.4.

Narodowsky (2008) define el término inclusión como término indiscutiblemente diverso, necesario de juicios constantes y estratégicos dependiendo de la naturaleza de las variables, lo que involucra una comprensión que incluye un análisis objetivo y proyectivo, en donde no se permeen o mezclen

conceptos que deformen el objetivo final, tendiendo a una voluntad paradigmática de establecer acciones preventivas para el desarrollo de una comunidad consciente y altruista.

La inclusión, entonces, se reconoce como un proceso en movimiento constante y no un estado definitivo, que busca dar e incrementar la capacidad de respuesta de la escuela a la amplia diversidad de sus alumnos, implicando una tarea subversiva y transformadora constante de hacer escuela, distinta al concepto de asimilación propio del paradigma integrador. (Ainscow en Basualto, Durán, Miranda, 2016, p. 3) Implicando a su vez, la participación de los alumnos, padres, apoderados, profesores y distintos actores educativos en las diferentes instancias y espacios de las escuelas.

Analizando las diversas conceptualizaciones referentes el término inclusión, es que se plantean dos grandes vertientes relacionadas con aquel concepto; por un lado, se presenta la urgencia transformadora de comprender que la inclusión está basada en los principios de diversidad humana, tal como lo prescribe el MINEDUC en la Ley de Inclusión Escolar (20.485/2015), en donde en su primer artículo señala que

El sistema educativo fomentará la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria que no permita el aprendizaje y la participación de los estudiantes; como también, propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. p.5

Por tanto, las comunidades educativas, deberán plantearse nuevos desafíos para comprender y ejercer cambios significativos en materias de apropiación de aprendizajes y construcción de esquemas para favorecer los procesos de



enseñanza basados en los principios de la diversidad humana como base de origen de toda comunidad.

De acuerdo a esta perspectiva, se estará dando cobertura a un primer acercamiento al concepto inclusión, como acción transformadora a partir de la comprensión de que las características humanas son tan diversas que el ideal de homogeneización pierde potencial, abogando hacia nuevos conceptos que interferirán también en las prácticas y reflexiones educativas (Both y Ainscow, 2000).

Asimismo, se clarifican conceptualizaciones referentes a grupos humanos que presentan mayores necesidades de atención, requiriendo de recursos técnicos especializados, modificando la oferta curricular y la gestión escolar, en conjunto con la intervención de profesionales especializados para promover la permanencia a todo individuo al proceso educativo.

Este último párrafo se coordina en conjunto con las peticiones internacionales sobre educación, expresas oficialmente en la convención de Salamanca en el año 1994, cuyo objetivo fue proponer un marco de acción, delimitando ciertos principios, políticas y prácticas para las Necesidades Educativas Especiales (NEE), término acuñado y propagado inicialmente a través del informe Warnock, que como petición del gobierno inglés, hacia fines de los años 70' sugirió un estudio acabado sobre la educación especial, buscando un punto de encuentro entre las necesidades especiales que algunos individuos pudiesen presentar y los procesos de integración a la educación de dicha población, lo que arrojó importantes apreciaciones respecto las demandas de prever y organizar propuestas educativas conducidas por personal con las competencias necesarias para entregar herramientas y posibilidades de acceso cognitivos, sociales, culturales, entre otros, ampliando la cobertura e incluyendo así, a estos individuos que por alguna u otra razón, se enfrentaban a limitaciones y barreras de exclusión social.

La Convención de Salamanca (1994), ofreció delimitaciones conceptuales sobre NEE, con el fin de generar y constituirse como una instancia de propagación y reiteración necesaria de la implicancia de la escuela y la cobertura que ésta entrega como fuente de desarrollo sustentable y necesario para el desarrollo social, cultural y económico, además de interponer temas para la reflexión y atención mundial tan importantes, como lo son las necesidades de crear sociedades que armonicen y validen la condición humana, sea cual sea, como un bien atesorado que permite y ha permitido la construcción de redes sociales humanitarias que esencialmente constituyen la base de la naturaleza humana.

En dicha Convención se proclama lo siguiente;

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. p.6.

Además en este mismo texto se enfatiza en los conceptos sobre Necesidades Educativas Especiales, refiriéndose a que dicho concepto hace referencia a “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”. p.6.

Durante esta convención se hace referencia también a conceptos tales como NEE permanentes, registrando dicho concepto, ya que, más adelante citaremos algunas políticas educativas actuales chilenas, que bien utilizan el término para delinear ciertos protocolos de ingreso de estudiantes que presentan ciertas discapacidades y/o dificultades a los programas escolares nacionales, generando

de este modo, puntos de encuentros entre las pretensiones teóricas y las prácticas educativas actuales hacia la inclusión.

Unificando las diversas concepciones sobre inclusión e inclusión educativa y adentrándonos en nuestro objeto de estudio, en adelante, utilizaremos los registros documentales en función de los diversos actores que participan directa e indirectamente en las comunidades educativas, estableciendo una concordancia entre la importancia del proceso educativo, como fuente de aprendizaje y como articulación con las necesidades propias de una sociedad.

Es imprescindible caracterizar a su vez la relación existente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje que dirigen docentes y estudiantes en el seno de la conversión educativa misma, apuntando al acto de materialización de las propuestas educativas que el Estado delinea como materias de conocimiento base, co-articulado con las necesidades educativas y motivacionales que cada individuo pueda presentar.

En este ámbito y especialmente referido a los procesos que desembocan en el logro de los aprendizajes, además de abrir la discusión frente a los procedimientos y relevancia que estos mismos presentan para el desarrollo individual y social, en relación a los programas educativos, es que entidades internacionales tales como la UNESCO (1990) ya habrían unificado esfuerzos por valorar aquel proceso, como fuente indispensable “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (p.3).

Desde esta perspectiva propuesta en la Declaración mundial sobre Educación para Todos; Marcos de Acción para satisfacer las Necesidades básicas de aprendizaje (1990), ya se planteaban otras premisas sobre la importancia del aprendizaje, tal como se expone en el artículo II, donde enfatizan en la necesidad

de replantearse los formatos y productos de aprendizaje que se esperan por parte del alumno, mientras que en el artículo IV se recalca la importancia de adquirir conocimientos verdaderamente útiles, promoviendo la capacidad de raciocinio en conjunto con la conformación de aptitudes y valores, como ejes centrales para el desarrollo humano.

En este sentido y atribuyéndole una importancia transversal al acto de conformación de conocimientos como actividad infinita y perdurable en el tiempo, tal como lo propone ECURED (2018), quien destaca al aprendizaje como actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural y que se origina como resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos).

### Políticas y prácticas Inclusivas

La escuela se concibe como un sistema complejo, en donde convergen diversas dimensiones; entre ellas, las prácticas, las políticas y las culturas educativas (Both y Ainscow, 2000).

Existen varias dimensiones en las que el Estado busca direccionar las nuevas políticas educativas, entre ellas se encuentran las normas legislativas, los planes y programas, el financiamiento, y la institución, de tal forma ayudan a implementar de una mejor forma las dimensiones de implicancia educativa (políticas, prácticas y cultura).

Los instrumentos de política pública a través de los cuales se busca conseguir los propósitos que una sociedad se ha propuesto lograr, como es el caso del ámbito educativo, son fundamentalmente de cuatro tipos:

- a) de tipo normativo que hace referencia a la creación o supresión de leyes, normas o reglamentaciones específicas;
- b) de tipo financiero relacionado con la asignación o supresión de recursos;
- c) de tipo institucional con la creación, modificación o supresión de instituciones, programas o proyectos y,
- d) de creación de consensos entre los actores que participan en la modificación de las prácticas. Estos instrumentos de política pública no son excluyentes entre sí y tampoco se producen en el vacío, sino que se construyen en escenarios complejos donde se manifiesta la diversidad de intereses, motivaciones y comprensiones de distintos actores sociales y políticos implicados. (Zorrila, 2010, p.77)

De acuerdo a las implicancias que el equipo de aula puede tener hacia sus alumnos, respecto procesos de construcción del conocimiento se sostiene que, actualmente el rol docente está en proceso de cambio, las diferentes investigaciones nos llevan a concluir que un profesor en primera instancia debe dominar su disciplina interna de la especialidad, esto conlleva a demostrar un dominio y manejo de los lineamientos epistemológicos, metodológico y conceptuales. En segundo lugar, debe conocer los diferentes procesos comprometidos en la forma en que los estudiantes apropian y asimilan sus nuevos conocimientos, y por último y tercer lugar, el docente debe mantener una postura de efectuar análisis críticos sobre su desempeño en sus prácticas, de tal manera de reconocer los aspectos que están favoreciendo el aprendizaje de sus estudiantes y de cuales por una u otra razón no han resultado de buena manera.

Es por esto que, hoy en día se está considerando al docente y en nuestro caso, al equipo de aula, como responsable directo e influyente en la toma de decisiones posteriores para el mejoramiento y el logro de los aprendizajes en los estudiantes desde una perspectiva inclusiva. Situando al quehacer docente en reflexiones que permitirán tomar el protagonismo necesario además de condecirse con apreciaciones valóricas, éticas y profesionales en función de la labor misma.

Según Díaz Barriga y Hernández, (2002) citado por SEP, (2012):

Se espera que el docente: a) sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, b) sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; c) analice críticamente sus propias ideas; d) promueva aprendizajes significativos; e) preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado, y f) establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos.(p.35).

Las prácticas pedagógicas colaborativas e inclusivas desarrollan docentes con una mayor visión sobre el mejoramiento de los procesos de aprendizajes, de acuerdo con los logros, limitaciones y el contexto de cada uno de los estudiantes, con el fin de que se consigan los aprendizajes propuestos. En este proceso educativo el equipo de aula debe ser un agente orientador que permita la construcción y reconstrucción de los aprendizajes, y no enfocarse únicamente en explicar y medir los conocimientos.

Además, las prácticas pedagógicas en conjunto logran orientar la metodología y ajusta el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las características que puedan presentar los estudiantes.

En cuanto al enfoque formativo se sostiene que las evaluaciones de procesos deben ser significativas para los docentes, ya que constituye un lineamiento válido, en donde otorgan datos razonables y permiten conocer que tan adecuado ha sido el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto apunta a retroalimentar el trabajo realizado y mejorar la metodología empleada, con el fin de adquirir mejores resultados en los aprendizajes. Asimismo, es sumamente importante que el docente sociabilice los resultados de la evaluación, con la aspiración de motivar a los estudiantes, dando a conocer sus fortalezas y dificultades en su desempeño. Torres (2013)

Otros autores mencionan que la evaluación formativa, instruye al docente a conocer los progresos, aciertos, ventajas, desventajas y las dificultades que surgen en la formación de los estudiantes, además, fomenta la reflexión sobre el actuar de la práctica pedagógica y con ello poder ajustar las propuestas a las necesidades e intereses de los estudiantes. También permite detectar aspectos del desarrollo personal de los estudiantes, del trabajo en equipo, problemas que surgen en el aula, entre otros. (Pardo, Salazar, Díaz, Bosco, Valle, Cerón y Alcázar. 2013).

En este contexto, el docente diseña diferentes estrategias para que los estudiantes logren plantear y resolver problemas, de manera crítica y creativa. Igualmente, debe ser un agente interactivo y de apoyar el aprendizaje significativo, ajustando el tipo de ayuda en los progresos, que favorezcan la autonomía y regulación de los aprendizajes. Además, intervienen en el aprendizaje a modo curricular (contenidos, materiales, etc.) como situacional y de interacción docente. (SEP, 2012).

Y finalmente el Ministerio de Educación (2006), relata que la retroalimentación reflexiva permite al docente a “entender más de cerca cómo el niño conoce, comprende y desarrolla habilidades y actitudes. Es asimismo un medio de explorar los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales de cada niño con el fin de adaptar la enseñanza a sus necesidades y capacidades”. (p.35).

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Enfoque de la investigación y paradigma

A lo largo de este capítulo se describirá el planteamiento teórico-metodológico utilizado en la investigación, considerando en primera instancia que nuestro diseño está orientado con los principios del paradigma Interpretativo y con un enfoque cualitativo.

El paradigma que orienta esta investigación es el interpretativo o fenomenológico, abstraído al entendimiento del significado de las proposiciones de los participantes y sus instituciones.

Khun (1971), uno de los primeros autores que se refirió a este concepto, como una imagen básica que genera un objeto de una ciencia, que refiere a un previo estudio sobre las preguntas que son necesarias para responder, es decir, que se debe tener un extracto de los problemas que se ha de estudiar y de saber el lineamiento del seguimiento, referente a las reglas del cómo interpretar las respuestas obtenidas. Además, lo describe en dos nociones:

“por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal.” (p.13)

En este contexto se procura interpretar lo que se va percibiendo activamente en una realidad social. Hernández *et al* (2014) lo precisan de la siguiente manera:



“postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos”. (p.9)

El paradigma fenomenológico puede entenderse como una cantidad de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, ya que comprenden, modifican y convierten una serie de observaciones, grabaciones y documentos en una serie de representaciones. En este caso, el atributo de interpretativo permite construir el sentido del fenómeno en función de los significados que los participantes les conceden (Hernández *et al.*, otros, 2014).

De acuerdo a los objetivos de la investigación, que en resumen es analizar las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva por parte de la Profesora de educación básica y profesora de educación diferencial para abordar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el estudio se sitúa bajo el enfoque cualitativo, el cual busca de cierta manera comprender los fenómenos de los participantes en relación a su contexto y en un ambiente natural. Su propósito es analizar la forma en que los individuos perciben y experimentan los diferentes fenómenos que los rodean, además de profundizar en sus puntos de vistas e interpretaciones. (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

Según Rodríguez y Valldeoriola (2009):

(...) las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se

originan. Es decir, se interesan por la "realidad" tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha "realidad social" es construida. (p.47)

Dicho enfoque aporta una mirada comprensiva, holística y profunda a diferentes manifestaciones culturales; al comportamiento individual y social en un determinado tiempo y en su respectivo espacio. Además de interesarse por todo aquello que es único sin centrarse cuestiones de carácter causal. El enfoque cualitativo pretende interpretar y entender la conducta del sujeto como un ser único y particular (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

De este modo, el enfoque cualitativo busca la comprensión profunda de fenómenos sociales y, por ende, la comprensión de escenarios socioeducativos en el que está situado el sujeto como fenómeno particular (Bisquerra, 2009). A su vez, se pretende comprender en profundidad y en una situación natural los fenómenos sociales, prescindiendo de la naturaleza artificiosa y contralada de los diseños experimentales bajo otro tipo de paradigmas (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Por un lado, la investigación cualitativa es un enfoque que permite la aproximación de un fenómeno particular en centros educativos, posibilitando describir e interpretar la realidad de estos con el propósito de llegar a la comprensión o transformación de la realidad desde el significado asignado por los mismos individuos que la integran. Esto quiere decir que el investigador, de alguna manera, debe convivir, vincularse y relacionarse con esas personas (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, este enfoque se basa en métodos de recolección de información no estandarizados ni predeterminados que permiten adquirir las perspectivas y apreciaciones de los participantes como una prioridad intrínseca de sus emociones y experiencias, entre otros. Por esta razón, el investigador se preocupa directamente de dar cuenta de las vivencias de los individuos tal como son sentidas y experimentadas a través de diferentes instrumentos (Hernández y otros, 2014).

### 3.2. Fundamentación y descripción del diseño

Bajo un enfoque cualitativo y orientado a los principios del paradigma Interpretativo, se ha de considerar el método de Estudio de Caso que “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. (Rodríguez, Gil y García, citado por Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p 92).

Bartolomé (citado por Bisquerra, 2009) señala que “la finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (p.310).

Asimismo, Ying (citado en Serrano, 2004) define el estudio de caso como un “método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren múltiples fuentes de información” (p. 223).

De esta manera, el estudio de caso, como método investigativo, permite profundizar en el carácter individual de los individuos que participarán en el estudio, precisando sus atributos relevantes en función del fenómeno investigado. A su vez, Serrano (2004) define el estudio de caso como “un sistema acotado, resaltando los límites que precisa el objeto de estudio, siempre enmarcando en el contexto global (sistema) en el que se produce” (p. 222).

La elección del estudio de caso se puede apoyar por tres razones. En primer lugar, por su carácter crítico, mientras cuando se pueda modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. En segundo lugar, por su carácter extremo, ya que parte de un carácter propio o específico. Y, por último, por su carácter revelador, ya que permite observar y analizar situaciones o hechos particulares relativamente desconocidos (Álvarez ,2012).

Además, el estudio de caso es apropiado para aplicarlo en investigaciones de pequeñas escalas como en el caso de esta investigación, considerando las limitaciones de tiempo, espacio y recursos. Por su carácter abierto permite flexibilizar la recopilación de información al considerar estas condiciones (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, el estudio de caso es de carácter Instrumental considerando a Stake (citado por Serrano, 2005), este tipo de estudio se caracteriza en función de “comprender sus propios fenómenos o relaciones, lo cual permitirá estudios posteriores que sugieran programas de intervención distintos permitiendo la discusión y elaboración de decisiones diferentes, por lo que se sitúan en el nivel de toma de decisiones” (p 225).

Asimismo, Rodríguez y Valldeoriola, 2009, nos definen estudio de caso instrumental a “cuando examinamos un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para reformular generalización. El caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno”.

Es por esto que el caso elegido es de modalidad instrumental, ya que nos interesa investigar, una situación paradójica, es decir una necesidad de comprensión general, ya que el objeto de la investigación es sobre las prácticas pedagógicas en un marco Inclusivo que ejercen la profesora de educación básica y la profesora de educación diferencial, ¿Cómo funcionan? ¿Cómo son sus

prácticas? del ¿cómo beneficia o afecta a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje? La idea se comprender otra cosa. Stake 2010.

### 3.3. Escenario y actores

El escenario de la investigación corresponde al Colegio Alborada ubicado en Ruta 160, Km 8, de la comuna de San Pedro de la Paz. El establecimiento es de dependencia particular subvencionado y atiende a la Enseñanza Pre-Básica, Básica y Enseñanza media (7° y 8° básico). Actualmente cuenta con una matrícula de 662 estudiantes con características socio-económicas de clase media, clase media baja. Los niveles que atiende son Enseñanza Pre-Básica, Básica y Enseñanza media (7° y 8° básico), en ambas jornadas (Mañana y Tarde)

#### Mañana

Pre-kínder: 8:34 a 13:00 hrs, todos los días de la semana.

Kínder: 9:00 a 13:00 hrs, todos los días de la semana.

1° a 4° básico: 8:00 a 13:45 hrs, tres veces en la semana.

5° a 6° básico: 8:00 a 13:00 hrs, todos los días de la semana.

7° a 8° básico 8:00 a 13:45 hrs, tres veces en la semana.

#### Tarde:

Kínder: 14:00 a 18:00 hrs, todos los días de la semana.

1° a 4° básico: 13:30 a 19:15 hrs, tres veces en la semana.

5° a 6° básico: 14:15 a 19:15, todos los días de la semana.

7° a 8° básico: 13:30 a 19:15, tres veces en la semana.

El colegio Alborada se encuentra en un sector urbano de la comuna de San Pedro. Se puede señalar que el acceso a locomoción colectiva es muy accesible.

Los recursos culturales que existen cercano al colegio, es el museo interactivo CICAT, de la Universidad de Concepción y el parque Jorge Alessandri cercano a la comuna.

Alborada es un colegio de dos pisos. Su fachada es de color verde pistacho. Por dentro, el primer piso es de material hormigón y ahí se encuentra un hall techado, la oficina de la secretaria y la inspectora general, sala de computación con internet, las salas de clases de los Kinder y Pre – Kinder, la sala de profesores, 4 oficinas donde se atiende a los apoderados, salas de clase, baños para el personal del colegio, un gimnasio techado, y un patio de juegos amplio sin techo. Además, existe un negocio, el cual vende colaciones y dulces en los recreos. El segundo piso, cuenta con una biblioteca equipada con libros y material educativo, salas de clases, la oficina de la directora junto con la jefa de UTP.

El establecimiento cuenta con dos salas de integración, una sala de fonoaudiología, y baños para los estudiantes, además hay dos escaleras que conectan el primer piso con el segundo, una es principal que está situada a la entrada y otra al final de segundo piso, que conecta directamente con el patio de juegos. El colegio cuenta con un portón a la entrada del colegio, que tiene sistema de seguridad con clave para el personal exclusivo del colegio.

La directora y sostenedora del Colegio Alborada es la señora Jacqueline Del Carmen Bustamante Vergara. El equipo directivo está compuesto por la coordinadora Pedagógica (UTP) Mireya Vargas Rocha, el Subdirector Jorge Pantoja Soto, la encargada de Orientación y de convivencia escolar Ángela Fernández y en Evaluación se encuentra el señor Jorge Pantoja Soto, cumpliendo doble función.

Su equipo docente está compuesto por tres Educadoras de Párvulos, dos docentes de Educación Física y veinticuatro Profesores de Educación Básica y su

equipo interdisciplinario compuesto por siete Educadoras Diferencial, una Fonoaudióloga y una Terapeuta Ocupacional.

De acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2018), la orientación formativa del Colegio Particular Subvencionado Alborada, se basa en los postulados educacionales de inspiración cristiana y en las Políticas Educacionales del Gobierno de Chile. A su vez, quiere lograr el desarrollo integral del alumno, atendiéndolo en sus diversas dimensiones, de acuerdo a la siguiente directriz: labor pedagógica centrada en la integridad de la persona, un ser humano responsable y crítico

Visión: Este colegio busca consolidarse como un establecimiento de excelencia educativa que responda efectivamente a las demandas de las familias, la comunidad y la sociedad; además de comprometerse a desarrollar durante la formación, el espíritu de superación de los alumnos y el involucramiento y el compromiso de los padres, para lograr alumnos egresados integrales, con sólida formación valórica. (PEI, Colegio Alborada, 2018).

Misión: El colegio Alborada, es una comunidad educativa, que integra a niños y niñas y a padres y apoderados, que buscan consolidar oportunidades para sus familias fuera de ambientes vulnerables, basando su misión en la acercaría educador – alumno, un ambiente familiar y buena disciplina, con el fin de alcanzar un desarrollo intelectual y formativo significativo, que permita generar oportunidades de superación para los niños. (PEI, Colegio Alborada, 2018).

Objetivo General:

1.- Lograr estándares de excelencia educativa a través del trabajo constante y progresivo de toda la comunidad escolar, para generar y consolidar aprendizajes significativos y valóricos en los alumnos.

#### Objetivos Específicos:

1.- Desarrollar durante todo el proceso de formación, el espíritu de superación en los alumnos, a través de diversas estrategias metodológicas.

2.- Involucrar y comprometer a los padres durante todo el proceso de formación con el logro de aprendizaje de sus hijos a través de la generación de diversas actividades (actos, charlas, aniversarios, etc.) en base a una normativa escolar interna, inclusiva de padres y apoderados. (PEI, Colegio Alborada, 2018).

De acuerdo a las características del FODA del establecimiento se puede referir (PEI, Colegio Alborada, 2018).

#### Fortalezas:

-Colegio cuenta con Proyecto de Integración escolar (PIE), entregando apoyo a los alumnos con mayores barreras para el aprendizaje.

-Establecimiento cuenta con cámaras de vigilancia, disminuyendo probabilidades de situaciones de vulnerabilidad, ya sea, internas o externas.

-Colegio cuenta con sala de computación y biblioteca a disposición de los alumnos, siendo espacios que permiten desarrollar diversas habilidades y competencias.

-La directora del colegio regula los momentos de recreo, supervisando y previniendo situaciones accidentales, sobre todo en el segundo piso, donde se ubican los cursos más grandes.

-Ubicación de alumnos pequeños en primer piso, ya que, disminuye la probabilidad de accidentes escolares.



-Se observa que docente de aula de recursos recalca valores de convivencia y deberes escolares de alumnos.

#### Oportunidades:

- Trabajo con red de apoyo Cesfam.
- Recursos culturales, tales como playa cercana, Laguna grande de San pedro de la Paz, Parque Jorge Alessandri.

#### Debilidades

- Las aulas no tienen equipamiento que promueva la diversificación de la enseñanza, tal como, pizarras interactivas, datos, computadores, materiales concretos, entre otros.
- El instrumento de apoyo al aprendizaje es principalmente la instrucción verbal y el apoyo de material impreso (guías).
- Se observa escaso trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educadora diferencial.
- Espacios de dispersión sin modificaciones, el patio no techado al que recurren los estudiantes en los recreos, cuando no llueve, es un sitio baldío, sin modificaciones estructurales y estéticas, por lo que puede influir en la motivación del estudiante al aprendizaje.

#### Amenazas:

- Colegio ubicado en una delimitación de barrio, ubicándose en un sector húmedo y con presencia de basura en un costado, posibilitando la generación de focos de enfermedades y plagas.
- No tiene sectores cercanos de apoyo educativo, tales como espacios de esparcimiento o centros sociales (negocios, supermercados, ferreterías, librerías,

etc.) Para acceder a estos espacios deben utilizar medios de transportes motorizados.

El colegio cuenta con Programa de Integración escolar (PIE), entregando apoyo a los alumnos con mayores barreras para el aprendizaje. , el cual se basa en una “estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes” (MINEDUC, 2009, p. 4) lo mencionado anteriormente se rige por el Decreto 170 que “fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (MINEDUC , 2009, p.1).

Además, el contexto referente a la investigación corresponde a dos salas de clases, correspondiente al 2 ° básico y la otra del 3° básico, realizando las acciones pertinentes en la asignatura de lenguaje en cada uno de los cursos mencionados anteriormente.

Por otro lado, se alude a los actores participantes a la investigación del estudio de caso que conllevan a una investigación funcional en el estudio de campo.

Los actores principales los actores principales que participan en esa investigación son cuatro docentes, dos de ellas de educación básica y dos de educación diferencial.

1. Profesora de educación básica del segundo básico, realizo sus estudios en la Universidad de Concepción obteniendo el título de profesora de educación básica, el cual le ha permitido ejercer su rol hace unos 10 años. No posee postítulos.
2. Profesora de educación básica del tercero básico, realizo sus estudios en la Universidad de Concepción, obteniendo el título de profesora de educación básica con mención en Lenguaje y Comunicación, el cual le ha permitido ejercer su rol hace 22 años. No posee pos títulos.
3. Profesora de educación diferencial del segundo básico, realizo sus estudios en la Universidad San Sebastián), obteniendo el título de educación diferencial con mención en Trastornos específicos del lenguaje, el cual le ha permitido ejercer su rol hace dos años. No posee postítulos.
4. Profesora de educación diferencial del tercero básico, realizo sus estudios en la Universidad San Sebastián, obteniendo el título de educación diferencial con mención en Trastornos de la audición y lenguaje y Deficiencia Mental, el cual le ha permitido ejercer su rol hace dos años. No posee postítulos.

Los actores secundarios de esta investigación son los estudiantes pertenecientes a los cursos segundo y tercer año de enseñanza básica.

Caso 1: El segundo año presenta una matrícula de 42 estudiantes, de los cuales 18 son de sexo femenino y 24 de sexo masculino.

Caso 2: El tercero básico presenta una matrícula de 43 estudiantes, de los cuales 21 son de sexo femenino y 22 de sexo masculino.

### 3.4. Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos de recogida de información

Coexiste una variedad de técnicas que se pueden utilizar en una investigación cualitativa, que nos permiten poder ampliar la interpretación de la investigación. En forma concreta sobre las técnicas e instrumentos que hemos utilizado están presente: el análisis de documentos, observación directa y la entrevista semiestructurada.

Lo que respecta al análisis de documento, es una de las técnicas fundamentales y relevantes para iniciar una investigación. “Los documentos sirven como sustitos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente, Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente” (Stake 2010, p 66). Asimismo, su ventaja es que favorece la interpretación de los datos y, asimismo, la contextualiza para dar una perspectiva histórica a la investigación, permitiendo estudiar e interpretar textos escritos con fuentes confiables relacionadas a la temática.

Según Bisquerra (2009)

“El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. El

análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto". (p.349)

Se han realizado variadas revisiones y análisis de artículos y revistas referentes a la temática de la evaluación. Consideramos que esta técnica ha favorecido el contenido de la información a la investigación, además de ser fuentes bastante fidedignas. Asimismo, los documentos proporcionan información bastante valiosa a la que posiblemente no se tenga acceso por otros tipos de medios.

Otra técnica es la observación directa que consiste "en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística." (Bisquerra, 2009, p). que es, cuando el investigador es parte de las prácticas pedagógicas y de las actividades, y va observando las diferentes intervenciones que ocurren y las describe en algún formato, en este caso fueron en diferentes contextos de los equipos de Aula.

Por otro lado, se debe considerar la forma en que registra la información. Para esto el instrumento elegido son las pautas de observación, que es bastante utilizada como observación narrativa en las investigaciones cualitativas, Que consiste en una descripción-narración de los diferentes sucesos o acontecimientos que se desarrollan en el entorno natural. En ellas se pueden apreciar notas descriptivas, apreciaciones personales, entre otras. (Bisquerra, 2009).

Las elaboraciones del formato de las pautas de observación están centradas en dos contextos de aula, algunas están enfocadas en el aula común y otras en aula de recurso o sala de profesores, de acuerdo a la temática abordada.

El aspecto central es de observar las practicas que utiliza el equipo de aula hacia los estudiantes con un enfoque inclusivo y al mismo tiempo ir narrando o describiendo los sucesos que se vivencia en el contexto observado.

Y finalmente esta seleccionado la entrevista semiestructurada, que permite generar antecedentes más profundos para una global comprensión del tema.

La entrevista en el mundo de la investigación es considerada una técnica de recopilación de información con una identidad propia y a su vez puede complementar a otras técnicas. Su objetivo es recoger información de manera oral y personalizada, ya sea de sucesos o acontecimientos vividos, además de recopilar opiniones personales, creencias y actitudes de las personas que se están estudiando. (Bisquerra, 2009).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En este caso el formato elegido es la entrevista semiestructurada, en que “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández y otros, 2014, p 403).

Esta entrevista está dirigida para dos equipos de Aula, es decir dos docentes de educación básica y dos docentes de educación diferencial. Los temas o categorías que presenta la entrevista se orientan a: conocimientos de normativas, proceso de planificación de los aprendizajes, y sobre el proceso de ejecución y evaluación de los aprendizajes, en el que consta de una cantidad de 12 preguntas abiertas, divididas en cada categoría mencionada.

Respecto al tema de fiabilidad y validación de las entrevistas, serán obtenidas por medio de la revisión de docentes universitarios con prestigio en el tema de la investigación educativa. En el que deben estar validados por tres profesionales competentes a la temática abordada.

La presente investigación se encuadra dentro del paradigma cualitativo, donde es necesario establecer criterios de credibilidad, que en este caso se ha

optado por la triangulación de análisis de documentos, observación directa y entrevista semiestructurada, y además en diferentes profesionales de educación básica y diferencial, en donde se pueden visualizar el problema en diferentes ángulos, aumentando la validez y solidez de los resultados.

## CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CAMPO

### 4.1. Obstaculizadores para la recogida de información

Algunos elementos que surgieron de manera inesperada y que modificaron en cierta forma el proceso del estudio de campo, tiene en relación, por un lado, al proceso previo de la acción de campo.

En primera instancia tuvo que ver con el tema de los validadores en encontrar disponibilidad y disposición en cada uno de ellos para la revisión y validación de entrevistas, ese proceso igual demanda tiempo y la mayoría de los posibles validadores se encontraban con otras actividades prioritarias de su trabajo. Además del tiempo acotado que teníamos para la búsqueda y entrega de las validaciones, que por consecuencia nos atrasó unos días en la autorización del inicio del estudio de campo, previsto por nosotras, pero sin embargo no afectó la calendarización de fechas dadas por la Universidad.

Por otro lado la , otros elementos que obstaculizaron la construcción del material de registro y garantía de la investigación tienen relación por un lado, por la facultad y realidad que se vive en las aulas de clase y tiene que ver con la accesibilidad que los docentes tienen para reprogramar y cambiar horarios de asignaturas, esto se evidenció en cierta ocasión en que se iba a ejecutar una nota de campo, y la docente estaba realizando una prueba de historia, con el argumento de que a la última hora, los estudiantes se desconcentraban mucho.



#### 4.2. Facilitadores para la recogida de información

Los elementos que promovieron e hicieron efectiva la recogida de información se enmarcan dentro de; primero, el asistir durante un segundo semestre consecutivo al establecimiento, producto de la asistencia al centro por concepto de práctica profesional por parte de una de las tesis, lo que implica una mayor apropiación y comprensión del medio, la relación entre dirección y gestión, y las relaciones socio-educativas que se suscitan en el establecimiento.

Otro factor y que se desprende del anterior es la interacción y relación que se enlaza y crea entre la estudiante en práctica y las profesoras, ya sean de educación básica y/o diferenciales, ya que, transcurre un tiempo no menor en el que comparten espacios y objetivos en común (el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Esto permite que los procedimientos de entrevista tengan un indicador a favor; un poco más de confianza entre entrevistada/o y entrevistador, proyectando un ambiente más predecible en algunos casos.

Por otro lado, es importante recalcar la disposición de las docentes para aportar con sus conocimientos y percepciones respecto las categorías de investigación descritas durante la entrevista, actuando con veracidad y transparencia respecto temáticas educativas que involucran marcos de acción profesionales propios y colectivos tanto de prácticas pedagógicas como ejecutivas (dirección).

Otro aspecto trascendental, sin duda, fueron las sugerencias y validación que realizaron los profesionales de nuestra área, bien por su disposición, como también por sus sugerencias, aprobando y considerando sus conocimientos como elementos que potencialmente pudieron mejorar el proceso investigativo.

## CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se evidencian las categorías y Subcategorías, con su explicación respectiva, para dar mayor claridad en el análisis de datos.

Recuadro N°2: Categorías y subcategorías

Categoría N°1	Subcategorías	
<p><b>CONOCIMIENTO DE NORMATIVA.</b></p>	<p>A: Ley 20.422/2010</p>	<p>Hace referencia al conocimiento que tienen los profesionales hacia la Ley 20.422 que “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad</p>
<p>Hace referencia a la normativa vigente de la inclusión escolar en nuestro país. Dando énfasis en la Ley de inclusión, decreto 83 y el diseño universal (DUA), que los docentes deben estar actualizados de las leyes y normas con que se está trabajando actualmente, para así lograr mejores aprendizajes de todos los estudiantes insertos en la sala de clase.</p>	<p>B: Decreto 83/2015</p>	<p>Hace referencia al conocimiento que tienen los profesionales hacia el Decreto 83 que Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.</p>
	<p>C: Diseño universal del aprendizaje</p>	<p>Hace referencia al conocimiento que presentan los profesionales hacia la implementación del Diseño Universal del aprendizaje en las aulas de clases.</p>

Categoría N°2

Subcategorías

**PLANIFICACION DE  
LOS APRENDIZAJES**

Hace referencia al proceso de planificación que emplean los docentes, con el fin de apoyar a los y las estudiantes hacia un logro del aprendizaje o de los objetivos propuestos del currículo nacional, que supone un enfoque inclusivo, atendiendo a dar una diversidad de respuestas a los estudiantes que lo requieran.

A:

Coordinación  
entre docentes

Hace referencia al funcionamiento de las horas y reuniones de coordinación y planificación entre docentes de aula regular y educadora diferencial.

B:

Planificación  
Diversificada

Hace referencia del uso de los aspectos de las bases curriculares que dan mayor énfasis en la planificación y además de la manera que detectan los ritmos, intereses, características y necesidades de sus estudiantes.

C:

Estrategias  
diversificadas

Hace referencia a los tipos estrategias que utilizan los docentes para dar respuesta a la atención de la diversidad de los y las estudiantes y de qué modo determinan los apoyos específicos que algunos y algunas estudiantes pudiesen requerir.

### Categoría N°3

### Subcategorías

#### **EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Hace referencia del cómo se lleva a cabo o se ejecuta la planificación en la sala de clase, considerando los distintos momentos de ésta, considerando las prácticas que desarrollan los docentes en consideración de un aula inclusivo, además del como desarrollan las instancias de evaluación tanto para los estudiantes como entre la participación del equipo de Aula.

A:

Prácticas pedagógicas del equipo de aula

Hace referencia a los roles que cumplen los diferentes docentes y de las responsabilidades dentro del aula diversa y además de los procedimientos que utilizan para indagar sobre el avance del aprendizaje de los y las estudiantes dentro de un aula inclusivo.

B:

Retroalimentación

Hace referencia del como los docentes evalúan lo realizado en términos de favorecer el aula inclusiva y además de las instancias que permiten la retroalimentación del trabajo del equipo de aula.

Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación.

Se expone el siguiente cuadro de siglas, para facilitar la comprensión del análisis de datos, incluyendo los profesionales entrevistados (profesoras de educación básica y diferencial) y también los registros de observaciones.

Recuadro N° 3: Identificación de los profesionales entrevistados.

Profesionales:	Códigos	Equipos
Profesora de educación Diferencial (2°basico)	PED1	Equipo 1
Profesora de educación Básica (2°basico)	PEB1	
Profesora de educación Diferencial (3°basico)	PED2	Equipo 2
Profesora de educación Básica (3°basico)	PEB2	

Recuadro N° 4: Momentos de observación.

- Registro de Observación 1 (2 básico): RO1
- Registro de Observación 2 (2 básico): RO2
- Registro de Observación 3 (2 básico): RO3
- Registro de Observación 4 (2 básico): RO4
- Registro de Observación 5 (2 básico):RO5
- Registro de Observación 6 (2 básico): RO6
- Registro de Observación 7 (2 básico): RO7
- Registro de Observación 8 (2 básico): RO8
- Registro de Observación 9 (2 básico): RO9
- Registro de Observación 10 (2 básico):RO10
- Registro de Observación 11(3 básico): RO11
- Registro de Observación 12 (3 básico): RO12
- Registro de Observación 13 (3 básico): RO13
- Registro de Observación 14 (3 básico): RO14
- Registro de Observación 15 (3 básico): RO15
- Registro de Observación 16 (3 básico): RO16
- Registro de Observación 17 (3 básico): RO17
- Registro de Observación 18 (3 básico): RO18
- Registro de Observación 19 (3 básico): RO19
- Registro de Observación 20 (3 básico): RO20

## Forma de interpretación y análisis de datos

El hecho de recolectar información, a través de entrevistas y pautas de observaciones no es suficiente para poder llegar a los resultados del estudio. Es por esto que se pretende realizar un análisis de los datos que enmarca el trabajo pedagógico de los docentes.

A continuación, se señala las categorías de análisis pertinentes a la investigación:

Recuadro N°5: Análisis de los datos

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMANTES CLAVES
<p>CATEGORÍA A:</p> <p>CONOCIMIENTO DE NORMATIVA.</p> <p>Subcategoría A:</p> <p>Ley 20.422/2010</p>	<p>Pregunta 1:</p> <p>De acuerdo a la normativa actual, ¿Que nos puede aludir sobre la Ley 20.422/2010 que “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad?”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: “... nosotros no recibimos ninguna charla, prácticamente todo lo que sabemos y trabajamos, es por lo que nosotros comentamos y tratamos de solucionar... en caso de la inclusión... ...nosotros acá, en nuestro colegio eeeeh... tiene mucha inclusión, tú puedes ver en todos los cursos, la mayoría de los cursos hay inclusión, este año nos hemos enfocado mucho más y han sido más</p>

	<p>participe los niños en los actos y en todo lo que tiene que ver con extraescolar ...pero aún no tenemos la infraestructura para poder tener niños con inclusión... pero si tenemos en el colegio, este año eeh... tenemos muchos niños con inclusión... y también se han propuesto integrar a esos niños en actividades extraescolares para que se sientan mejor, porque en cierta forma sus propios compañeros los cuidan están pendientes de ellos y también nosotros queremos que la comunidad escolar completa, sea participe de que ellos también están junto con nosotros..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: "...esta ley en realidad para en si tratar de mmm fomentar la inclusión, la igualdad de oportunidades y con eso creo yo, que en unos de los artículos creo que recuerdo que tiene ... habla de un diseño universal ...Está ligado a lo que es acceso. Entonces de ahí, igual la educación tomamos lo que es el diseño universal del aprendizaje ..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: "...si, la verdad es que no he leído sobre esa ley.... pero, en relación a la inclusión de personas con discapacidad eh...claro se han hecho intentos por mejorar la calidad de vida de ellos, pero el Estado... independiente del gobierno de turno, crea leyes pero son como pinceladitas no más, por ejemplo acá en el colegio, no hay rampas para niños que no puedan caminar por ejemplo parra subir al segundo piso... creo que falta mayor trabajo en ese ámbito..."</p>

<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: "...No manejo mucho sobre la ley, pero... está relacionado con la inclusión y yo creo que está relacionado con el decreto 83 también, que habla más que nada del D.U.A... y que ahí, bueno lo que busca el decreto 83, como que no existan barreras, que todos los niños tengan oportunidades de aprender, de diferentes formas en realidad, de acuerdo a sus estilos de aprendizaje..."</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>Los registros de observación</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>De acuerdo a la Ley 20.422/2010, según el Ministerio de planificación, (2010) "El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad."</p>
<p>Interpretación</p>	<p>PB1 hace referencia que no han recibido ninguna charla o capacitación de dicha ley, pero sin embargo menciona que existen oportunidades para todos los estudiantes a participación de los actos del establecimiento y para actividades extraescolares. Por otro lado, la PD1 alude de sobre la igualdad de oportunidades, también menciona el diseño universal como parte de la ley. PB2 plantea la ley como el concepto de inclusión y de lo alejado que esta el colegio y por último la PD2 hace referencia que no maneja mucho la ley, sin</p>



	<p>embargo, menciona las existencias de las barreras y “que todos los niños tengan oportunidades de aprender en diferentes formas y de acuerdo a sus estilos de aprendizaje”.</p> <p>En primera instancia las docentes realizan comentarios del poco manejo de la conceptualización de la ley, pero luego sus respuestas se van acercando al objetivo de la ley que nos menciona sobre la igualdad de oportunidades.</p>
--	--

<p>Subcategoría B: Decreto 83/2015</p>	<p>Pregunta 2: ¿Qué conocimientos tiene acerca del decreto 83, ley que Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: “... Mira, nosotros eeh si... las tías diferenciales nos hablan de todo eso, pero en mi caso, yo, hago mi trabajo nomás no estoy muy informada, lo que me preocupo es que todos mis niños aprendan por igual... aparte de todo... ley y toda la cosa ... eh uno quiere que los niños sean todos iguales...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: “ ....Habla por ejemplo de unos artículos que tiene que ver con la diversificación de la enseñanza, ya, la flexibilidad que también tiene que tener porque está ligada con la otra ley, porque de hecho</p>

	<p>todos los alumno y alumna tiene que aprender, llegar adquirir los objetivos de aprendizaje que estén propuestos y esta es una de las maneras, del diseño universal de aprendizaje, es una estrategia para ehh ...es una manera de la diversificación de la enseñanza, entonces una de las maneras ehh salió las estrategias del DUA, para poder entregar una enseñanza a todos los alumnos y alumna que tienen como igualdad de derecho... establece adecuaciones , cuando es una adecuación de contenido , los objetivo de aprendizaje , entonces ahí te marca todos los criterios y orientaciones para trabajar el decreto 83 está totalmente ligado al DUA, de hecho hasta cómo piensan los niños, el pensamiento de la información, como tu entregas la información a los chicos, entonces está ligado con el tema de los estilos de aprendizaje , bueno, eso cada profesor , de mi parte siempre uno mide mucho la observación de los niños , conoce la familia, conoce lo que los rodea, todo eso es muy importante ...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: “...Eh, sí, durante los consejos, a veces, no es regularmente se da la instancia de que la encargada, digamos la que está a cargo de integración, Magaly y con alguna otra profesora cierto eh den alguna charla, nos den alguna información del decreto...” “...Eeeh yo sé que principalmente tiene que ver con el D.U.A y con el tema de las adecuaciones curriculares que se viene fuerte...”</p>

<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: “Busca la inclusión en realidad, no solamente...no está dirigido como para los niños con N.E.E, pero igual...eh... abarca un todo, a todo el contexto que se da en la sala de clase, porque muchas veces los niños tienen otros estilos de aprendizajes, no todos aprenden de la misma manera...eso trata de abarcar...”</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>No apela.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>La implementación del Decreto N°83/2015 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y educación básica, tiene como soporte y se aloja precisamente en la riqueza de los instrumentos de planificación escolar, alineándose con los diversos planes que ejecutan las escuelas y liceos, constituyéndose en un aporte a la gestión curricular (denominada Dimensión Gestión Pedagógica en el Plan de Mejoramiento Educativo - PME8 ), con el objetivo de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de la escuela en que se eduquen.( Ministerio de educación , 2017, p8)</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>La PB1 declara que ha escuchado del decreto por parte de las “tías diferenciales “pero ella solo se preocupa de realizar su trabajo. PB2 hace referencia que ha escuchado en reuniones del decreto por parte de la coordinadora del PIE, y que</p>

	<p>además ha generado la instancia de realizar un trabajo cooperativo con la PD2, pero sin éxito.</p> <p>Por otro lado, la PD1 hace referencia al concepto de diversificación de la enseñanza y en que los estudiantes deben cumplir el objetivo por parte de la diversificación y la PD2 realiza una respuesta general, mencionado que el decreto va a la inclusión, que no necesariamente está enfocado en los estudiantes con NEE, sino a todo el estudiantado. Como se puede evidenciar existe en parte conocimiento de la normativa del decreto 83 pero aún falta una capacitación específica de lo que apunta dicho decreto.</p>
--	--

<p>Subcategoría C:</p> <p>Diseño universal del aprendizaje</p>	<p>Pregunta 3:</p> <p>¿De qué forma se ha implementado el Diseño universal del aprendizaje (DUA), en las aulas de clases?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "...Nosotros el año pasado no utilizamos el DUA ... Ehhh no, nosotros no lo utilizamos, porque el DUA es un trabajo colaborativo entre la diferencial y la profesora y nosotros cada uno hace su trabajo nomas...Tenemos coordinación y vemos un poco el tema de lo que vamos a trabajar en la semana o en la sala... si a alguien se le ocurre una cosa distinta, pero en si coordinación que dice el</p>

	DUA, ¿cómo debería ser ... el trabajo ehh de esa forma colaborativa nosotros no la hacemos...”
Respuesta textual Profesora Diferencial 1	<p>PD1: “...Mmm ya, aquí sinceramente mmm, nosotras, desde nuestra base profesional, las educadoras diferenciales no ...Antes trabajábamos como, ya, con cinco grupo , cinco niños transitorios, a ellos tu apoyas, las mismas profesoras hacían diferencias que les colocaban , los grupos a todos los transitorios , tú lo ibas apoyar a ellos , ya pero ahora de hecho acá, ya no se trabaja así, trabajas a la par con todos los alumnos en realidad, si alguno tiene una dificultad , le va ayudar , igual priorizando, claro los alumnos , a los chicos que están integrados , ya, de esa manera igual tratamos de incluir a todos , si alguno tiene una duda, una pregunta , tiene una dificultad de cierta manera , igual se le apoya... ¿Ustedes incluyen el DUA?</p> <p>...” Sí, pero dentro del colegio no está, no se práctica, de hecho, ahora hace poco llegaron, los datos, y todo eso, es lo que mira, si hablamos con ofrecer múltiples estrategias del aprendizaje o de entregar la información, estamos cero, ahora ya por lo menos podemos ver videos, podemos trabajar con algún power point, interactivo algún software, eso igual es un avance, pero nosotras, estamos muy limitadas, porque nosotras quizás tenemos el DUA ahí, en nuestras planificaciones, pero siempre estamos o vemos videos, eso no es nuestros computadores, no es algo grande para los chiquillos...”</p>

<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: "... como mencioné anteriormente esas normativas las mencionan en consejos de profesores por parte la coordinadora, sobre las diferentes estrategias que se deben implementar, pero considero que eso se debe hacer en conjunto con la "tía diferencial" yo he dado las oportunidades para que ella realice actividades, y de poder trabajar juntas, pero acá en el colegio no se dan las instancias..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: "...La idea es que en la sala de clases se pudiera implementar, muchas veces no existen como los recursos, eh, como necesarios para permitir, se puede decir, eh...esto, porque no están los implementos que pueden ser, material visual...material concreto, igual es importante para que los niños aprendan de diferentes maneras, que sabemos que igual hay diferentes estilos de aprendizajes y no todos aprenden de la misma manera, eso sería como el punto ahí, específico..."</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>No apela</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco conceptual dirigido a abordar las barreras de aprendizaje de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales en la sala de clases inclusiva. El Diseño Universal para el Aprendizaje contribuye a llenar las necesidades de una mayor variabilidad de aprendices, sugiriendo metas, objetivos, métodos, materiales y</p>

	<p>evaluaciones más flexibles, que permiten a los educadores satisfacer la variabilidad de necesidades en la sala de clases (Rose, Meyer y Hitchcock, 2006).</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>La PB1 al inicio menciona que el DUA no se trabaja en el colegio, “que es un trabajo colaborativo y en ese caso cada una realiza su trabajo, sin ejecutar dicho marco, asimismo lo menciona PB2 y la PD1, evidencian el mismo comentario de la no ejecución del DUA, pero sin embargo conocen de lo que trata, pero no se practica. En cambio, la PD2 realiza comentarios más bien de los recursos, ya sean materiales audiovisuales y concretos y de o importante que los estudiantes aprendan de diferentes maneras.</p> <p>Como se puede apreciar en las respuestas no existe una utilidad al marco del DUA, más bien por un tema de gestión del colegio.</p> <p>.</p>

<p>CATEGORÍA B: PLANIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Subcategoría A: Coordinación entre docentes</p>	<p>Pregunta 4:</p> <p>¿Cómo funcionan las reuniones de coordinación y planificación con su equipo de aula, especialmente entre docente de aula regular y educadora diferencial?</p>
--	---

<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "... Nosotras no planificamos juntas, porque eso es parte del DUA, nosotros ¡nooo! no se ejerce el DUA... Nosotros no planificamos, hacemos coordinación... ehh citamos apoderados... a la hora de coordinación estamos muy preocupados de los niños trabajamos bastante bien en equipo, yo creo que si tuviéramos más tiempo... Como por ejemplo lo que hablas del DUA podemos trabajar juntas si quisiéramos, realizarlos, lo podríamos realizar. Pero nuestro colegio, no lo aplica y eso hace que también no funcionen bien las cosas... Coordinar, si coordinamos de los mas bien, pero el resto, no hay instancia porque tampoco el colegio no tiene como normativa como nosotros nos juntemos y pasemos tiempo en completacion no va en decreto..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: "... Bueno, va a depender de cada profesora porque cada una tiene una mirada distinta, yo por lo menos en mi caso, bueno con mi tía tenemos, una reunión, una afianza, más consistente, claro, con ella si vamos trabajando en conjunto, a la par, colaborativamente, eh, ella todas sus dudas que tiene con respectos a los chiquillos, los diagnósticos, que puede hacer, como ayudar lo, claro ella, estamos como retroalimentando en conjunto...ya, en las clases si, como si, todavía no se ha, a lo mejor no se ha implementado el hecho tome más participación, pero yo creo que ella igual, daría el espacio, si ella, lo entrega también..." ¿La coordinación siempre se cumple el horario</p>



	<p>establecido? ¿O se tratan de encontrar en ese espacio?</p> <p>“...Hay un horario, que está establecido, por lo menos nosotras lo intentamos de cumplir porque no nos falta que hacer...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: “...primero, se organizan internamente ellas - las educadoras- con los horarios, de acuerdo a la cantidad de niños que atienden, después ellas cierto eh nos plantean, una vez que ya tienen claro que cursos ellas van a tomar y ahí, llegamos a un consenso de acuerdo a la disponibilidad de mi horario...hasta que llegamos a un buen puerto, porque de repente es medio complicado... porque ellas tienen su horario y nosotras el nuestro...pero de alguna manera se soluciona, se puede. Ahora las coordinaciones igual no son muy extensas ya, porque como te decía, de repente uno tiene tantas cosas que hacer, de repente hay más tiempo, ahí podemos ver casos puntuales, de avances o retrocesos que hemos visto en los niños y tratar de buscar como tareas remediales...pa’ esas instancias sí que logramos mayor acuerdo...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: “... Bueno, esto se hace a través de trabajos colaborativos que se hacen de forma semanal, eh... alrededor de 45 minutos, eh...muchas veces el tiempo de los profesores, no se realiza la hora completa, ya que igual ellos utilizan ese horario para revisar pruebas, preparar material, atender a apoderados, entonces igual no está bien utilizado como esas horas...no hay como una cohesión, ni</p>

	<p>una articulación para trabajar con los niños en sala... Aparte igual ellas tienen unas horas que son, que se les dan, que son tres horas, aparte, y que tampoco la utilizan para preparar material ni para cómo prepararse para trabajar con niños con N.E.E dentro de la sala...”</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>RO5: “Se cumple el horario de coordinación, básicamente comentan las conductas de los estudiantes y apoderados. Se habla muy poco de la planificación en conjunto, sino más bien se hace énfasis en las conductas de los estudiantes”</p> <p>RO9: “Se ingresa a la sala de profesores y se encuentran ambas profesoras en el horario de coordinación, sin embargo, la PB1 se encuentra corrigiendo pruebas y la PD1 se encuentra a su lado estableciendo breves comentarios de los resultados de la prueba”</p> <p>RO20: “La hora de coordinación esta netamente enfocada en completar firmas de libros d registro PIE , además el tiempo transcurrido no fue más de 30 minutos, puesto que la PB2 tenía entrevista de apoderado”</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Lo que respecta a la coordinación entre docentes, el Ministerio de educación, (2013) Establece que los “profesores de educación regular, de cursos que tienen estudiantes en PIE, deben contar con un mínimo de 3 horas cronológicas semanales para desarrollar trabajo colaborativo. Para dar a estas</p>

	horas el mejor uso posible, pueden ser organizadas y distribuidas de manera flexible”
Interpretación por análisis categorial	<p>La PB1 hace mención que no planifican en conjunto y que la coordinación está enfocada en conversar brevemente sobre las conductas de los estudiantes y de organizar las citas de apoderados, y del mismo modo la docente PD1 manifiesta comentarios parecidos de la PB1, donde relata que se cumple el horario, se resuelven dudas sobre los hechos que ocurren en el aula de clase. Por otro lado, de acuerdo a los RO5 y RO9 se evidencia el incumplimiento del objetivo de la coordinación, sino más bien se realiza una conversación breve de las conductas de los estudiantes, dejando de lado la búsqueda de estrategias para el apoyo de la diversidad.</p> <p>Por otro parte la PB2 y PD2, coinciden en sus respuestas mencionado que son juntas breves que no se cumplen del todo. PD2” No hay una cohesión, ni articulación para trabajar con los niños”</p> <p>Queda en manifiesto en RO20 , donde el horario de coordinación es utilizado para completar firmas y del poco tiempo que dispone la PB2.</p>

Subcategoría B: Planificación diversificada.	<p>Pregunta 5:</p> <p>¿De qué manera detectan los ritmos, intereses, características y necesidades de sus estudiantes?</p>
---	--

<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "... como mencioné anteriormente a mí me gusta al inicio de mi clase mantener largas conversaciones con mis alumnos...donde les pregunto como están, que realizaron en su casa, que materias se vieron días anteriores, si presentan dudas o dejar algún tipo de comentario, casi siempre lo realizo incluso a veces duran hora... y de esa manera voy observando y detectando las necesidades de mis alumnos, no es que aplique alguna prueba específica, sino que por medio de conversaciones voy recopilando diferente información..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: "... Ehh ya mira por lo menos, lo primero que todo, nosotras siempre aplicamos una evaluación a los niños que, bueno presentan algún diagnóstico, nosotras no somos las que diagnosticamos , ah no ser... porque lo hacen los médicos, los profesionales , nosotras diagnosticamos los DEA no más, entonces siempre cuando llega un diagnostico acá nosotras lo hacemos el formulario de ingreso a los niños , siempre la evaluación inicial que se aplica es la estandarizada que nosotros hacemos , ya pero esa evaluación igual nos arroja varias cosas , nos arroja , ehh. Como ehh de cierta manera como , igual aprende el niño fijada hasta el momento , hasta los procesos de atención , de memoria , todo eso que evalúa (niño habla) eso igual nos arroja y eso te da como una pauta, un inicio de un niño , ya, aunque no es , porque a veces igual hay niños , son tan tímidos, que tampoco , a</p>

	<p>lo mejor responde , lo que no debería ir en la prueba, entonces tampoco están , pero después tú te das cuenta , los conoces , al observarlo , a estar con ellos , ellos ya tu inmediatamente haces un scanner de los chicos...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: <b>Entrevistadora: ¿la observación diaria quizás?</b></p> <p>Bueno eso es lo primordial, uno como ya lleva años, algunos años (risas), entonces para uno es más fácil... uno a veces sin ser especialista, ni nada, pero no sé, con un mes, tres, cuatro semanas, tú ya te das cuenta con solo mirar, con ver cómo trabaja, con observarlo tú te das cuenta que algo pasa, que hay cierta dificultad, esto te lo da los años de experiencia, o sea no es que uno sea fantástica ni nada por el estilo, sino que lleva tantos años que uno mirar al niño y a veces uno le informa a la apoderada que lo evaluara que tiene ciertas aprensiones, uno le dice yo no soy especialista...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: “...Bueno, en forma personal yo no aplico ningún instrumento como para saber cuáles son los estilos de aprendizajes de mis alumnos, pero si trato como de abarcar, en realidad un poquito todos los estilos, tratando igual de repente de trabajar con material más concreto, las actividades que se puedan hacer así, material más audiovisual... tratar como de abarcar todos los estilos de aprendizajes de los niños que vienen al aula de recursos en realidad...”</p>

<p>Registro de observación</p>	<p>RO 2: “se observa que en el cierre de la clase la PB1 comienza a realizar preguntas sobre lo visto en clases y además sobre un nuevo contenido que abordara”</p> <p>RO 6: “al cierre de la clase se ubican ambas docentes adelante y comienzan a preguntar sobre ¿Qué conocen de los textos informativos? ¿Y de qué manera le gustaría que se trabajará, por medio de guía, videos? y los estudiantes comienzan a dar sus respuestas de lo que conocen y sus gustos de trabajo.</p> <p>RO 7: “Al inicio de la clase se mantiene una larga conversación docente de aula- estudiantes, sobre el aprendizaje”</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Los docentes y equipos docentes, debe considerar el “Conocer los diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la sala de clases, y los resultados de las evaluaciones diagnósticas o iniciales de aprendizaje del curso, en relación con las exigencias curriculares correspondientes al nivel, con el propósito de establecer los distintos puntos de partida individual y las brechas existentes entre los aprendizajes actuales y los objetivos de aprendizaje a alcanzar” (MINEDUC 2017 p. 18) de acuerdo, a esa práctica se podrá determinar los diferentes apoyos que requieren los estudiantes y a la vez los recursos que se puedan implementar en la planificación del aprendizaje y enseñanza. Además, se requiere un trabajo colaborativo por</p>

	<p>pate de los docentes, para así, poder visualizar una planificación ajustada en los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>La PB1 hace mención de que, en algunas oportunidades, ya sea al inicio o cierre de la clase, les pregunta a los estudiantes sobre sus intereses, y mantienen largas conversaciones, y además concuerdan con la PB2 en que no aplican instrumentos o pruebas, sino que, por medio de la observación o preguntas realizadas en clases, logran evidenciar los diferentes gustos de sus estudiantes. Por otro lado, la PD1 manifiesta la aplicación de pruebas diagnósticas, pero de los alumnos integrados y la PD2, menciona que no desarrollan pruebas para detectar los estilos de aprendizaje, pero aun así realiza actividades que abarquen los tres estilos, pero más bien en su trabajo en el aula de recurso. Sin embargo, de acuerdo a lo que plantea el decreto 83, deben las docentes trabajar en conjunto y diseñar alguna evaluación integral (informal) que detecte los diferentes ritmos, necesidades, dificultades e interés de los estudiantes, para así realizar un análisis previo de las características de cada uno de los alumnos y poder ajustar el curriculum de acuerdo a las competencias de ellos.</p>

	<p>Pregunta 6:</p>
--	--------------------

	¿A qué aspectos de las bases curriculares dan mayor énfasis en sus diseños de planificación?
Respuesta textual Profesora Básica 1	PB1: "... A nosotros nos piden contenidos, lamentablemente el sistema te pide más que habilidades ...te pide contenidos pasar el contenido, si no pasas el contenido no eres entre comillas el profesor ideal. En los niños se quedaron con lo poco que tu pasaste, aunque ese poco que has pasado lo hayan aprendido bien y eso es lo que nos retrae un poco que ya estamos en noviembre tenemos que pensar que tenemos que tener los contenidos pasados y hace que uno ande apurando a los niños, que vayan aprendiendo eehh... Y todo relacionado con los contenidos... No es mi caso yo no me apuro yo con mis niños los voy pasándolos lento, voy contenidos que yo creo que deberían tener mayor dominio, sé que algunos se estresan prácticamente yo también me estreso, sé que tengo que trabajar y todo más lentito más pausado..."
Respuesta textual Profesora Diferencial 1	PD1:...." Nosotras como educadoras diferencial no realizamos planificaciones del curso, sino más bien lo realiza en este caso la profesora básica..."
Respuesta textual Profesora Básica 2	PB2.... "Más bien a nosotros el currículo y la unidad técnica del colegio, nos exige el contenido, obviamente sacamos el contenido de las bases curriculares, pero no nos alcanza el tiempo para hacer un análisis previo al documento..."



<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: "...Bueno, yo creo que en general a casi todos los profesores siempre le dan más énfasis a trabajar más que nada curricularmente el contenido...estas son las habilidades que más se van a evaluar, contenido curricular..." ¿Y las actitudes y habilidades?"...Muy poquito, más que nada eso se trabaja con los niños que son permanentes, que tienen como descendida, se puede decir, habilidades más sociales, a ellos se les da como más ese enfoque..."</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>RO1:" La profesora de educación básica comienza escribiendo el objetivo de la clase y les comenta a los estudiantes que trabajaran en los artículos, sustantivos y adjetivos ya que necesitan reforzar"</p> <p>RO3: "Comienza la clase y es la educadora básica quién indica el objetivo de la clase, que es identificar género y número. Realiza una breve lluvia de ideas sobre los conceptos indicados. Enseguida la profesora les menciona a los estudiantes que saquen el libro de lenguaje y que realicen la paginas escritas en la pizarra. Cada niño trabaja individualmente, mientras la profesora comienza a completar el libro de clase"</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Los docentes o equipos multiprofesionales deben realizar un análisis integral de las Bases o Marco Curricular, "sus sentidos, y sus instrumentos relacionados, teniendo presente los objetivos de aprendizaje, los énfasis propios del currículo del curso y asignatura correspondiente, y los "sellos" y visión estratégica institucional (señalados en el PEI y el PME) para establecer metas de aprendizaje contextualizadas, así como referentes</p>

	<p>y criterios de calidad respecto de esas metas. Este primer paso, forma parte de las acciones que promueve el PME y compromete a los equipos directivos, técnicos y docentes para su concreción” (MINEDUC, 2017, p 18)</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>De acuerdo a los comentarios o respuestas de las docentes, no se realizan un análisis previo de las bases curriculares, sino que, como menciona la PB1 ellas se enfocan en entregar el contenido, dejando de lado las habilidades y actitudes por el hecho que el sistema las somete a trabajar de esa manera, asimismo la PD2 menciona que los docentes de básica se enfocan en sólo entregar el contenido. También quedan en manifiesto los registros de observaciones que la mayoría se evidencia lo mencionado por las docentes , de solo hacer entrega de contenido.</p>

<p>Subcategoría C: Estrategias diversificadas</p>	<p>Pregunta 7: ¿Cuáles son los tipos de estrategias que realizan para dar respuesta a la atención de la diversidad de los y las estudiantes?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "... La estrategia que yo utilizo es estar cerquita, los niños que tienen mayores problemas siempre están más cerquita de uno, pero hay casos que ya esas cerquitas de mí ya no sirven porque (ahí va probando) no hay apoyo en casa, entonces que saco con tenerlos cerquita de mí reforzarlos, estar pendiente de ellos, si en la casa no refuerzan, nadie los ayuda, se entregan materiales, se pegan guías y los papas en las casas cuando hay guías sin terminar... porque son un poquito más lento que el resto eeeh, no se encarga de revisar el cuaderno. Yo en mi sala tengo un que dice prohibido decir no puedo y los niños lo hacen pero el problema está en la casa que yo primero tendría que educar en la casa para que después los papas eeeh, tengan otra mentalidad delante de los hijos pero si hay acumulación se trata de ver diferentes cosas, tenemos al Orlando ,que es Asperger ,se prepara material , se trabaja con el distinto ee Diego Salazar que está recién diagnosticado ,tiene Autismo leve pero él trabaja de lo más bien, tú lo has visto él mayor problema no tiene, si él no entiende yo trabajo mucho...mi estrategia es mi compañero me ayuda, trabajo colaborativo y ellos tienen mucho trabajo colaborativo, el que sabe</p>

	<p>más , está sentado con el que le cuesta un poquito, pero siempre se van rotando los puestos, los niños que saben un poco más, van ayudando a los que les cuesta un poquito y esa estrategia sirve bastante porque ayudan y se sienten realizados , terminan su trabajo y ayudan al resto, si también y les gusta ayudar a los que pueden hacerlo...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: “...Por ejemplo en el aula una de las estrategias que conocer es que los estudiantes en aula regular , facilitar un poco la comprensión y entiende los contenidos, por ejemplo que obviamente la profesora de básica en este caso ella enseña para todos... emm de una manera de que quizás más le acomodo o que comúnmente lo que se hace , se enseña así entonces obviamente o sea darnos cuenta algunos les vas preguntando, entendiste, si está haciendo bien las actividades , entonces tú lo vas monitoreando , entonces tú te das cuenta al tiro que si uno o tiene alguna duda... uno lo está haciendo entonces uno se dirige e intenta buscar otra manera , otra estrategia de enseñanza de hábiles del como él pueda llegar , través de preguntas guiada, o también de acuerdo activar conocimientos en cuanto ya pueda tener conocimiento , eso es por lo menos en aula común, en aula de recurso , ahí tenemos como un espacio estamos solos nosotras es más fácil, es más , obviamente ahí, uno utiliza el como uno aprende , como es el ir</p>

	<p>aprendiendo y ahí uno utiliza varias estrategias para los chiquillos emm aquí lo que nos desfavorece como te decía son los recursos, quizás uno con más recursos, podríamos hacer más cosas, en matemáticas siempre por lo menos trabajo lo concreto, pictórico y lo simbólico, eso lo ayuda bastante , por lo menos en matemáticas ...</p> <p>Ahí uno se viene a dar cuenta, que el material otro tipo de material que no sea totalmente guía, sino la manipulación, genera otro estilo de aprendizaje...Espacio, eso se da con algunos alumnos permanentes que, porque con el tema que se ha disminuido la hora en aula, también trabajamos contra el tiempo, es difícil..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: "...yo ubico a los niños que presentan mayores dificultades más adelante, porque así los chiquillos no se desconcentran...tú ves que siempre estoy cambiándolos de lugar, porque hay algunos que se la pasan hablando y se potencian con otros compañeritos, entonces uno tiene que buscar formas para poder enseñarles"</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: "...ya, quizás no es de una forma tan lúdica ah, pero quizás igual como acercarlo como a sus conocimientos previos, asociar la nueva materia que se está pasando a algo anterior, eh...bueno yo he tratado de usar como hartos videos, como una manera más visual...darle la explicación y a la vez a través también de un video...quizás con una imagen ellos, les va a quedar más claro lo que uno le está explicando con palabras..."</p>

<p>Registro de observación</p>	<p>RO3: “Por otro lado, la profesora diferencial, se desplaza por la sala de clase, entregando apoyo y monitoreando el aprendizaje de los estudiantes que lo requieran”</p> <p>RO12: “Continuando con la actividad del día de ayer, la profesora inicia la clase recordando lo visto anteriormente.... Por otro lado, la PD2 se pasea con cautela alentando a los estudiantes, resolviendo dudas aquellos que la presente.”</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>De acuerdo a las <i>Orientaciones, Jornada de planificación Establecimientos educacionales</i> para la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (2016); “promover el trabajo colaborativo y la construcción de criterios comunes para los procesos evaluativos que se instalan, considerando tiempo, pertinencia y creación de instrumentos que atiendan a las necesidades y características de todos sus estudiantes” (p.5), se conforma como uno de los pilares para la promoción de un nuevo enfoque educativo, pensado en la diversidad prescrita por naturaleza en cada uno de los individuos.</p> <p>Asimismo, la co-enseñanza como estrategia técnica y práctica para la mejora de los procesos enseñanza- aprendizaje propenderán a consultar continuamente sobre sus acciones profesionales, otorgando espacios de oportunidades de aprendizajes tanto para ellos como para sus alumnos (Rodríguez, 2015).</p>

<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>De acuerdo a las estrategias que implementan las docentes para atender a la diversidad, la PB1 alude a la estrategia de estar “cerquita” de los estudiantes que presentan dificultades, es decir de la organización de la sala acorde a un trabajo colaborativo, es decir que los mismos estudiantes se apoyan entre ellos. Mientras que la PB2 plasma que con mayor frecuencia ella acude al cambio de puesto de los estudiantes, especialmente a aquellos que les cuesta, ubicándolos más adelante. Por otra parte, la PD1 y la PD2 coinciden en sus respuestas de aplicar la estrategia del monitoreo de los estudiantes, así también de las preguntas guiadas y activación de conocimientos previos.</p>
---	---

	<p>Pregunta 8:</p> <p>¿De qué modo determinan los apoyos específicos que algunos y algunas estudiantes pudiesen requerir?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: “... En la hora de coordinación nosotros nos ponemos de acuerdo, citamos apoderados, comentamos lo que está pasando o posiblemente que se podría hacer, si... porque aparte de la tía Judith de ver sus niños, yo también le pido que me ayude con los niños que no pertenecen al decreto, ella me ayuda con todos los niños, pertenezca o no pertenezca al decreto, ella me da un tiempo, hora de coordinación, entonces yo le pido a ella</p>

	<p>que les explique a los papás, qué está pasando con los hijos y de repente los papás no lo entienden, en cambio si viene un especialista, ahí ellos logran entender, comprender porque está pasando, la tía Judith ...que no están siendo diagnosticados, o simplemente los papás, no, no sabían y el niño nuevo que recibió, tampoco tenían diagnóstico y que prácticamente uno lo diagnostica, no siendo especialista...lo observa se da cuenta que los niños tienen algo especial y lo vamos ayudar y para eso la tía Judit me ayuda con, este o no este en el decreto...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: “...Mediante la observación, evaluación y además de encontrar el apoyo también en la educadora de aula regular, sobre todo en ese momento de coordinación...También ahí conversan de los estudiantes que le cuestan más, de hecho, igual nos complica las profesoras, de cierta manera uno entra tres veces a la semana o dos veces dependiendo del horario y más tiempo con los alumnos, entonces observo más conductas, observo más como son ellos, obviamente uno se va puliendo del como entregar el apoyo pertinente para que alcance los objetivos que se han propuesto...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: “...Como lo conversábamos, uno observa en la sala de clases y hay niños que uno se da cuenta, son flojitos, pero a otros, se le olvida lo que uno recién dijo, entonces algo no está bien ahí... también el apoyo de los papás, aquí en este</p>



	<p>curso se nota que no se preocupan los papás, la semana pasada le pedí unas hojas para hacer el herbario y 7 alumnos solamente llegaron con los materiales, así, como los niños van a responder bien también... yo hablo con la tía, para ver bien quien necesita más ayuda, pero pa' que voy a decirle a la tía que evalúe a este o a otro, cuando no lo apoyan en la casa es trabajo perdido, si al final todo viene de la casa, nada se puede hacer... yo veo a los niños que se esfuerzan, que quieren aprender y también ver que hay una familia que lo apoya, que se preocupa..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: "...Eh, bueno, generalmente lo que uno ve en la sala de clases y también es como una visión en conjunto con la educadora de las asignaturas específicas tanto lenguaje como matemática... y ahí se da énfasis en lo que los niños tienen como más descendidos...por ejemplo, específicamente en el cuarto las operaciones básicas, que igual se ha trabajado de hartas formas con ellos, pero no se ha logrado afianzar ese contenido...los niños aun así no logran como hacer el clic... ¿A qué se deberá? ...yo creo que tienen mala base, igual falta de apoyo porque en la casa no tienen el apoyo, lo suficiente como para nivelarse, igual los contenidos se van pasando igual de forma muy rápida...y se dejan esos vacíos ahí..."</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>RO3: "Por otro lado, la profesora diferencial, se desplaza por la sala de clase, entregando apoyo y</p>

	<p>monitoreando el aprendizaje de los estudiantes que lo requieran”</p> <p>RO12: “Continuando con la actividad del día de ayer, la profesora inicia la clase recordando lo visto anteriormente.... Por otro lado, la PD2 se pasea con cautela alentando a los estudiantes, resolviendo dudas aquellos que la presente.”</p>
Teoría por análisis categorial	<p>De acuerdo a las <i>Orientaciones, Jornada de planificación Establecimientos educacionales</i> para la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (2016); “promover el trabajo colaborativo y la construcción de criterios comunes para los procesos evaluativos que se instalan, considerando tiempo, pertinencia y creación de instrumentos que atiendan a las necesidades y características de todos sus estudiantes” (p.5), se conforma como uno de los pilares para la promoción de un nuevo enfoque educativo, pensado en la diversidad prescrita por naturaleza en cada uno de los individuos.</p> <p>Asimismo, la co-enseñanza como estrategia técnica y práctica para la mejora de los procesos enseñanza- aprendizaje propenderán a consultar continuamente sobre sus acciones profesionales, otorgando espacios de oportunidades de aprendizajes tanto para ellos como para sus alumnos (Rodríguez, 2015).</p>
Interpretación por análisis categorial	Las acciones a las que recurren las educadoras para determinar los apoyos especializados que

	algunos estudiantes necesitan, principalmente se realizan a través de la observación y la evidencia de los aprendizajes alcanzados a través de las evaluaciones sumativas.
--	--

<p style="text-align: center;">CATEGORÍA C: EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</p> <p style="text-align: center;">Subcategoría A:</p> <p>Prácticas pedagógicas del equipo de aula (Educadora de aula regular y educadora diferencial).</p>	<p>Pregunta 9:</p> <p>¿De qué forma se dividen los roles y responsabilidades dentro del aula con su equipo de aula?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "... La tía Judit se encarga de sus niños y de los que le cuesta un poquito, pero si ambas trabajamos con todos igual, ella se da el tiempo, ella va a trabajar con sus niños, pero ya cuando ella trabaja con los niños después ya, a medida</p>

			que los va dejando con la tarea lista, le va aplicando un trabajo...”
Respuesta Diferencial 1	textual	Profesora	PD1: “... Va a depender de la profesora, hay veces que nos dividimos, una semana tú, una semana yo... El PACI se debería hacer juntas, pero en general el PACI lo hace uno sola, la diferencial, pero debiera ser con la profesora de aula, ya, pero si lo trabajamos juntas, ya por lo menos en lo personal yo lo hago sola, pero lo trabajo con la profesora de sala. Se conversa, se llega a un acuerdo ... de hecho, bueno, yo establezco lo más importante para él, ya, en este caso el Orlando yo le leí calendario de contenido y todo y la profesora se va guiando, bueno en ese caso son como más nosotras, de lo que debiera aprender un, chico permanente...”
Respuesta Básica 2	textual	Profesora	PB2: “ya...con la tía nosotras conversamos en los ratitos que podemos, a veces informalmente sobre los chiquillos que tienen más necesidades, usted ha visto, la tía trae materiales de trabajo para el Dilan, igual en la sala yo doy espacios a las tías para que intervengan, incluso les he dicho, pero....no sé, siento que a veces ellas tienen miedo o inseguridad, y se puede pensar que no existe ese espacio, pero yo si lo he dado...”
Respuesta Diferencial 2	textual	Profesora	PD2: “...No, yo encuentro que no se...como que no se complementa bien, el trabajo que uno hace...En el caso de cuando hay niños permanentes sí...porque igual uno les prepara

	<p>un material, se lo lleva y trata de trabajar, pero cuando hay niños transitorios, uno es como más un aporte como más de supervisión, que los niños escriban...no se interviene tanto, en forma tan directa, más indirecta...bueno esta es la modalidad que se trabaja como con básica, porque en pre-básica es otra la modalidad, uno igual interviene más en la sala, uno interviene, realiza una actividad, trabaja más en conjunto con la profesora, qué actividad puedo llevar para apoyar...aquí tanto no se implementa como el trabajo de uno, o que uno realice una parte de la clase, quizás, si los profesores de repente te dan el pie para intervenir, pero cuando ellos tienen que hacer cosas específicas...”</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>RO 7: “ La ED1 se enfoca en los niños de integración , reforzando el contenido de la puntuación”</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>La importancia del trabajo colaborativo, radica desde la comprensión de un enfoque sistémico e interrelacionado en el que confluyen las diversas dimensiones y actores del proceso educativo. Así lo explica Yanes en Hurtado, et al. (2017), aludiendo a que en un sistema de relaciones nada está aislado, y cada elemento de ella está vinculado al resto de los elementos. Este enfoque se materializa en el proceso pedagógico in situ, en las relaciones de co-docencia que ambas educadoras (educadora de aula regular y</p>

	<p>educadora diferencial) movilizan para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Las influencias que se tendrán al confluir las distintas percepciones e intereses profesionales en busca de una mejora sustancial de las dimensiones pedagógicas, tenderán a favorecer los formatos de apropiación del conocimiento, en la medida que estos ofrecen mayores oportunidades de representación, favorecerá la coherencia curricular y profesional, además de consolidarse como un patrón de acción digno de reproducción al ámbito meramente de interacciones sociales (Hurtado, et al., 2017).</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Según las respuestas dadas por las docentes el trabajo en equipo por parte de cada una de las profesoras se encuentra a un costado. La PB1 se refiere a que la PD1 se encarga de sus “niños” y de los estudiantes que presentan mayores dificultades y ella es la que toma el rol activo de la sala y asimismo nos refiere la PD1, donde menciona que cada una realiza su trabajo y del apoyo que brinda a sus estudiantes integrados. Al igual que la PB1, menciona que es ella la que destaca el rol principal dentro de la sala y que le ha dado la oportunidad a la PD2, pero no ha tomado la consideración, y la PD2 difiere que el rol lo toma la PB2 y que ella es un apoyo para los estudiantes integrados. Acá se puede evidenciar el escaso trabajo colaborativo y la no implementación de co-docencia complementario</p>

	o paralela, más bien se logra evidenciar en escasez la co-docencia de apoyo pero solo enfocada a los niños y niñas integrados.
--	--

	<p>Pregunta 10:</p> <p>¿Cuáles son los procedimientos que utilizan para indagar sobre el avance del aprendizajes de los y las estudiantes?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "...Tenemos observación directa, las evaluaciones que bien poco dice, que no le va bien porque se ponen nerviosos. En las clases hay preguntas abiertas y la mayoría responde, le va bien, si el tema pasa por la casa, nada más, el refuerzo en la casa, pero aquí en clases, yo siempre estoy haciendo preguntas con eso clases, lo que vimos anterior, muchas preguntas abiertas...Conversamos como una hora el inicio de la clase..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 1</p>	<p>PD1: "... El procedimiento que hacemos acá, ya, siempre hay informes de avances que se entregan, evaluaciones también, porque todo lo que entra en el informe de avance va en una evaluación, ya una evaluación, eh cuantitativa, cualitativa, ya. Son trimestrales, semestrales... Y ahí entregamos los informes, de acuerdo a lo que arrojan y siempre con observaciones y también orientaciones a la familia, es importante..."</p>

<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: “principalmente son las pruebas escritas, a veces uno que otro trabajo, pero los papás son...uf, no mandan los trabajos, no llegan los niños con materiales si uno les pide, son siempre los mismos... se nota acá tía que no hay un apoyo en la casa, acá yo siempre antes de las pruebas repasamos hartos, toda una clase, y cuando les pregunto a algunos...no saben nada, ahí uno se da cuenta al tiro de quienes tienen apoyo y quienes no...ahora, siempre yo estoy haciéndolos pasar al pizarrón con las actividades, les hago preguntas también...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: “...Bueno, en este caso son las pruebas y las pruebas informales que realizamos, semestrales, se ven los contenidos, si los niños han avanzado o todavía hay como vacíos. Y las pautas igual como de cotejo, eh... mensuales, también se utilizan para ver los avances de los niños...”</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>No se evidencia.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>La evaluación como agente trascendental del proceso educativo, se instaura como un proceso esencial para obtener información, analizarla, juzgar y tomar decisiones en función del objeto de estudio. Estos procesos tienen su aplicación en los diversos ámbitos que componen la realidad educativa, es decir, la evaluación se construye como un agente activo,</p>



	<p>multidimensional y permanente que puede tener implicancias meta evaluativas, relacionado al concepto de autoevaluación, como también implicancias evaluativas externas, es decir, cuando el objeto de estudio se extrapola a terceros. Para todos los casos es importante diversificar los momentos, los procedimientos y los instrumentos de evaluación, obteniendo información relevante respecto los procesos y productos en la construcción de los aprendizajes. Por otro lado, y como lo plantean en las <i>Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015</i>, la evaluación debe estar al servicio de una retroalimentación que permita mejorar y ajustar las acciones pedagógicas y profesionales para la mejora de los aprendizajes de todos sus estudiantes.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Los principales procedimientos e instrumentos evaluativos que se utilizan por las educadoras son pruebas (solicitud de productos finales), observación directa, preguntas y en menor medida solicitud de trabajos prácticos. De acuerdo a la información obtenida por las docentes y las observaciones efectuadas, se desprende que los procesos evaluativos se centran en evaluaciones de producto, aunque también se presencia un monitoreo del proceso de construcción de aprendizaje.</p>

<p style="text-align: center;">Subcategoría B: Retroalimentación</p>	<p>Pregunta 11:</p> <p>Según el trabajo del equipo de aula ¿Cómo evalúan lo realizado en términos de favorecer el aula inclusiva?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "... Es que nosotros no tenemos, bueno yo noto que nosotros no tenemos un aula tan inclusiva... No, no existe, nosotros no tenemos, realmente una inclusión en sala, porque yo los tengo desde primero, entonces como yo los tengo de primero existe entre comilla una inclusión, que nosotros hagamos valer la inclusión, que tenga que tener una atención diferente, todos son atendidos por igual, y al ser, todos atendidos por igual, los niños se sienten todos iguales.... lo que pasa que el déficit atencional y todas esas cosas yo sé que existe, y lo puedo ver en sala y todo, pero también pasa de repente por el nivel socioemocional que están los niños. Yo, juego mucho con lo emocional, para mi es primordial,</p>

	<p>que tenga o no tenga aspecto de una ,  diagnostico , ehhh lo emocional juega mucho ,  porque como te digo mi sala está  prácticamente, que tiene que ser inclusivo ,  tiene que ser un poquito más, existe mucho  apoyo , mucho apoyo entre todos , no tan  marcado, entonces no hay hábiles , que no que  no puede porque ehh es el especial, todos  trabajan por igual, todos hacen las mismas  cosas , todos se ayudan , entonces aula  inclusiva, inclusiva, no tengo...”</p>
<p>Respuesta textual Profesora  Diferencial 1</p>	<p>PD1: “... No en realidad, conforme no , no  podría decir conforme así , generalmente  porque obviamente queda mucho, sobre todo  en este establecimiento no sé por qué todavía  he, jeje va la inclusión , a la aceptación de los  chicos con alguna NEE, porque de hecho están  en la sala , no son discriminados verbal o algún  compañero, pero en sentido de cierta manera  como NEE son de nosotros, son de las  educadoras diferenciales y como que igual las  profesoras de cierta manera se desligan un  poco de la responsabilidad... Se ve en la  práctica también, como que no se preocupan si  el niño aprende...Si, entonces obviamente, lo  que te decía que quizás va hacer muy difícil la  implementación del DUA.... Ya entonces es ahí  donde recaemos como en lo mismo de nuevo,  pero igual acá como que falta mucho...”</p>

<p>Respuesta textual Profesora Básica 2</p>	<p>PB2: "...aquí en el colegio no se invierte con jornadas de reflexión, acá no se aplica la inclusión, no planificamos en D.U.A, o sea nosotras conversamos con la tía, yo le sugiero algunas actividades y también le pregunto, por los chiquillos aquí que les cuesta hartó, el Dilan, el Martín, en esos casos..."</p>
<p>Respuesta textual Profesora Diferencial 2</p>	<p>PD2: "...Yo lo encuentro deficiente en realidad, sinceramente, tanto por parte de la profesora de aula como por parte de uno, bueno que también uno igual tiene que cumplir con los tiempos, igual... bueno están los tiempos destinados para preparar cosas, pero uno lo ocupa generalmente para revisar pruebas, para otro tipo de cosas, para planificar... no se centra tanto como para cubrir las necesidades de los alumnos..."</p>
<p>Registro de observación</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>El Plan de Mejoramiento Educativo se viene a consolidar como una herramienta esencial para el camino a la construcción de escuelas inclusivas.</p> <p>En el texto <i>Orientaciones, Jornada de planificación Establecimientos educacionales</i> (2016) se describen una serie de acciones que abogan hacia la construcción de establecimientos con caracteres inclusivos, el propósito central del PME es abordar el</p>

	<p>Currículum de forma integral “y así promover, de esta forma, el desarrollo de aprendizajes efectivos en todos sus estudiantes” (p.2).</p> <p>En el mismo texto se sostiene que para contribuir a los nuevos enfoques educativos, y mejorar las condiciones y oportunidades de cada uno de los estudiantes partícipes de las realidades escolares de cada establecimiento, es importante promover el trabajo interdisciplinario entre profesionales, desde una mirada complementaria y nutritiva, que, a través de la reflexión y retroalimentación permitirá mejorar e implementar otras formas pedagógicas en busca del logro de aprendizajes significativos y relevantes para la vida diaria para los estudiantes.</p> <p>Asimismo, el crecimiento en aprendizajes no sólo se supedita hacia los estudiantes, sino que, es un espacio de desarrollo también profesional.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>De acuerdo a las diversas opiniones otorgadas por las profesionales se vislumbra que las concepciones sobre inclusión tienen ciertas ambigüedades, ya que, para la primera educadora la relación de aula inclusiva y trabajo de equipo de aula, tiene relación (de acuerdo a su respuesta) con el ambiente comunicacional y de ambiente o clima de aula que establece en su espacio de trabajo, que, si bien es un componente esencial, no es el único.</p>

	<p>Por otro lado, no incluye apreciaciones sobre trabajo en equipo y reflexiones compartidas para la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje y mejoras en las acciones docentes.</p> <p>De acuerdo a la teoría revisada y a las respuestas obtenidas por las docentes se establece que las prácticas de retroalimentación interdisciplinaria, de apoyo y proyección hacia un trabajo colaborativo que promueva alternativas de enseñanza-aprendizaje para los alumnos, que instaure una cultura desafiante hacia la consolidación de nuevas propuestas educativas que fortalezcan procesos cognitivos y sociales, quedan sujetas a estancamientos de diversas índoles; entre ellos y registrado en la entrevista es la escasa promulgación y gestión de la dirección por presentar y guiar nuevos cambios.</p>
--	--

	<p>Pregunta 12:</p> <p>¿Cuáles son las instancias que permiten la retroalimentación del trabajo del equipo de aula?</p>
<p>Respuesta textual Profesora Básica 1</p>	<p>PB1: "...Si, yo siempre le pido ayuda, tía ayúdame por favor que yo soy tan distraída. a mí me gusta mi trabajo, yo trabajo hartito con los niños, pero hay cosas que igual uno, yo en mi caso pido siempre, tía, que crees? ¿Qué hago?</p>

			¿Qué podríamos hacer? O en que, y que hacemos con este niño, y lograremos algo con este niño, entonces yo siempre estoy preguntando y viendo...”
Respuesta Diferencial 1	textual	Profesora	PD1: “... la retroalimentación es casi nada...”
Respuesta Básica 2	textual	Profesora	PB2: “...eh...no, mira nosotras tenemos que hacer todo un encaje de horarios para poder dar con horas de encuentro entre la educadora y nosotras, porque ustedes tienen sus horarios también... y además, que nosotras el tiempo que destinamos para coordinar, que son 45 minutos aproximadamente, también lo tenemos a veces para tener entrevistas con los apoderados...así que... no, se hace complicado el tema de quedarse más tiempo...”
Respuesta Diferencial 2	textual	Profesora	PD2: “...No se da tanto estas instancias de retroalimentación, eh, por lo general hay jornadas de reflexión que se hacen en todos los establecimientos, pero, acá yo no he visto que se de esa instancia, anteriormente yo trabajaba en un establecimiento que se hacía una...se cumplía como al pie de la letra la jornada de reflexión y se reflexionaba sobre el trabajo en equipo, sobre el trabajo en el aula, como se podría mejorar, se buscaban estrategias y sí se llevaban a cabo, pero acá como que no se hace esa retroalimentación de que se podría mejorar...”

Registro de observación	No se evidencia.
Teoría por análisis categorial	<p>De acuerdo a las nuevas orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del Decreto 83/2015, “la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye en una herramienta que permite promover el aprendizaje de los estudiantes, así como también la reflexión profesional de los docentes” (p.24).</p> <p>De acuerdo a esta premisa, se sostiene que, para avanzar hacia un enfoque inclusivo, es necesaria la existencia continua de consideraciones valóricas en relación a los procedimientos que permiten el logro final de ciertos objetivos. Incluso, estas consideraciones y/o apreciaciones de estilo objetivo, permitirán avanzar en las relaciones colaborativas docentes desde una perspectiva de apoyo interdisciplinario para mejorar potencialmente las construcciones de conocimiento de los estudiantes de manera integral y significativa.</p>
Interpretación por análisis categorial	La PB1 constantemente está pidiendo apoyo a la PD1, más bien en tipos de orientaciones para abordar en el contexto del aula, en cambio la PD1 menciona que no existen instancias de retroalimentación del trabajo en equipo.



	<p>Por otro lado, la PB2 se refiere al poco tiempo estimado a las instancias de coordinación y a la vez de retroalimentación, asimismo la PD2 responde a que no se dan las instancias de retroalimentación y que son escasas las jornadas de reflexión.</p> <p>Como queda en evidencia es muy escaso el trabajo colaborativo de las profesoras, donde no se dan las instancias de retroalimentación para ir mejorando su accionar pedagógico.</p>
--	---

#### 5.4 Análisis por subcategorías

<p><b>SINTESIS CATEGORIAL I: Conocimiento de Normativa.</b></p> <p>El conocimiento de las actuales normativas que se implementan a nivel nacional es sumamente importante para la mejora en la educación chilena, debido a que es la forma en la que se está avanzando para lograr la inclusión de todos los estudiantes. Es por esto que se ha generado esta categoría, que los docentes deben estar actualizados de las leyes y normas con que se está trabajando actualmente, para así lograr mejores aprendizajes de todos los estudiantes insertos en la sala de clase.</p>
<p><b>Sub-categoría A: Ley 20.422/2010</b></p> <p>Con respecto a las respuestas de los diferentes docentes, de acuerdo al conocimiento de las actuales normativas para una educación inclusiva, a modo general se evidencian desconocimientos de las políticas educacionales, se presentan respuestas confusas en la normativa, vinculando diferentes normativas en una sola. En primera instancia las respuestas de la Ley 20.422/2010, las diferentes docentes declaran el poco manejo de dicha ley, y la falta de</p>

capacitación de la normativa, además de confundir con otras normativas asociadas.

Sub-categoría B: Decreto 83.

De acuerdo al decreto 83, se evidencia conocimiento de la PD1 haciendo mención sobre la diversificación de la enseñanza y la importancia de ella, en cambio la PD2 presenta un conocimiento general sobre el decreto, donde hace mención que está ligada a la inclusión y en contexto del todo, sin embargo, las PB1 y PB2 se declaran no estar informada de la normativa.

Sub-categoría C: Diseño Universal del Aprendizaje

Sobre el Diseño Universal del Aprendizaje DUA, las respuestas de las docentes apuntan a que conocen tal propuesta, pero dejan en manifiesto que no se desarrollan en las aulas de clases.

## SINTESIS CATEGORIAL II: Planificación de los aprendizajes

Sub-categoría A: Coordinación entre docentes

Respecto a lo mencionado por las diferentes docentes y además por las observaciones realizadas, se puede aludir que los docentes a pesar de contar con un horario establecido para realizar las coordinaciones, no se cumple a cabalidad, sino más bien son horarios informales que dificulta el objetivo de cumplir la coordinación. Asimismo, se observa que el horario estipulado se utiliza para realizar otros tipos de acciones, tales como citaciones de apoderados, firma de documentos, entre otras.

Sub-categoría B: Planificación diversificada.

Se evidencia que el proceso de planificación de las diferentes docentes es escaso, no se realiza un análisis integral de las bases curriculares, con el propósito de tomar el objeto de aprendizaje y del encontrar diferentes caminos

para el logro del aprendizaje. No se evidencia del todo una planificación diversificada, donde supone atender a todos los estudiantes de la sala, sino más bien la planificación está enfocada netamente en el contenido propuesto por el currículo nacional.

#### Sub-categoría C: Estrategias diversificadas

De acuerdo a las respuestas y observaciones, las estrategias que mencionan las docentes son de manera general, no apuntando al objetivo de la diversidad. En relación al trabajo colaborativo que se lleva a cabo para determinar los apoyos especializados que ciertos estudiantes necesitan, se supedita principalmente a la organización de materiales para los estudiantes que presentan necesidades educativas de tipo permanente. Ya que, de acuerdo a la información recolectada, las estrategias y metodologías de enseñanza no suelen incluir al Diseño universal del Aprendizaje, mientras que los enfoques colaborativos se relacionan a modelos consultivos o de apoyo.

#### SINTESIS CATEGORIAL III: Ejecución y evaluación de los aprendizajes

Se refiere a las prácticas pedagógicas que se realizan en el contexto del aula común y además añade como el equipo de aula monitorea y evalúa su trabajo y el de sus estudiantes.

#### Sub-categoría A: Prácticas pedagógicas del equipo de aula (Educatora de aula regular y educadora diferencial)

Aborda información respecto de los estilos de trabajo colaborativo que llevan a cabo docente de aula regular y educadora diferencial, especialmente en los formatos de ejecución de prácticas de cooperación del proceso enseñanza-aprendizaje, y de acuerdo a la información obtenida y registrada a través de la observación orientada, se respalda que las prácticas de co-docencia que se llevan a cabo, se encasillan principalmente dentro del modelo consultivo entre docentes, en donde la educadora diferencial entrega lineamientos sobre conocimientos relativos al trabajo de niños que necesitan mayores apoyos, aquellos que concentran necesidades educativas de tipo permanente, hacia la educadora de aula común. Además, el liderazgo en esta relación de co-docencia en el aula la adopta el profesorado regular, mientras que la educadora actúa como un apoyo adicional en la sala de clases.

#### Sub-categoría B: Retroalimentación

De acuerdo a la información entregada por las docentes entrevistadas, se evidencia que no existen procesos de retroalimentación y reflexión sobre las acciones pedagógicas que llevan a cabo en conjunto de manera consistente. Esto también se conforma como una consecuencia del escaso tiempo que dedican a la planificación y organización de los procesos pedagógicos, ya que, según el registro otorgado por esta entrevista, durante las coordinaciones de profesora de aula regular y educadora diferencial sólo se utilizaban para actualizar material administrativo (firmas). Si bien en el caso de una docente de aula regular se reconoce intenciones y procesos hacia la inclusión, el panorama general, la cultura pedagógica y la gestión de dirección no beneficia la promoción de un trabajo colaborativo con un enfoque hacia una verdadera inclusión.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

De acuerdo al procedimiento investigativo que centró sus objetivos en indagar sobre las prácticas inclusivas que ejercen los docentes en el aula común, especialmente en el conocimiento de la normativa, planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes, se generó un cuerpo concluyente que registró e identificó las siguientes dificultades.

Para comenzar es importante destacar que para establecer la viabilidad del estudio nos apoyamos de la literatura científica, que delinea y concuerda que las prácticas inclusivas es un proceso enriquecedor y fomentador de ambientes propicios externos e internos para el aprendizaje y que los actores principales de esta realidad son docentes y estudiantes, sobreponiendo al docente con ciertas responsabilidades frente al desarrollo de este tipo de prácticas.

Conforme a los análisis de las respuestas otorgadas por las docentes del establecimiento Alborada, se formula que las principales dificultades que se

presentan en el aula se refieren principalmente a las prácticas profundamente arraigadas en los maestros, cimentadas bajo el enfoque tradicional, como consecuencia de las exigencias normativas y supervisoras tanto de la institución escolar como de las exigencias gubernamentales que proponen las bases de funcionamiento y procedimientos de registro de desempeño de la población estudiantil.

Martínez (2013) explica que las prácticas educativas están directamente relacionadas con las exigencias que demanda el cuerpo legislativo y curricular nacional, evidenciándose variables inversamente proporcionales entre las posibilidades de actuación docente y los extensos programas de contenidos que se deben presentar y evaluar.

Desde esta perspectiva, el docente se supedita a las posibilidades organizativas permitidas en rigor por las propuestas educativas nacionales.

Otro aspecto importante es la diversidad del alumnado, Martínez (2013) explica que el componente diverso, único y cultural que posee el individuo interfiere en la realidad educativa.

Esta realidad posee sentido al observar que los seres humanos no aprenden de la misma forma, no utilizan los mismos mecanismos y no poseen el mismo universo de conocimientos, herramientas, valores y motivaciones a la hora de desenvolverse en la vida diaria, lo que generaría una modificación en la conducta de los docentes, tanto por sus prácticas pedagógicas propias, como las situaciones cotidianas que se deben ir manejando.

De acuerdo a las respuestas y opiniones que los docentes poseen frente a su labor profesional, conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina y valoraciones sobre los fines e importancia de las prácticas inclusivas en el aula, se

concluye que existen diferencias de opiniones dependiendo de las áreas de especialización de las docentes.

Esta variación puede deberse a las responsabilidades pedagógicas que cada una de ellas tiene, ya que si se analizan los campos de actuación y las delimitaciones normativas y curriculares por las que se rigen, estas presentan diferentes orientaciones y objetivos de enseñanza.

En relación al primer objetivo específico de identificar los conocimientos que presentan las profesoras de educación básica y educación diferencial referentes a las normativas actuales del marco de la educación Inclusiva.

Específicamente en el conocimiento de la normativa de la Ley 20.422/2010, Decreto 83 y Diseño Universal del Aprendizaje, se concluye que las docentes de educación básica están muy alejadas de las políticas educativas que están surgiendo actualmente. Por otro lado, las educadoras diferenciales anuncian un conocimiento de las normativas actuales, pero a grandes rasgos sin evidenciar la importancia del dominio de las políticas actuales que van hacia una educación inclusiva.

Al segundo objetivo específico de identificar las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva para el diseño de la planificación de los aprendizajes

Lo que compete a la planificación de los aprendizajes, subdividida en: coordinación entre docentes, planificación diversificada y estrategias diversificadas, apunta a similitudes en las respuestas asociadas a los registros de observación.

Es importante aludir que para llevar a cabo prácticas pedagógicas en un marco de educación inclusiva se requiere de un trabajo colaborativo y de un tiempo determinado hacia el trabajo de coordinación. Es por esto que de acuerdo a las respuestas brindadas por las docentes y los registros de observaciones se concluye que las docentes se encuentran inmersas dentro un espacio y tiempo que no permite desarrollar un trabajo de co- docencia pertinente, sin embargo, se puede decir que existe cierto interés de generar cambios, pero la realidad educativa genera un bloqueo de cambiar dicho proceso.

En cuanto a la planificación diversificada y sobre sus diferentes aristas que apuntan al desarrollo de un aprendizaje eficaz en los estudiantes, se puede aludir por medio de las diferentes respuestas y observaciones, que las planificaciones están desarrolladas más bien en un enfoque tradicional, netamente enfocado en el contenido. Es decir que el currículum al cual los docentes están enfrentados es poco flexible y tajante. Es por eso, que se alude que las planificaciones no están construidas pensando en la diversidad de los estudiantes, por lo que suele ser una planificación ambigua, respondiendo a una media, sin considerar el contexto social y cultural de los estudiantes.

De acuerdo al tercer objetivo específico de identificar las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva que se ejecutan dentro del aula referentes a las estrategias didácticas y evaluativas para el logro de los aprendizajes. Las docentes se excusan en sus respuestas que las exigencias públicas en relación a la cobertura curricular llevan a desarrollar prácticas que se enfocan solamente en la transmisión de conocimientos, dejando a un costado las habilidades y actitudes. Por lo tanto, se sigue con un modelo en los cuales la enseñanza en sí, se orienta en los conocimientos y a la no valoración de las habilidades.

Otra variable en cuestión es las valoraciones sobre la implicancia del trabajo colaborativo y el protagonismo éste cumple en la mejora de los procesos de

ejecución y monitoreo de los procesos enseñanza-aprendizaje, concluyendo que existe una variación entre el conocimiento del tema y la práctica del mismo. Si bien se está de acuerdo con que este tipo de estrategias de enseñanza mejoran resultados de aprendizaje en los alumnos, a través de la observación sistemática se registra que dichos procesos carecen de consistencia metodológica y de disposición para potenciar dicha práctica.

Lo que compete a las proyecciones futuras sobre una eficaz implementación de las practicas Inclusivas , aclarando antes que en la literatura científica se presencian escasos estudios prácticos del tema, mientras en relación a cuerpos teóricos que abarcan conceptos e implicancias de la implementación de esta misma aparecen con facilidad, se recalca el sentido de esta investigación que busca sensibilizar la importancia de la ampliación y mejora del repertorio de lo que son las prácticas en aulas inclusivas , además de enfatizar en las diferentes estrategias que abarquen la diversidad del aula, para así mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en cada uno de los estudiantes. La implementación de las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusivas de las docentes de educación básica y diferencial requieren ser capaces de crear las condiciones de aula pertinentes que permitan las practicas Inclusivas; y así mismo poder enseñar a los estudiantes a evaluar su propio aprendizaje.

En todo este aspecto, tanto las políticas educativas, las prácticas de planificación, ejecución y evaluación no se debe dejar al margen el objetivo central de la educación que es el aprendizaje, y de manera especial desde un enfoque inclusivo de la participación del estudiantado respetando y considerando las diferencias.

Además, se ha procurado destacar el valor de las practicas inclusivas como el motor de cambio frente a la educación y principalmente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde esta perspectiva se enfatiza en el proceso más que



en el resultado, además de lo que se está haciendo, la reflexión de la práctica pedagógica de sobre lo que se hace, como se hace y la utilidad que tiene.

Es por esto que la investigación ha entregado indicios que las prácticas inclusivas se encuentran con diferentes barreras que no se están afrontando, necesitando de un nuevo diseño de las políticas educativas y de una pronta transformación de la cultura de los docentes y la gestión escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. Artículo 14.

Arellano, J. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*. 73. Pp 83-94.

Ayuda MINEDUC, Atención ciudadana. (s/f). Subvención para programas de Integración escolar.

Barríos, M. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad; propuestas para el diálogo y la transformación educativa en américa latina y el caribe*. Madrid. Fe y alegría.

Basualto, P. Durán, C. Miranda, p. (2016). *Una perspectiva situada de las prácticas co-docentes: La experiencia de una dupla en el marco de un Programa de Integración Escolar* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad católica de Valparaíso. Chile.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla. 2º edición. Madrid, España.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela de Hoy. REICE; *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp.1-5.

Bruni, J., Aguirre, N., Murillo, J., Díaz, H., Fernández, A., Barrios, M. (2008). *UNA MEJOR EDUCACIÓN PARA UNA MEJOR SOCIEDAD; Propuestas para el diálogo*

y la transformación educativa en América Latina y el Caribe. Madrid. Federación internacional de fe y alegría. (p.8).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (s/f). Educación Cívica; La constitución.

Recuperado

en;

[https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle\\_guia?h=10221.3/45678](https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle_guia?h=10221.3/45678)

Cámara de Diputados (2013). *Constitución política de la república de Chile*. (pp.1-98). Recuperado en;

[https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion\\_politica.pdf](https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf).

Correa, A. (2014). *Los fines de la educación*. Jacques Maritain. Ediciones Humanismo integral extraído en:

[http://www.jacquesmaritain.com/2-Lea-JM/02\\_Ini/Inicio\\_1.html](http://www.jacquesmaritain.com/2-Lea-JM/02_Ini/Inicio_1.html)

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid, España. Santillana.

Hernández, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6° edición, MC. CIUDAD; GRAW HILL.

Fuentes, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*. N°61, 1-12

González, R. (2017) *SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN EL SISTEMA CHILENO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA*. Centros de Estudios del Ministerio de Educación.

[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo\\_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf)

Lera, M. (2002). *Capítulo IV. La naturaleza social del ser humano*. Paradigmas en la educación y el desarrollo. Recuperado en;

[http://www.psicoeeducacion.eu/eduinfantil/Cap\\_IV.La\\_naturaleza\\_social\\_del\\_ser\\_humano.pdf](http://www.psicoeeducacion.eu/eduinfantil/Cap_IV.La_naturaleza_social_del_ser_humano.pdf)

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 601. Recuperado en;

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Marfán, j., Castillo, P., González, R., Ferreira, I., Portales, J. y Pérez, A. (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Centros de Estudios MINEDUC. pp. 1-40

Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques educacionales*. 5(1). pp. 107-114.

Ministerio de Educación. (s.f). *LGE, Ley General de Educación*. Recuperado en;

<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/lge-ley-general-de-educacion-4>

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. Recuperados en:

<https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas-2017.pdf>

MINEDUC. (2016); *Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS*

Narodowsky, M. (2008). La Inclusión Educativa, Reflexiones y Propuestas entre las Teorías, las Demandas y los Slogans. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* (6)2. p.1.

Ortega, R. (2007). *Fundamentos de la educación en el Chile actual.* Universidad de Chile. Santiago.

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fundamentos%20de%20la%20educacion%20en%20el%20chile%20actual.pdf>

Pérez, G. (2004). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. 4º Edición.

Ramírez, F. (2016, mayo). Revolución pingüina: 2006-2016: Las transformaciones en la escena educacional chilena. *Noticias Universidad de Chile.* Recuperado en;

<http://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

Retamoso, G. (2007). Educación y Sociedad. *Civilizar*, 7(12), p.

<http://www.redalyc.org/pdf/1002/100220305012.pdf>

Richart, A., García-Granero, M., Ortega, C. y de Tienda, L. (2018). *Juicio moral y democracia. Retos de la ética y la filosofía política.* Granada: Comares S. L.

<https://www.uv.es/gibuv/BIOETICA2016.pdf>

Rodríguez, D y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. 1ª edición, Barcelona.

Schmidt, J. (2016). Segregación e Inequidad Educacional en Chile. *Comunidad vínculos*.

[http://www.comunidadvinculos.cl/wp-content/uploads/dlm\\_uploads/2016/07/Segregacion-educacional-1.pdf](http://www.comunidadvinculos.cl/wp-content/uploads/dlm_uploads/2016/07/Segregacion-educacional-1.pdf)

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid, Quinta edición.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado en;

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Marcos de Acción para satisfacer las Necesidades básicas de aprendizaje*. p.3. Recuperado en;

[http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

Zorrila, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (2). pp. 74-92

## BIBLIOGRAFÍA

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, Francia: WS

UNESCO, (2011). *La Unesco y la educación*.

Grife, M.,y Guitart, M.(2012) Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos* (15).

## ANEXOS