



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

**Estudio de caso: Indicadores de Prácticas Inclusivas presentes en la
Comunidad Educativa del 2do ciclo básico del colegio Juan Luis
Undurraga, en base al INDEX.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN

AUTORES/AS: Tania Brito Martínez

Carolina Leiva Tapia

Pamela Mellado Corvalán

PROFESOR/A GUÍA: Profesora Ethel Trengove Thiele

(noviembre 2020)

AUTORIZACIÓN: (noviembre 2020) Tania Brito, Carolina Leiva, Pamela Mellado

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

(DEDICATORIA)

“Con todo el amor del mundo y mi eterno agradecimiento, dedico esta investigación a mi madre, quien me ha inspirado y alentado siempre a continuar en esta hermosa labor educativa”

Pamela Mellado Corvalán

“A mis compañeras de tesis Pamela y Carolina, por el apoyo entregado durante los momentos difíciles, especialmente a Pamela, quién también con su alegría y simpatía, me animó en la lucha de esta meta. A mi novio y amigo Fabián, por iluminar este camino con sus consejos, compañía, ayuda y paciencia. A mi madre, por su escucha, ayuda y compañía durante todo mi trayecto estudiantil y de vida”

Tania Brito Martínez

“Un reconocimiento especial a mi madre por todo su amor, paciencia y comprensión. A mis amigas y compañeras de carrera por todo el apoyo y a todos aquellos que han formado parte de este camino. Agradezco a la vida la posibilidad de poder seguir creciendo profesionalmente, creo sinceramente que quien enseña nunca debe dejar de aprender”

Carolina Leiva Tapia

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestra profesora Ethel Trengove Thiele, quien compartió de manera generosa sus conocimientos y por sobre todo por habernos tenido una infinita paciencia durante todo el desarrollo de nuestra Tesis.

También agradecemos a quienes de una u otra manera se hicieron parte de nuestro proceso de segunda titulación porque sin duda nos guiaron, aportaron, animaron, acompañaron e hicieron posible que cumpliéramos esta anhelada meta.

(Tania Brito, Carolina Leiva, Pamela Mellado)

ÍNDICE

Estudio de caso: Indicadores de Prácticas Inclusivas presentes en la Comunidad Educativa del 2do ciclo básico del colegio Juan Luis Undurraga, en base al INDEX.....	1
AUTORIZACIÓN: (noviembre 2020) Tania Brito, Carolina Leiva, Pamela Mellado	1
AGRADECIMIENTOS.....	3
ÍNDICE	4
ÍNDICE DE CUADROS.....	6
RESUMEN.....	7
Antecedentes teóricos y empíricos	11
1.1 Problema de estudio	16
Diversidad	17
Una construcción para la Diversidad en el Ámbito Educativo.....	17
Problema de estudio	20
1.3 Objetivo General y específicos Objetivo General	20
Objetivos específicos:.....	20
Justificación e importancia.....	21
1.3 Población o contexto en el que se focaliza el estudio:	23
1.4 Supuestos y limitaciones	23
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL.....	25
Conceptos claves	25
2.1 Iniciando el camino a la Inclusión.....	26
2.2 Aprendizajes en espiral	28
Conceptos clave para la comprensión del sentido y estructura de las Progresiones.....	29
Principios que orientan la evaluación.....	30
2.3 Prácticas inclusivas.....	31
Gestión de las prácticas inclusivas en el aprendizaje.	34
2.4 Barreras para el aprendizaje	36

2.5 Índice para la Inclusión	37
Cuadro 1. Fuente: Elaboración Centro de Estudios MINEDUC.	43
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	44
Paradigma, enfoque del estudio, nivel de profundidad y fundamentación del tipo.....	44
de estudio de caso.....	44
3.1 Contexto y escenarios de estudio.	46
3.2 Sujetos de Estudio	47
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.....	51
Operacionalización del instrumento	52
Cuadro 3. Fuente: Elaboración propia. Operacionalización del Instrumento.....	55
Cuadro 4. Fuente: Elaboración Propia. Lista de Cotejo	63
3.4 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad del Estudio de Caso	64
3.5 Métodos de Análisis de la información, triangulación de Información	65
3.6 Matriz Descriptiva.....	67
3.7 Recopilación de la información.....	68
Cuadro 6. Fuente: Elaboración Propia. Recopilación de la Información.	69
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	70
4.1 Análisis descriptivo Dimensión “Orquestando el Aprendizaje”	70
4.2 Análisis descriptivo Dimensión “Movilización de los Recursos”	83
4.3 Matriz de Triangulación Dimensión Orquestando el Aprendizaje	92
4.4 Matriz de Triangulación Dimensión Movilización de los Recursos.	93
CAPÍTULO V CONCLUSIONES.	94
5.1 Con relación al Objetivo General	100
5.2 Problema de estudio	102
Con respecto a los aspectos que podrían mejorar esta investigación:	102
5.3 Reflexiones finales	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

ÍNDICE DE CUADROS.

- Cuadro 1. Fuente: Elaboración Centro de Estudios MINEDUC.
- Cuadro 2. Fuente: Administración Colegio Juan Luis Undurraga
- Cuadro 3. Fuente: Elaboración propia. Operacionalización del Instrumento
- Cuadro 4. Fuente: Elaboración propia. Lista de Cotejo.
- Cuadro 5. Fuente: Elaboración propia. Niveles de Desempeño
- Cuadro 6. Fuente: Elaboración propia. Recopilación de la Información.
- Cuadro 7. Fuente: Elaboración propia. Análisis Descriptivo Orquestando el Aprendizaje.
- Cuadro 8. Fuente: Elaboración propia. Análisis Descriptivo Movilización de los Recursos.
- Cuadro 9. Fuente: Elaboración propia. Matriz Triangulación Orquestando el Aprendizaje.
- Cuadro 10. Fuente: Elaboración propia. Matriz Triangulación Movilización de los Recursos.

LISTADO DE SIGLAS

INDEX: Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las escuelas.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje.

FONIDE: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

LGE: Ley General de Educación.

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

NSE: Nivel Socioeconómico.

PISA: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

PIE: Programa de Integración Escolar.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

SDA: Síndrome Déficit Atencional.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es ilustrar las cuestiones importantes que tienen que abordar las investigadoras durante el diseño de una propuesta de investigación cualitativa, aplicada a un estudio de caso, de las prácticas educativas de los profesores del segundo ciclo básico del Colegio Juan Luis Undurraga. Las tesisistas llevarán a cabo un proceso de análisis de dichas prácticas a partir del “Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas” específicamente en las secciones de la Dimensión C del INDEX, referidas a “Orquestrar el Aprendizaje” y “Movilización de los Recursos”. Este proceso se ha de llevar a cabo, a través de la observación de las conductas educativas de los profesores del ciclo mencionado, que, mediante una operacionalización realizada en una Lista de Cotejo, utilizando los subindicadores del Índice, y de manera auto evaluativa, los docentes harán el análisis de sus propias prácticas educativas. Esta propuesta, puede aportar de un modo sencillo, a generar una mirada contextualizada que permita aportar al conocimiento que tienen los profesores respecto de las prácticas inclusivas, en el marco de un paradigma inclusivo y del trabajo colaborativo, con la posible proyección, que dichas prácticas inclusivas, puedan ser extrapoladas a otros ciclos del mismo centro educativo.

Palabras clave: investigación cualitativa, conductas educativas, prácticas inclusivas, trabajo colaborativo, INDEX.

Abstract: The objective of this research is to illustrate the important questions that researchers have to address during the design of a qualitative research proposal, applied to a case study, of the educational practices of the teachers of the second basic cycle of the Juan Luis Undurraga School. The thesis students will carry out a process of analysis of said practices based on the "Index of Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools" specifically in the sections of Dimension C of the INDEX, referring to "Orchestrating Learning" and "Resource Mobilization". This process has to be carried out, through the observation of the educational behaviors of the teachers of the mentioned cycle, which are operationalized in a Checklist, using the sub-indicators of the Index, and in a self-evaluating way, the teachers will do the analysis of their own educational practices. This proposal can contribute in a simple way, to generate a contextualized view that allows to

contribute to the knowledge that teachers have regarding inclusive practices, within the framework of an inclusive paradigm and collaborative work, with the possible projection that said practices inclusive, can be extrapolated to other cycles of the same educational center.

Keywords: Qualitative research, educational behaviors, inclusive practices, collaborative work, INDEX.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo plantea un recorrido, en torno a la historia de la educación inclusiva desde sus inicios hasta la actualidad, estableciendo como problemática las prácticas educativas que se llevan a cabo al interior del aula en situaciones de inclusión educativa. Mediante el conocimiento de políticas públicas y acciones gubernamentales que rigen las acciones educacionales, el concepto de inclusión, diversidad y cómo este se entiende y se refleja dentro de una comunidad educativa, en especial al interior de la práctica docente, se determinan los factores que inciden y los puntos que se deben abordar y repensar para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva. Es por ello, que, en el presente trabajo mediante una propuesta de investigación cualitativa del Colegio Juan Luis Undurraga, logramos reflexionar y proyectar un instrumento de evaluación que permita identificar aquellas conductas, comportamientos y posturas que están operando como facilitadores y obstaculizadores de la labor inclusiva. Como principal referente en el presente trabajo de investigación, nos guiaremos con aportes del INDEX, uno de los libros referentes que guía, a través de diversos criterios, la valoración de las prácticas inclusivas, difundiendo sus conocimientos, y promoviendo incansablemente la reflexión sobre la inclusión educativa.

Para llevar a cabo los objetivos anteriormente mencionados, hemos dividido esta investigación en 3 capítulos fundamentales.

En el Capítulo I, Planteamiento del problema, se presentan algunos de los hitos históricos más relevantes que incidieron en el camino hacia una educación inclusiva. Para eso, revisamos los antecedentes teóricos y empíricos, en el cual mencionamos referentes teóricos y normativas que dan base al problema de estudio tratado en el presente proyecto. Para ello, comenzamos con el enfoque de la Organización de Naciones Unidas, hasta llegar al año 2015, donde se promulgó la Ley de Inclusión Escolar 20.845 en nuestro país. En el problema de estudio, se profundiza en los conceptos de Necesidades Educativas Especiales y diversidad, además de la relevancia que tiene el INDEX como libro orientador dentro del paradigma inclusivo, lo cual nos llevará a la selección de un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales están dirigidos hacia una mejora en las prácticas inclusivas, donde se refleja en la sección “justificación e importancia”, el valor teórico que aporta a la formación

profesional, así como también el aporte que representará para el colegio contar con el insumo creado a partir de dichos objetivos, y a su vez, el cómo los resultados que se logren impactarán posiblemente en los estudiantes al establecer prácticas educativas más inclusivas.

En el Capítulo II, Marco Teórico, se da cuenta del sustento teórico que respalda esta investigación, en el cual se abordan normativas, artículos e investigaciones sobre la Educación en Chile, las Políticas educativas, entre las cual se revisan los Decretos N°170/2009, N°83/2015, N°67/2018 y la Ley de Inclusión; además se abordan las prácticas inclusivas, las Barreras para la participación y el aprendizaje, y finalmente se profundiza sobre el documento orientador en nuestro proyecto investigativo llamado INDEX.

En el Capítulo III, Marco Metodológico, se establece el paradigma de nuestro proyecto, el enfoque, tipo de estudio, contexto y sujetos de estudio de la presente investigación. Además, se presenta el sustento del rigor del estudio, los métodos que se utilizarán, el resultado de la interacción permanente entre las preguntas propuestas y la experiencia que se analiza, para finalizar con el Capítulo IV, análisis de la información.

Y, por último, en el Capítulo V, expondremos nuestras conclusiones a partir de los objetivos propuestos y las preguntas del estudio.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes teóricos y empíricos

Con el fin de determinar la problemática en estudio, es importante comprender cómo a través de ciertos hitos históricos, la educación se ha ido transformando hasta lo que hoy en día es en el país.

El primer organismo internacional en aproximarse a un enfoque de educación inclusiva fue la Organización de Naciones Unidas (en adelante ONU), mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que cobra especial relevancia al término de la segunda guerra mundial, como una reacción ante los crímenes cometidos durante ella. Los Estados no podían vulnerar los valores y principios de la dignidad humana, reafirmando en dicha declaración, los derechos fundamentales como persona humana, en igualdad de género. Se declaran resueltos a promover, que todas las naciones deben trabajar, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades, asegurando su reconocimiento y aplicación, de manera efectiva y universal. (...) “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (1948, p.54)

En el país, entre los años 1940 y 1960 van emergiendo nuevas experiencias de atención educativa a la población con discapacidad. Es durante esta etapa en la que se define y forja una modalidad de atención segregada de la educación común con un enfoque principalmente clínico. (Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, 2004). Siendo una de las primeras acciones propuestas por la ONU.

Mientras, en el Reino Unido, poco después de la entrada en vigencia de la Ley de Educación para niños y niñas deficientes de 1970, el Secretario de Educación, encarga un informe respecto de la educación especial a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock, es así como en el año 1978, se publica uno de los documentos que generó cambios significativos en la educación a nivel internacional, el llamado “Informe Warnock” perteneciente a este comité de educación.

En este informe, se declara que las necesidades educativas, al igual que los fines de la educación, son comunes a todas las personas, además que se deben satisfacer las necesidades especiales, con el fin de acercarse al logro de los fines de la educación, debido a que estas necesidades particulares se definen como lo que el sujeto necesita individualmente para alcanzar sus progresos. Considera a los niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) como aquellos que presentan alguna dificultad en su educación, teniendo necesidades diferentes al resto de sus compañeros.

El informe establece que la educación especial debe tener un carácter adicional no paralelo, ya que las escuelas deben seguir existiendo para educar a niños con graves y complejas discapacidades. Se considera que todos los alumnos pueden tener necesidades especiales, pero algunos, en particular, necesitan que dichas necesidades sean contempladas por la escuela, a la vez que se plantean enérgicas medidas para enfrentar el “problema”, y finalmente, se expresa la necesidad de acompañar con un cambio de una actitud positiva por parte de profesores y otros miembros de la comunidad educativa en primer lugar, y también del resto de la sociedad. Este cambio implica ver con otros ojos y valorar positivamente la experiencia docente con este tipo de alumnos.

Por otra parte, la década de los 80 y sobre todo la de los 90, representan una etapa de notable madurez en la educación especial que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit hacia el aprendizaje individualizado. Así pues, ubicada la educación especial en el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la didáctica, desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currículo, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios, recursos educativos y la escuela. (Jiménez, P; Vilá Montserrat, 1999, p.46)

A través del tiempo se continuó con la firma de otros tratados y acuerdos internacionales, entre los que se cuentan la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) donde se articulan un conjunto de derechos sobre la base de seis principios fundamentales: el derecho a la identidad y a la familia; derecho a expresarse libremente y el acceso a la información; el derecho a la protección contra el abuso y la discriminación; el derecho a la educación;

derecho a una vida sana y segura y el derecho a la atención especial. Chile ratificó este convenio el 14 de agosto de 1990. En este último, los niños con discapacidad tienen derecho a los servicios de rehabilitación, a la educación y capacitación, que los ayude a disfrutar de una vida plena y el derecho de un trato especial, en el caso de privación de libertad.

En el año 1994, la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) sienta las bases de las políticas mundiales de la educación inclusiva. Su objetivo es establecer la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones, ayuda internacional y nacional, las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones en la implementación de la Declaración de Salamanca sobre principios, políticas y prácticas en la educación especial, estableciendo que “Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades” (UNESCO, Salamanca, 1994 p.59).

Siguiendo esta línea, a principios de los años noventa, Chile no se quedó atrás con respecto a políticas de integración e inclusión educativa. El panorama internacional influyó de manera determinante en la normativa legal, más aún, son los movimientos sociales quienes impulsan demandas hacia una integración educativa de personas con discapacidad y que se encuentran excluidos del sistema escolar común.

En efecto, Blanco (1999) señala que en el reconocimiento de la diversidad surge la integración escolar, como un proceso que posibilita que la escuela brinde los medios necesarios para que los niños se desarrollen como seres participantes de todas las actividades escolares y sociales. El concepto de educación inclusiva, por su parte, es más amplio que el de integración y afecta a la naturaleza misma de la educación y la escuela común, porque implica que la escuela acoja a todos los niños y niñas de su comunidad, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, y dé respuesta a sus necesidades educativas, sean cuales sean sus condiciones sociales, económicas, culturales e individuales.

Lo anterior implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, con el fin de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnia, lengua, género, nacionalidad, entre otras diferencias, que van más allá de la habilidad para aprender. Este último planteamiento, refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad de los estudiantes y sus necesidades en contextos educacionales.

La etapa de la escuela inclusiva o de la educación para todos comienza a finales del siglo XX en EEUU con repercusión a nivel mundial. La inclusión es considerada como una nueva cultura que corresponde a condiciones emergentes del siglo XXI, siendo en la última década del siglo XX donde emerge un movimiento teórico-práctico llamado Mejora de la Eficacia Escolar, que, desde sus orígenes, reúne a docentes, directivos e investigadores, que buscan conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad, pero, sobre todo, buscan transformar los centros. Su idea central es que la escuela debe ser el factor de cambio, (...) “centrando su interés en identificar los procesos más idóneos para el cambio, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de dichos conocimientos para alcanzar una mejora real” (Murillo, 1999 citado en Muñoz-Repiso y Murillo, 2010, p.34)

Uno de los trabajos claves en este ámbito es el denominado “Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” (en adelante INDEX) realizado por los profesores Tony Booth y Mel Ainscow, siendo uno de los trabajos más conocidos y difundidos, quienes, en el Índice abordan el término de inclusión, como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth, T. & Ainscow. M. 2002 p.9).

La creación del INDEX, se ha convertido en un referente para los establecimientos educativos, para llevar a cabo procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes, transformándose en un instrumento muy útil como criterio para valorar y guiar las prácticas inclusivas, otorgando la secuencia de pasos a seguir en un proceso de mejora e innovación educativa, orientando las prácticas educativas hacia la transformación de prácticas inclusivas.

El índice, entrega los indicadores y las preguntas para guiar la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada establecimiento educacional. Las prácticas hacia una educación inclusiva requieren cambios sociales y legales que hagan referencia a la aceptación de las diferencias y la convivencia con igualdad de oportunidades para todos(as). Para determinar la inclusión al interior de una comunidad educativa, es necesario primero realizar un proceso de reflexión integral, que ayude a clarificar qué tan inclusiva es dicha comunidad.

La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. El anhelo de la inserción de este nuevo paradigma de justicia social en el ámbito educativo involucra un gran cambio, que abarque desde la formación profesional de los docentes, tanto en la teoría como en la práctica, hasta las personas responsables de las políticas públicas de nuestro país. A partir de los antecedentes anteriormente expuestos, se originan las prácticas inclusivas, las cuales nacen como respuesta a las NEE que presentan estudiantes con capacidades diferentes, las cuales deben ser atendidas para la construcción de un aprendizaje integral y significativo. Estas prácticas inclusivas deben ser desarrolladas por profesores capaces de reconocer las capacidades en la diversidad del alumnado creando estrategias metodológicas que construyan un aprendizaje con participación equitativa, empleando diversos recursos para “la construcción de un currículum para todos” (Booth y Ainscow 2011 p. 24)

El tránsito de una etapa de segregación a una etapa de integración en Chile ha sido un proceso muy lento que aún está en marcha. Las escuelas especiales no han reducido su número y para las escuelas regulares aún es opcional formar un Programa de Integración Escolar (en adelante PIE). Por esto, la educación inclusiva puede ser vista actualmente sólo como un distante ideal. Durante la última década se han realizado esfuerzos para comenzar este proceso, sin embargo, la mayor parte de las políticas educativas distan mucho de ser completamente inclusivas.

En el año 2015, en el contexto de la reforma educacional se promulgó en Chile la Ley de Inclusión Escolar 20.845, utilizando el término integración e inclusión como sinónimos, sin dar una definición clara de cada concepto. Mayormente, la Ley 20.845, es una rectificación de la Ley General de Educación 20.370 del 2009 (en adelante LGE), sin transformaciones profundas, sin embargo, una de sus contribuciones más significativas es indicar como deber del Estado, proveer educación inclusiva y de calidad para todos y, en el caso de los estudiantes con NEE, determinar que el acceso a una escuela especial o regular será establecido de acuerdo al interés superior del estudiante (MINEDUC, 2015)

De acuerdo a lo planteado por Educación 2020, la segregación sigue presente en nuestro sistema educativo, situación que ha provocado una serie de reformas, las cuales han logrado algunos avances importantes en materia de inclusión, no obstante, Chile sigue siendo el país más segregado a nivel escolar según informe del 2017 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE), tanto en lo socioeconómico como académico, en comparación al informe del año 2010, lo que significa que llevamos mucho tiempo de prácticas y políticas contrarias al objetivo de la Ley de Inclusión.

1.1 Problema de estudio

La Declaración de Salamanca (1994) dio respaldo al concepto de “necesidades educativas especiales” que desde el Informe Warnock (1978) se ampliaba como alternativa al uso de etiquetas como alumnos “deficientes, disminuidos o retrasados”. De acuerdo con esa concepción, “...siempre hay que tener presente la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar” (Coll y Miras, 2001, p. 336). La inclusión en el sistema educacional pretende otorgar equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y basa sus postulados en el respeto a la diversidad. Las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Sin embargo, los apoyos específicos necesarios para responder a esta situación deben también dirigirse tanto a los aspectos propios del alumno, como del contexto, caminando así hacia la eliminación de las barreras existentes en la acción educativa.

Diversidad

Según Hontangas y Barrio de la Puente, atender a la diversidad, es emplear un modelo de educación que sea capaz de brindar a cada estudiante la atención pedagógica que él requiera, adaptando la intervención educativa a la singularidad de cada estudiante en sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones (2010). Así mismo la diversidad de manera más amplia es entender que todos somos diferentes en riquezas culturales.

La diversidad de los estudiantes es consecuencia de su origen sociocultural, de las características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, sus propias capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizajes. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos estudiantes idénticos (MINEDUC, 2011, p.8)

En este contexto, “la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social” (Delors, 1996, p. 59). La educación debe promover el diálogo proporcionando los espacios a cada integrante de la comunidad educativa, desde la diversidad de las características personales y socioculturales, desarrollando diferentes estrategias que favorezcan la participación y los intereses. Dentro de las características socioculturales se encuentran la organización y el respeto a la diversidad.

Una construcción para la Diversidad en el Ámbito Educativo

El término de democratización de la educación se relaciona a la afinidad pedagógica que establece el docente con sus estudiantes, como así también, a la disposición emocional respaldada en la sala de clases por los profesores. En Chile, la escuela ha experimentado muchos cambios con relación a la valoración social, la cual era caracterizada como un espacio altamente discriminatorio y segregacionista.

A partir del primer estudio realizado por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE, 2008) el primero de su tipo en Chile; Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido, tuvo como propósito realizar una estimación de la magnitud y evolución de la segregación escolar, “lo cual es consistente a nivel internacional, pues Chile presenta el

mayor grado de segregación para los estudiantes de alto NSE que rindieron la prueba Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA” (p.3), de ahí que los análisis intertemporales (1998-2006), indicaron que esta alta segregación socioeconómica ha tenido una evolución creciente en los últimos años, característica presente en la mayor parte de las regiones y comunas del país.

Esta conclusión, fue aplicable a los estudiantes más vulnerables y a aquellos de mejores condiciones socioeconómicas, y fue verificada tanto en educación básica como media; también demostró que la segregación escolar era considerablemente mayor entre los establecimientos subvencionados particulares que entre los establecimientos municipales, lo cual dio cuenta de la alta selectividad en la localización de los establecimientos subvencionados particulares y la eficacia de los mecanismos de selección de alumnos que utilizan.

De acuerdo a Ibáñez (2011) la vinculación pedagógica entre el profesor y sus estudiantes a lo largo de la clase debería ocurrir en correlación con los propósitos o fines de la institución que la enmarca y, al mismo tiempo, establecer los roles y funciones que realizarán los actores que participarán de dicha relación con foco principal en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Sería clave considerar para el proceso de la diversidad al interior del aula, ampliar dicho concepto, entendiendo como legítimo, el hecho de que existen diversidades sociales, religiosas, sexuales, físicas y de capacidades. Según la Superintendencia de Educación en Chile, se identifican en el sistema educativo, muchos casos de discriminación clasista, sexista, por condiciones de salud, por presentar alguna NEE el estudiante suele ser discriminado en el espacio escolar “tanto por sus compañeros como por los docentes y además de la comunidad educativa, y en ocasiones son marginados de las actividades sociales de sus compañeros” (MINEDUC, 2013, p.18)

La relación pedagógica en los distintos roles ya sea del profesor o del estudiante, pueden aportar o no a la aceptación de la diversidad, muchas veces ésta no es atendida, sino más bien, es considerada peligrosa e indeseable, imponiéndose una discriminación dentro de las prácticas pedagógicas. Tal hecho, se plasmó en la recolección de denuncias realizadas en la Superintendencia de Educación y que fueron analizadas en el año 2014-2015.

A partir de los análisis de discriminación, se observa una clara tendencia nacional, donde más de la mitad de las tasas de denuncias son referidas en el nivel de enseñanza básica y se vinculan con NEE, especialmente Síndrome Déficit Atencional, (SDA). Estos estudios muestran que las madres de estudiantes con dicho diagnóstico viven una sensación de discriminación, injusticia y frustración, y que el estudiantado enfrentaría más dificultades académicas que de interacción social (Saavedra, 2014).

El Estado debe garantizar a todas y todos, el derecho a una educación de calidad, reconociendo las necesidades educativas, aceptando las diferencias, y adoptando un modelo educativo inclusivo y abierto que permita el acceso y la permanencia escolar de todas y todos las/los estudiantes sin ninguna excepción. Por un lado, aceptar que las sociedades son multiculturales, que las personas presentan distintas capacidades y talentos, obliga a aprender a vivir en el respeto a esta diferencia, encontrando en ella el enriquecimiento para todos.

Dentro de este proceso, es fundamental la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, trabajando en conjunto y no de forma aislada, ya que es necesario construir un espacio con valores inclusivos que nazcan a partir de un acuerdo promovido por todos los miembros de dicha comunidad, asistentes no profesionales, asistentes profesionales, estudiantes, profesores y directivos. De esta forma, mediante un trabajo coordinado y colaborativo, se establecerán los valores y lineamientos inclusivos, transformando a todos los participantes, en responsables de su propia comunidad, bajo la mirada del índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), que “concibe la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Blanco, 2002, p.9)

A partir de lo descrito, surge la necesidad de responder al problema de estudio, que es identificar, mediante un proceso de monitoreo, basado en el INDEX, cuán inclusivas son las prácticas pedagógicas declaradas en el Colegio Juan Luis Undurraga, perteneciente a la Fundación Belén Educa.

Problema de estudio

Luego de lo expuesto anteriormente, es que surge la siguiente pregunta general, que orientará el desarrollo de la investigación ¿Qué indicadores de prácticas inclusivas se podrán visualizar en la comunidad educativa Juan Luis Undurraga, al evaluar dicha dimensión en base al documento INDEX? Frente a esta pregunta, el equipo de trabajo se propone objetivos que permitan dar respuesta al finalizar el estudio.

1.3 Objetivo General y específicos

Objetivo General

Detallar los indicadores de las Prácticas inclusivas presentes en la comunidad educativa del segundo ciclo de educación básica del Colegio Juan Luis Undurraga, perteneciente a la Fundación Belén Educa, mediante un proceso de evaluación basado en el documento INDEX.

Objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos que tienen los profesores(as) en torno a la inclusión de acuerdo a lo expuesto en el documento INDEX.
- Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la orquestación de los procesos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga.
- Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga

Justificación e importancia

Las prácticas inclusivas, son aquellas que se desarrollan en un contexto posicionado claramente en un modelo inclusivo, diferente del modelo integrador. En la realidad de las escuelas, muchas experiencias se desarrollan en el marco de la integración y se han quedado en una integración física. La inclusión implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades o con necesidades educativas especiales. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, independientemente de sus características.

De acuerdo con Arnaiz (2003) el concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, del barrio y en la sociedad en general.

En la actualidad, la preocupación de los investigadores sobre educación inclusiva se centra en evidenciar qué experiencias y qué cambios se desarrollan en las escuelas para favorecer la inclusión educativa a través de las prácticas inclusivas, es decir: ¿cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? Para responder a esta pregunta, Ainscow (2004) introdujo el concepto de «indagación colaborativa» como un enfoque de investigación que es realizada por los propios docentes, en colaboración con los investigadores para así propiciar el conocimiento en cuanto a la mejora de los procesos educativos.

El desarrollo de prácticas inclusivas, pasa por involucrarse en procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustentan estas acciones, se basa en una metodología diseñada para impulsar dichos procesos sociales de aprendizaje, a partir de la búsqueda de un lenguaje común e incentivar el diálogo, creando espacios de reflexión conjunta, considerando las opiniones del alumnado y sus familias, observación y discusión sobre las propias prácticas educativas, cooperación entre las escuelas. Todos estos condicionantes estimulan y ayudan a la auto-indagación y a la mejora en la posterior acción educativa.

Para que un establecimiento se considere inclusivo, debe valorar sus diferentes dimensiones como la cultura, las políticas y las prácticas educativas que imperan dentro del mismo; abordar los diversos aspectos que potencien el aprendizaje cooperativo, participativo y con una mirada comunitaria dentro del establecimiento y la sala de clases y plasmar en las prácticas educativas, las estrategias y las herramientas que permitirán el desarrollo de todos y todas con igualdad de oportunidades.

Es por ello, que el equipo de tesistas, considera que la presente propuesta de evaluación de las prácticas inclusivas tendrá dentro de sus objetivos, contribuir al fortalecimiento del trabajo pedagógico que realiza en co-docencia con los docentes, debido a que con un mayor grado de conocimiento respecto de los índices de inclusión, pueden efectuar una mejora en la elección de las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, que permita transitar desde un paradigma integrador a uno realmente inclusivo y que responda a la participación de todas y todos sin excepción alguna.

Así mismo, aportar al conocimiento del colegio para que desde su liderazgo en la dimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evalúe las prácticas educativas que se llevan a cabo al interior del establecimiento, con el objetivo de mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Tal como lo menciona el Ministerio de Educación en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar “(...) la mayor debilidad y la que recibe el menor tiempo de dedicación, es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje” (MINEDUC, 2015 p.12)

Es por ello, que el equipo de tesistas considera, que sería un aporte significativo, la entrega de un instrumento elaborado en base al INDEX, que permita la evaluación de las prácticas declaradas en el colegio, con el fin de fortalecer las que se lleven a cabo o en su defecto, implementarlas desde una mirada de mejora y respuesta a la desafiante tarea de educar a todos y todas bajo un paradigma inclusivo.

1.3 Población o contexto en el que se focaliza el estudio:

Se decide realizar este proceso evaluativo dentro del establecimiento educacional Juan Luis Undurraga, perteneciente a la Fundación Belén Educa, ya que, al ser una comunidad escolar, se convierte en un espacio privilegiado para la inserción de la inclusión social, debido a la diversidad de la población que asiste a dicha comunidad escolar, siendo un centro que recibe estudiantes de diversas nacionalidades, condición socioeconómica, estructura familiar, contexto cultural, diversos estilos, ritmos, intereses y capacidades de aprendizaje y que declara en su Proyecto Educativo Institucional “Enmarcado en la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes y formación de niños y jóvenes del país, surge este proyecto como respuesta al requerimiento que la sociedad chilena exige, asumiendo y haciendo concreta la Ley de Inclusión” (2018) (PEI, Fundación Belén Educa, 2018 p.3)

1.4 Supuestos y limitaciones

Este equipo de tesistas considera que, frente a la investigación, se encontrarán con algunas limitaciones que van a impedir que la investigación se lleve a cabo de manera expedita y se menciona:

-La limitación con relación al acceso del centro educativo, ya que dada las condiciones de pandemia que se encuentra enfrentando nuestro país, no se pueden realizar visitas presenciales a dicho terreno, que podría facilitar la entrega de insumos e información por parte del equipo de gestión y profesores del segundo ciclo que pudiese favorecer a la investigación.

- La limitación del tiempo para aplicar de manera práctica este estudio de caso con relación a las prácticas inclusivas que se pudiesen observar en el centro educativo.

Por otra parte, los supuestos que establecemos en esta investigación son:

- Los profesores(as) del segundo ciclo básico, no cuentan con suficientes conocimientos en torno a la inclusión de acuerdo con los conceptos indicados en el INDEX.

-Durante el ejercicio de las clases, se observan escasos indicadores inclusivos que orquesten el aprendizaje de los estudiantes.

-Se presume que, en el desarrollo de las clases realizadas por los profesores de segundo ciclo, existen algunos indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

La inclusión no se circunscribe sólo al ámbito de la educación, sino que atraviesa toda la sociedad y sus instituciones; a su vez, afecta a la educación en un sentido general, es decir, más allá de las instituciones educativas, se debería relevar como postura ética de una sociedad, y como parte de su cultura.

Conceptos claves

Según la definición de Sen (2001):

La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos. (UNESCO, 2008, p.6)

La educación inclusiva representa una educación de calidad para todos los estudiantes, buscando la igualdad de oportunidades y expectativas, sin embargo, en la realidad actual se muestra que se está lejos de alcanzar la construcción de una sociedad inclusiva, ya que, en Chile, por ejemplo, la educación en escuelas regulares para estudiantes con NEE es una opción que puede ser tomada o rechazada por cada establecimiento. A pesar de existir una obligatoriedad de acoger en las aulas a todo estudiante, no se obliga al establecimiento a prepararse para atender las NEE, sino sólo a recibirlos, por consiguiente, una de las contribuciones de la ley 20.845 es indicar como deber del Estado proveer educación inclusiva y de calidad para todos y, en el caso de los estudiantes con NEE, determinar que el acceso a una escuela especial o regular será establecido de acuerdo al interés superior del estudiante de manera que la educación debe ser un elemento facilitador del desarrollo humano, independiente de las dificultades físicas, sociales y/o emocionales que afecten a los individuos, comprendiendo que es un proceso de transformación profunda de forma que haga posible una escuela para todos y todas (MINEDUC, 2015).

2.1 Iniciando el camino a la Inclusión

De acuerdo con un estudio realizado por la Superintendencia de Educación en el año 2014-2015 y publicado bajo el nombre de “Discriminación en las escuelas” una de las grandes problemáticas en la educación chilena sigue siendo la segregación, sea ésta motivada por temas sociales, culturales, políticos y por una acentuada diferenciación socioeconómica. En las escuelas se observa aún una tensión entre discursos y hábitos de discriminación de modo que la aceptación de la diversidad a nivel de prácticas concretas constituye un objetivo fundamental. La construcción de espacios educativos que resguarden la no discriminación, la identidad, la participación y el buen trato sigue siendo un desafío. Por consiguiente, se hace necesario efectuar cambios reconociendo el derecho a ser diferente, para dar inicio a la nueva construcción de un sistema educativo basado en principios que estén relacionados con la equidad, la inclusión y la transformación de los espacios de encuentros para la diversidad, entendida como un derecho social.

En este contexto, Chile ha comprendido que no podrá ser un país desarrollado si no cuenta con un sistema educativo de calidad para todos y para todas. En razón a lo anterior, la Constitución chilena declara en el capítulo III De Los Derechos y Deberes Constitucionales, artículo 10°.- El derecho a la educación, tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida y corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Así mismo, el Estado en su rol garante, deberá fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Por otra parte, la LGE regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, principalmente niños, niñas y adolescentes; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel.

En su Artículo 6°.- “Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado” (LGE 2009, p.3)

Se puede señalar que la LGE establece principios y obligaciones para promover cambios en la manera en que los niños serán educados, sin embargo, se puede observar que la mirada sigue siendo la de establecer criterios diagnósticos; fijar subvenciones especiales y hacer una clara distinción de quienes cumplen con ciertos requisitos para ser beneficiarios de una educación especial, es así como en el año 2009, se publica el Decreto Supremo N°170, el cual fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial, es decir, establece una selección determinada de alumnos con NEE, los cuales deben contar con un diagnóstico especializado, basado en evaluaciones aplicadas por profesionales competentes, determinando el tipo de diagnóstico (discapacidad intelectual, déficit atencional, trastornos de aprendizaje, etc.) e ingreso al PIE de acuerdo a dicha evaluación.

A partir de lo anterior, se puede señalar que con el Decreto N°170 “se trabaja en función de los diagnósticos de los y las estudiantes, fomentando un modelo de diagnóstico principalmente médico ligado a lógicas de integración de estudiantes “diferentes” (MINEDUC, 2013, p 28.)

Tal hecho, provoca que se siga consagrando la integración escolar, por sobre una real inclusión educativa. Como un paso paulatino para abandonar dicha visión médico clínica y avanzar hacia un camino inclusivo, en el año 2015, se publica el Decreto Exento N° 83, que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, el cual propone la diversificación de la enseñanza, determinando criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y la participación de todos, en su diversidad, permitiendo acceder y avanzar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades.

Este Decreto reconoce la necesidad de diversificar la enseñanza, y viabiliza espacios de flexibilización del currículo, con la finalidad de asegurar la participación y aprendizaje de todos y todas, estableciendo que las escuelas deben entregar respuesta a los diversos requerimientos y necesidades educativas. De tal manera que establece una serie de estrategias de enseñanza, para llevar a cabo dicha diversificación, por ejemplo, las planificaciones de las actividades en aula deben ser diseñadas en función de las

características y las preferencias de los estudiantes, considerando los ritmos y necesidades que presenten los estudiantes.

Esta normativa permite (...) “diversificar la enseñanza, y posibilitar mayores espacios de flexibilización del currículo, con el fin de asegurar la participación y aprendizaje de todos y todas las estudiantes y que las escuelas puedan dar respuesta a sus diversos requerimientos y necesidades educativas”. (MINEDUC, 2017, p.1)

Sin embargo, resulta contradictorio que ante el avance hacia una educación para todos, como un bien social, surja en el año 2015 la Ley 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, sean estas municipales o particulares subvencionadas, ya que esta nueva ley, entrega mayores recursos del Estado a establecimientos particulares subvencionados, manteniendo una lógica de competencia, en condiciones desiguales con los establecimientos municipales, debido a que deja de fortalecer a la educación pública, que es la que requiere de más y mejores recursos para atender poblaciones con mayores necesidades socioeducativas.

Bajo esta lógica podría seguir aumentando la matrícula en el sector particular subvencionado (...) padres que antes no accedían a ese tipo de establecimientos, podrán hacerlo, ya que no tendrán que pagar por ella. Entonces, entendiendo que lo más inclusivo es lo público, la educación de todos (Escobar, 2017, p.1)

Diversificar los tipos de actividades y posibilitar que en un momento dado los alumnos puedan elegir entre una amplia gama de recursos para hacer su trabajo escolar, y que además les sean presentadas con diversos niveles de complejidad, permitiría, desde una mirada más inclusiva, facilitar la participación de todos los estudiantes, sin excepciones.

2.2 Aprendizajes en espiral

En este marco, surge también en el año 2015 una nueva propuesta del MINEDUC denominada Progresiones de Aprendizaje en Espiral, siendo su objetivo principal seleccionar los objetivos imprescindibles del Currículum Nacional que favorece la participación e inclusión de todos los estudiantes, además (...) “constituyen un recurso concreto para acercar el currículo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a estudiantes que

enfrentan mayores barreras y requieren de apoyos intensivos, durante un período o en forma permanente, para avanzar en su trayectoria educativa”. (MINEDUC 2015, p. 9)

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral constituyen una herramienta de apoyo a la aplicación del Currículum Nacional de 1° a 6° año básico en escuelas especiales y básicas con PIE. Este instrumento se construyó a partir de la priorización de aprendizajes básicos imprescindibles del Currículum Nacional (MINEDUC, 2015)

Esta secuencia priorizada de los OA del Currículum Nacional se aplica a las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, y Matemática, y responden a un mismo ámbito temático o de habilidades, por lo que pueden ser retomadas en diversos puntos de la trayectoria educativa e integran OA relevantes y pertinentes. Ya en 1960 Jerome Bruner proponía este término planteando que el aprendizaje debía ser un aprendizaje periódico, que le permitiera al alumno estudiar con permanencia e ir profundizando sobre un tema, para así ir alcanzando los detalles que no pudo lograr en un principio, por lo que hace sentido hoy en día considerar esta recursividad en los saberes como una adecuada estrategia en las prácticas educativas de los educadores.

Conceptos clave para la comprensión del sentido y estructura de las Progresiones

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral fortalecen el enfoque de la educación inclusiva, al brindar una respuesta equitativa y de calidad a estudiantes que requieren más apoyos para aprender en la escuela y desenvolverse en la vida y que, sin estos apoyos, se encontrarían en serio riesgo de fracasar en su trayectoria escolar.

Diferentes enfoques dieron vida a esta nueva propuesta, fundamentando sus objetivos bajo distintos paradigmas, (...) “en estos enfoques, se releva la necesidad de aprender para la vida en contextos naturales y se reconoce la importancia de los entornos para la promoción de sistemas sociales inclusivos” (Progresiones de Aprendizaje en Espiral, 2018. p. 11)

La selección de objetivos se fundamentó en el Enfoque Ecológico Funcional, utilizado en el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad múltiple; el Enfoque Multidimensional del Funcionamiento y la Discapacidad Intelectual (AAIDD, 2010); y el Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad propuesto por la Organización Mundial de la Salud, es decir, todos aquellos aprendizajes que se proponen en estas progresiones cumplen con los

principios de relevancia y pertinencia aportando al desarrollo autónomo de los estudiantes, a su autodeterminación, calidad y proyecto de vida.

Por su parte, el Decreto N°67 del año 2018, Aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 y N° 83 Del 2001. Este Decreto, (...) “responde a una necesidad levantada por distintos actores del sistema escolar, de facilitar las condiciones necesarias para que en cada sala de clases se promuevan procesos de evaluación con un fuerte sentido pedagógico” (Decreto 67, 2018, p.4) procurando así fomentar prácticas evaluativas que sean tendientes a respetar los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Principios que orientan la evaluación.

Bajo esta mirada, el Decreto N°67/2018 diferencia la evaluación según su objeto, pudiendo distinguirse tres aspectos a evaluar, el proceso de aprendizaje, es decir, el reflejo de qué y cómo los estudiantes están aprendiendo; el progreso del aprendizaje, referido al qué se espera que aprendan y el producto o logro de aprendizaje, entendido como el logro de los estudiantes en el saber y hacer. Por ello, y considerando estos tres aspectos, el valor formativo de la evaluación debiera predominar en una sala de clases y utilizarse para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas para promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de los estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clases (p.7)

En el marco de un enfoque inclusivo, todos los estudiantes son diferentes y presentan necesidades educativas que pueden ir variando a lo largo de su proceso escolar y considerando esta misma diversidad de estudiantes, la evaluación debería ser entendida como una herramienta esencial para visibilizar y posibilitar hacerse cargo de ella, pluralizando tanto las experiencias de aprendizaje como las formas en que se evalúan los objetivos de aprendizaje.

Se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para los estudiantes. (Decreto N°67, 2018. p.8)

Uno de los criterios centrales del Decreto es resguardar la diversificación de las evaluaciones, entendida como una respuesta adecuada a las distintas necesidades y características de los estudiantes, de modo que puedan mostrar lo que han aprendido, en coherencia con un enfoque inclusivo y valoración de las diferencias, busca el tránsito desde una visión de la evaluación de manera exclusiva a estudiantes con NEE, a una noción de diversificación, que considera la pluralidad presente en la sociedad y por tanto inherente a todas las salas de clases. Así, la enseñanza y la evaluación, consideraría la multiplicidad de intereses, niveles de aprendizaje, formas de aprender, características culturales, sociales, emocionales, u otras que se deben llevar a cabo mediante prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión.

2.3 Prácticas inclusivas.

El camino hacia las prácticas inclusivas en los establecimientos educativos chilenos se presenta como un recorrido que se encuentra profundamente ligado a la educación diferencial, y en especial al decreto 170, el cual regula los programas de integración escolar en el país.

En Chile, en la década de los 90, nace el PIE, como una estrategia del sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos, favoreciendo la presencia y participación principalmente de los alumnos que presentan discapacidades, sean estas tanto de carácter transitorio como permanente, llamados estudiantes con NEE. (Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoain, Rebolledo, 2018, p.163)

Si bien, el PIE, está bajo la mirada médico-clínica, incluye diversos profesionales competentes para atender a las NEE que presenten los estudiantes según el diagnóstico determinado, como por ejemplo: educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales y asistentes de aula, sin embargo, esto no aborda en su totalidad la mirada inclusiva, debido a que al interior de los establecimientos, no existe un trabajo colaborativo que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa para dirigir las prácticas inclusivas hacia un consenso en común. Portales y Pérez (2013) afirman que “En general los equipos PIE, a pesar de haber logrado instalar prácticas y objetivos asociados a la integración en las escuelas, suelen trabajar en la forma de islas y sin un mayor

vínculo con otros profesionales de la escuela” (Portales y Pérez, 2013, p.28).

Este hecho, revela el impacto que presenta el modelo integrador, dejando en evidencia que el trabajo por parte de los profesionales no conlleva un proceso de unión y reflexión que considere en conjunto a cada alumno en su proceso de aprendizaje, afectando así tanto al éxito de la práctica educativa en el educando, como en el proceso de cambio cultural que, significa implementar una estrategia inclusiva al interior de una comunidad escolar. Así mismo, Portales y Pérez (2013), declaran que:

Existe un débil involucramiento de los equipos directivos en dar sentido al trabajo del Programa de Integración de las escuelas, lo que implicaría débil incorporación de nuevas prácticas que afecten a la totalidad del centro educativo como prácticas que cambien cultura y dinámicas escolares y legitimidad en el resto de los actores hacia PIE (Portales y Pérez, 2013, p. 28)

A partir de diversas reflexiones en torno al modelo integrador y sus falencias, aparece una visión que pretende eliminar el concepto de integración para avanzar hacia un concepto de inclusión más renovado, el cual establece que la escuela debe estar preparada para atender toda la diversidad de estudiantes que lo conforme, de esta forma, es el establecimiento el que debe adaptarse a las necesidades educativas que presente el educando, favoreciendo la calidad educativa, en un trabajo que necesariamente debe ser colaborativo para dar respuesta a la diversidad que presente “En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales” (Parra, 2010, p.77)

En el camino hacia la inclusión, es fundamental abordar la cultura existente dentro de una comunidad escolar, fortaleciendo la idea de entender la diversidad como un valor que enriquece el proceso aprendizaje tanto en el alumno como en el profesor, y que fortalece los valores de igualdad y fraternidad.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la

educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (Parra, 2010, p.77)

La inclusión escolar aborda la diversidad desde un currículo que considere en su diseño y planificación, las características y necesidades de todos los estudiantes, por lo tanto, es necesario que exista flexibilidad en el programa de estudio. Ante esto, cabe considerar que, la Declaración de Salamanca en su marco de acción, señala que: “Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (UNESCO, 1994, p.22.)

Es así que la instalación del Decreto N°83, en las escuelas chilenas, implica un proceso de transformación al interior de ellas, tanto en la lógica con la que se trabaja, como en las prácticas educativas que se realizan al interior del aula. Para avanzar desde la integración a la inclusión educativa, es necesario que sea el establecimiento el que se adapte a las necesidades del estudiante y no viceversa. Se deben aplicar adecuaciones curriculares de acceso, elaborando planes específicos según el diagnóstico clínico o pedagógico que presenta el escolar, estructurando planes de apoyo individual, diseñados y realizados por el equipo multidisciplinario que interviene en el proceso de aprendizaje del estudiante de manera mancomunada.

En este punto, el Decreto, complementa en su acción inclusiva escolar, el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA), el cual considera las diversas necesidades de todos los estudiantes, instaurando currículos, ambientes, estrategias y materiales flexibles para optimizar el acceso al aprendizaje. Es así como el DUA, estima que los contenidos establecidos en las bases curriculares deben ser abordados de forma integral a la realidad que presente el curso en cuestión, estipulando que la barrera no se encuentra en el contenido, sino más bien, es la forma de entrada al acceso de esta información o las adaptaciones correspondientes que se deben realizar para su óptima adquisición. De esta forma todos los contenidos pueden ser abordados, considerando los ritmos y procesos para aprender de cada estudiante perteneciente al curso en cuestión.

Por lo tanto, a través de la implementación del DUA, se responde a la necesidad de diversificar la enseñanza, posibilitando espacios de flexibilización del currículo, con la finalidad de asegurar la participación y aprendizaje de todos y todas las estudiantes, estableciendo de esta forma que sean los establecimientos educacionales quienes deban dar respuesta a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas.

Y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados (MINEDUC, 2017, p.10)

El DUA, establece que se deben entregar opciones para la representación, la acción y expresión de los aprendizajes y múltiples formas de motivación, como un principio didáctico para proporcionar oportunidades de aprender y mostrar el aprendizaje alcanzado a todos los estudiantes. A partir de estas opciones, el diseño universal incorpora diversidad de materiales y recursos, metodologías novedosas, respeto y flexibilidad en los tiempos de cada estudiante, dejando atrás estereotipos y prejuicios, demostrando tolerancia ante los errores, transformando las condiciones de aprendizaje, incorporando así, la diversidad dentro del aula, acercando así la práctica educativa a la visión inclusiva.

Gestión de las prácticas inclusivas en el aprendizaje.

Según un estudio realizado a 14 establecimientos educacionales de educación media por la Agencia de Calidad, en el año 2017, llamado Gestión de la diversidad en aprendizajes, se “pretendía profundizar en uno de esos ámbitos, por medio del análisis de la manera en que los establecimientos escolares, y en particular sus docentes, han llevado a cabo su labor pedagógica en presencia de estudiantes que aprenden de diversas formas” (p.3) y que dio cuenta de que el eje principal de las percepciones de calidad educativa se encuentra en torno a la relación entre docentes y estudiantes, y lo que pasa dentro del aula.

En este estudio se indagó en las prácticas institucionales que fomentaban la diversidad, analizando la distribución de responsabilidades y describiendo las dinámicas dentro del aula. En general, se constató que hubo un cambio sociocultural en las perspectivas y enfoques educativos hacia la diversidad, visualizándola como un recurso valioso para enriquecer el espacio de aprendizaje, no obstante, como toda transformación, se trata de un proceso complejo de modificación de creencias y significados, fue posible evidenciar que aún persiste una noción sobre la diversidad más cercana a la integración, más que la inclusión como proceso que se adapta a las necesidades de todos sus integrantes.

Tal como se ha descrito, hay un alto número de acciones y prácticas que cooperan en la gestión de la diversidad, haciéndose cargo de las necesidades de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, también se evidenció que dichas prácticas – en gran parte de los casos –, se caracterizan por ser informales y por la ausencia de lineamientos, el tipo de formación inicial y continua, y el clima de aula (Agencia de Calidad, 2017, p. 30)

En este mismo estudio, en relación a las capacitaciones, los docentes referían que existía una baja formación inicial respecto de la diversidad en su formación docente, lo que podría influir en el tipo de creencias con respecto a la misma, así mismo, dentro de los establecimientos, no se presentan instancias de reflexión en torno a las prácticas inclusivas, lo que influiría en el trabajo en la sala de clases, donde no existiría claridad sobre estrategias e instrumentos para el trabajo de la diversidad en los aprendizajes.

Para los docentes, ha sido un desafío modificar sus prácticas y poder adoptar nuevas estrategias de enseñanza, para ajustarse a las nuevas demandas, debiendo autogestionar el aprendizaje de estrategias inclusivas. La agencia de la calidad realizó un Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula, y a partir de los resultados de la prueba PISA, “determinó que el bajo nivel de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en aula puede ser uno de los factores que explique los bajos resultados educativos del país” (Valenzuela, 2009 p.5), dejando en evidencia empírica las debilidades en las dinámicas entre el docente y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4 Barreras para el aprendizaje

Bajo el enfoque de la educación inclusiva se ha generado el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (en adelante BAP) como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo.

Este enfoque desarrollado por T. Booth y M. Ainscow (2002), permite profundizar en las necesidades de los estudiantes más vulnerables en los procesos de exclusión en el sistema educativo. “El término BAP se adopta en lugar de necesidades educativas especiales” (SEP, 2018, p. 25) para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas, sin embargo, cuando se habla de barreras para el aprendizaje y la participación, existe una gran diversidad de criterios para su clasificación.

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea (UNESCO, 2015), se confirma que para poner en relieve la equidad, inclusión e igualdad de género “se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad” (UNESCO 2015 p.10) y como estrategia indicativa propone “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas” (UNESCO 2015 p.20)

La identificación de BAP, corresponde a una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad para acceder a un proceso de enseñanza-aprendizaje con equidad y calidad. Es necesario tener presente que, al eliminar las barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún estudiante en

particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad.

Echeita (2006), retoma los conceptos de Booth y Ainscow (2000) y continúa con la idea de que el concepto de NEE sigue determinando que la causa principal de las dificultades está en el alumno. Retoma que el término de barreras resalta “que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p.112) considerando que dichas BAP pueden surgir a partir de la relación que se establece con el cada centro educativo; entendiendo estas desde la infraestructura hasta las distintas concepciones de los profesores respecto de sus propias prácticas pedagógicas. Incluso se releva que (...) “Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

La educación inclusiva no es sencilla de llevar a la práctica, debido a la existencia de una serie de impedimentos y barreras de diversa índole, que producen situaciones de exclusión en las aulas. En esta investigación, las tesis se referirán de manera particular a la Dimensión C del Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow, en lo referido específicamente a desarrollar prácticas inclusivas.

2.5 Índice para la Inclusión

El INDEX, es un instrumento de autoevaluación que sirve como guía a los establecimientos educativos para identificar el grado en el que sus prácticas educativas presentan una orientación inclusiva mediante un proceso reflexivo. Esta guía para la educación inclusiva está pensada para estructurar un plan de mejora, el cual debe contener los valores y las políticas establecidas por el establecimiento educativo, y de esta forma, trabajar el qué y el cómo del aprendizaje mediante la construcción de un currículum para todos. En este actuar, se debe considerar la participación de todos los estudiantes que conformen la comunidad educativa. “El Index puede ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así

cómo organizar el centro y toda la estructura y el desarrollo de la comunidad educativa.” (Booth y Ainscow, 2011, p.23)

El INDEX, está compuesto por tres dimensiones, se entiende por dimensión, los fines a los cuales debe llegar un establecimiento educacional, para lograr medidas inclusivas. Cada dimensión se divide en dos secciones, las cuales ayudan a organizar el plan de mejora. En cada sección, se encuentra un conjunto de indicadores, que ayudan a que la escuela identifique las áreas que debe cambiar, mediante la comparación de su situación actual. Cada indicador, se acompaña de una serie de preguntas, donde a través de ellas, se adquieren ideas para el desarrollo de actividades que sirven de criterio para evaluar el proceso en el progreso hacia medidas más inclusivas convirtiéndose en objetivos de evaluación.

La Dimensión A, Creando culturas inclusivas, “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”. (Booth y Ainscow, 2000, p.18)

Asimismo, Booth y Ainscow, afirman que el desarrollo de valores inclusivos debe ser compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa desde 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. También aseguran que:

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 (Booth y Ainscow, 2000, p.18)

La Dimensión B, “Estableciendo Políticas Inclusivas”, “tiene que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo” (Booth y Ainscow, 2011, p.17)

Según Blanco (2002) las políticas inclusivas, tienen relación con asegurar que la propia inclusión esté en el centro de desarrollo de una escuela, y a partir de ello, considerar que todas las decisiones que se tomen, sean plasmadas en las distintas actividades y que permitan aumentar la capacidad del centro educativo, para dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado, es decir, fortalecer todas las formas de apoyo y que estas se reúnan en torno a un marco único y sean concebidas desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas de ella.

En la Dimensión C, “Desarrollando Prácticas Inclusivas”, se encuentran los valores y políticas inclusivas en la práctica educativa. Esto hace referencia la formación de los docentes, los cuales deben abordar la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, apelando a la innovación didáctica, acogiendo de esta forma la diversidad, y usando los recursos de manera flexible.

Según Booth y Ainscow (2011), la dimensión C “Pretende poner en el centro de la reflexión cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro.” (Booth y Ainscow, 2011, p.50). Los valores inclusivos propuestos, se deben incorporar al momento de planificar las actividades de enseñanza - aprendizaje. Estos se ubican en la sección Construir un currículum para todos, “en ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad”. (Booth y Ainscow, 2011, p.50)

Mediante los indicadores y preguntas realizadas en las distintas secciones, Booth y Ainscow aseguran que:

Se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011, p.50)

En la sección “Movilización de Recursos” el INDEX emplaza a los centros educativos a considerar los recursos materiales y humanos que no estén siendo utilizados en toda su capacidad y que podrían organizarse de mejor manera para lograr el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se propone que los saberes específicos de algunos profesores en áreas determinadas se puedan replicar de manera transversal y también, considera la promoción de los saberes que tiene cada familia con respecto a sus hijos.

El análisis de los recursos humanos brinda la oportunidad de centrarse en los aspectos positivos de cada centro y que permite ampliar su conocimiento sobre la escuela, respecto de las BAP que pueden ser minimizadas o incluso eliminadas, si se busca dar una respuesta efectiva a las necesidades de los estudiantes, de los profesores, de los miembros del equipo de gestión, de las familias y toda la comunidad educativa en su conjunto.

Finalmente, en la sección “Orquestando el aprendizaje”, se abordan una serie de indicadores que aportan al proceso de aprendizaje bajo el alero de una educación inclusiva, llevada a cabo a través de prácticas inclusivas, que si bien es cierto, es un camino que no está exento de desafíos, el análisis de estos indicadores, permitiría a los centros educativos “comprender los factores, condiciones y procesos que hacen que determinadas escuelas tengan más éxito o estén mejor preparadas para avanzar en la dirección señalada” (M. Sandoval y otros, 2002, p.4).

Al respecto, parece importante relevar que cuando se piensa en “orquestar aprendizajes” resulta inevitable establecer la analogía con una orquesta musical, ya que la misma, no funcionaría sólo por tener delante a su director, o, por el contrario, tampoco resultaría exitosa, sí solo sus músicos estuviesen unidos por la misma. Es necesario un trabajo colaborativo y mancomunado de todo un conjunto de saberes, procedimientos, objetivos y metas comunes que confluyen hacia una interpretación sublime y bajo esta misma mirada, la escuela debería estar volcada a producir un alto impacto, abandonando el trabajo de manera aislada, y trabajando de manera conjunta para la creación de una serie de condiciones internas que favorezcan el cambio (Ainscow, 2001)

Este tránsito hacia la transformación de una escuela se debería llevar a cabo a través de una serie de cambios que requiere de la participación de toda la comunidad escolar, planificando, desarrollando y evaluando “Las innovaciones o cambios educativos que se requieran a fin de mejorar el trabajo de cada uno y del grupo” (García, 2001, p.113) y de esta manera dar respuesta a los desafíos actuales de una educación por y para todos.

El interés por la inclusión ha sido recogido por diferentes disciplinas, en tanto que este concepto implica aristas que complejizan las acciones al respecto. Así, se presentan comprensiones que van desde las posturas asociadas al progreso económico hasta la discusión sobre integración versus inclusión (UNESCO, 2005) ahora bien, para favorecer la vinculación en el contexto escolar, se requiere de varias estrategias, tanto fuera como dentro de la escuela y una de ellas es el trabajo colaborativo.

En Chile, el decreto N° 170, establece las condiciones del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales especialistas, “siendo una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes, especialmente de los que presentan NEE” (MINEDUC, 2010, p.13) Como se mencionó anteriormente, este trabajo en equipo se establece entre el docente y el educador diferencial, profesionales asistentes de la educación (fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo, psicopedagogo) y recibe el nombre de co-docencia, descrita de la siguiente manera:

La co-docencia, es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diversos, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Suárez-Díaz, 2015, p.1)

Existen variadas formas de realizar este trabajo en conjunto con los profesionales especialistas, según las necesidades educativas específicas de cada curso y clase, es decir, son seis enfoques de co-enseñanza, en ellos, la relación entre profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes es distinta según el caso que se presente:

Modelos de Co enseñanza	Características
Uno enseña, uno observa	Este tipo de co-enseñanza ofrece la posibilidad de que uno de los o las docentes realice una observación detallada de las necesidades de los y las estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje, mientras el otro está a cargo de liderar y conducir la clase.
Uno enseña y el otro circula o atiende necesidades	Un profesor mantiene la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los y las estudiantes según sea necesario.
Enseñanza paralela	En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez la misma información. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los y las docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.
Enseñanza alternativa	En la mayoría de los grupos de clase, hay ocasiones en las que varios estudiantes necesitan una atención especializada. En la enseñanza alternativa, un maestro asume la responsabilidad de todo el grupo, mientras que el otro trabaja con un grupo más pequeño.
Estación de enseñanza	En este enfoque de co-enseñanza, los profesores se dividen en contenidos y grupos de estudiantes. Cada maestro entonces trabaja con un grupo de estudiantes según sus necesidades y luego los y las estudiantes pueden pasar a la siguiente estación de enseñanza.

Enseñanza en equipo	En la enseñanza en equipo, los profesores están entregando la misma instrucción a la par, intercambian roles durante la clase según la experticia de cada uno. La mayoría de los y las docentes consideran que este enfoque es la forma más compleja de trabajar, pero la más satisfactoria para co-enseñar.
---------------------	--

Cuadro 1. Fuente: Elaboración Centro de Estudios MINEDUC.

A partir de lo expuesto en los aspectos teóricos de la presente investigación y centrandolo el interés en la Dimensión C del INDEX en los aspectos específicos de orquestar los aprendizajes y movilizar los recursos, además de incorporar la estrategia de co-docencia, se espera aportar al colegio al desarrollo de prácticas más inclusivas.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

Paradigma, enfoque del estudio, nivel de profundidad y fundamentación del tipo de estudio de caso.

De acuerdo a la investigación que se lleva a cabo con relación a las prácticas inclusivas y de ellas, la orquestación para el aprendizaje y la movilización de recursos, este grupo de tesistas considera adecuado abordar un paradigma de tipo interpretativo con un enfoque cualitativo, con el fin de observar aquellos fenómenos que se requieren comprender de las prácticas inclusivas del segundo ciclo básico del centro educativo, basándose en los indicadores proporcionados por las secciones de la Dimensión C del INDEX que se puedan observar presentes o no, en dichas prácticas educativas.

El enfoque cualitativo de investigación parte del supuesto ontológico (acerca de la naturaleza de la realidad) que concibe una realidad subjetiva, el cual, contrario al supuesto positivista de una realidad objetiva, propio del enfoque cuantitativo, justifica el carácter interpretativo de la investigación cualitativa, por lo tanto, estas tesistas abordarán un enfoque cualitativo de investigación que se enmarca en el paradigma científico naturalista, el cual, como señala Barrantes (2014), también es denominado naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo inter “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 82).

De acuerdo a los aportes hechos por Lincoln y Guba (1994) el Paradigma Interpretativo se caracteriza por tener cinco niveles de análisis, el primero de ellos es el nivel ontológico donde se considera la forma y naturaleza de la realidad “Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma” (García y otros, 1996, p. 13). En la presente investigación, no se pretende establecer control sobre dicha realidad, sino más bien comprenderla. Desde la pregunta ontológica ¿qué conocemos de las prácticas educativas del colegio?, se espera responder a ella, mediante el levantamiento de información que permita conocer qué tipo de prácticas educativas llevan a cabo los profesores del segundo ciclo básico, a través de diversos indicadores de las secciones de la dimensión C del INDEX.

El segundo fundamento de Lincoln y Guba (1994) es el plano epistemológico (...) “hace referencia a la vía hipotético-deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación, por lo general, parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior” (García y otros, 1996, p. 13). Desde esta perspectiva, este grupo de tesis considera fundamental, que el proceso de observación de las clases realizadas, la orquestación para el aprendizaje y la movilización de recursos que lleven a cabo los profesores del segundo ciclo básico, permita generar una serie de sustentos empíricos que puedan generar aportes a las prácticas inclusivas al interior del centro educativo.

Como tercer nivel de análisis Lincoln y Guba (1994), refieren la posibilidad de establecer una generalización de la información que permita construir un conjunto de ideas capaces de describir el objeto investigado y en esta investigación, se considera que tendría un significativo impacto, que este constructo de ideas, presentadas en el INDEX a través de preguntas, sean adaptadas al contexto específico del centro educativo y que pudiesen contribuir de manera relevante a las prácticas inclusivas de los profesores del segundo ciclo de educación básica del colegio sin reservas de que pudiesen ser replicadas posteriormente en otros ciclos. Lincoln y Guba (1994) plantean como cuarto nivel, la posibilidad de nexos causales, es decir, causa y efecto con relación a los fenómenos observados; bajo este Paradigma Interpretativo, las prácticas que se llevan a cabo en el colegio, no tienen un orden de precedencia a las que se les pudiese atribuir una causal, sean observadas como inclusivas o no, por lo tanto, no sería factible, establecer causa y efecto en esta investigación con relación a lo observado en dichas prácticas.

Finalmente, estos mismos autores, establecen un quinto nivel de análisis, que es el papel de los valores en la investigación y que sin duda frente a una investigación de tipo cuantitativa, sería más sencillo declarar que no están presentes, sin embargo, en una investigación interpretativa, no se puede carecer de ellos, ya que la propia elección de dicho paradigma, junto a la elección de las bases teóricas que sustentan esta investigación e incluso desde el plano de las propias investigadoras, se influye en ella, ya que este grupo de tesis considera, sin duda, que la educación inclusiva, es un pilar valórico fundamental que permite avanzar como país hacia una educación de calidad y con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independiente de su condición social, emocional, psicológica, familiar,

cognitiva, entre otros factores que no deberían condicionar llevar a cabo prácticas inclusivas.

Con respecto al nivel de profundidad de la investigación esta busca especificar las propiedades importantes y relevantes que se pueden observar en el objeto de estudio. Se espera responder el quién, el dónde, el cuándo, el cómo y el porqué de los fenómenos observados y de esta forma, busca evaluar la dimensión más relevante del fenómeno a investigar, por lo tanto, en este estudio se espera describir las prácticas de manera objetiva, siendo necesario reconocer la presencia o ausencia de una serie de indicadores elaborados a partir del INDEX que permitirán comprender si el quehacer docente propende a la inclusión, y de no ser así, permitirá tomar decisiones en torno a mejoras que se pueden llevar a cabo dentro de la comunidad educativa.

El estudio de casos es un método de investigación importante para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación en entidades sociales o educativas únicas. El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los datos empíricos obtenidos a través de la investigación. Pérez Serrano (1994)

Plantea que existen casos de tipo descriptivo, interpretativos y evaluativos, caracterizando a este último, con que se implican en él, una descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad del objeto que se investiga.

De acuerdo a ello, esta investigación será abordada como un estudio de caso de tipo evaluativo ya que situará su análisis en un grupo de profesores pertenecientes al segundo ciclo de educación básica, siendo además una investigación ideográfica, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones, sino de realizar un análisis de un fenómeno específico, como son las prácticas educativas de dichos profesores del ciclo mencionado que pretende llevar a cabo datos empíricos que puedan aportar al conocimiento de las prácticas inclusivas de acuerdo al INDEX en las secciones de la Dimensión C.

3.1 Contexto y escenarios de estudio.

La inclusión en el sistema educacional pretende otorgar equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y basa sus postulados en el respeto a la diversidad. En el año 2015, al promulgarse la Ley de Inclusión Escolar 20.845, una de sus contribuciones más

significativas fue el indicar como deber del Estado, proveer de una educación inclusiva y de calidad para todos; que fuesen eliminadas todas las formas de discriminación que impidieran el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y que los establecimientos se convirtiesen en lugares de encuentro para la amplia diversidad de condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas o religiosas.

El Proyecto Educativo Institucional del Colegio Juan Luis Undurraga, perteneciente a la Fundación Belén Educa, declara en su reseña histórica que a fines del siglo XX se evidenciaba en Chile un fuerte déficit de colegios en sectores vulnerables, la búsqueda de herramientas para derrotar la pobreza marcaba el debate nacional y la Iglesia Católica alentaba una activa participación de los laicos. A partir del año 2000, esta Fundación se constituyó como una organización de derecho civil sin fines de lucro, con dependencia del Arzobispado de Santiago, para construir, organizar y gestionar establecimientos educacionales particulares subvencionados con especialización Técnico-Profesional, inspirados en una visión cristiana del ser humano, orientados por el Magisterio de la Iglesia Católica e integrada por profesionales y administrativos en constante perfeccionamiento.

El Proyecto Educativo traduce este ideario y se transforma en el instrumento que orienta la labor de la Fundación en el campo educacional y, por tanto, constituye el sello propio de sus colegios. Estos sellos respetan fielmente la normativa educacional vigente, que se encuentra en la LGE y especialmente, en las modificaciones incorporadas por la Ley de Inclusión 20.845. En su visión se anhela un país más justo y solidario, donde todos tengan la posibilidad de forjar sus talentos, muy en especial aquellos niños(as) y jóvenes a los que la vida ha ofrecido menos oportunidades. La Fundación Belén Educa tiene la profunda convicción de que todo ser humano, por ser hijo de Dios, tiene el derecho a desarrollarse como persona en plenitud. La Misión es ofrecer a niños(as) y jóvenes de sectores de escasos recursos una educación de calidad, desarrollando un proyecto católico e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos(as).

3.2 Sujetos de Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación será el segundo ciclo de educación básica del colegio Juan Luis Undurraga, definido y caracterizado según el Decreto N°439 del año

2012, denominado como Bases Curriculares de Educación Básica, que es el instrumento que define el marco mínimo de los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes y donde también se determinan los Programas de Estudio, que constituyen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes durante un año escolar.

Este marco curricular regulatorio ha tenido diversas modificaciones, sin embargo, se mantienen los principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje definidos en el marco de los principios de la Constitución Política, el ordenamiento jurídico y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Con la entrada en vigencia el año 2009 de la LGE, se crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, implementado a través de nuevos organismos estatales como son la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación.

Esta Ley reemplaza las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), por un concepto de Objetivos de Aprendizaje (OA) y los define como aprendizajes esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. “Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes” (Bases Curriculares, 2012, p.13) y establece cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro de dichos aprendizajes.

El MINEDUC opta por elaborar primero las Bases Curriculares para la educación Básica obedeciendo a la necesidad de iniciar gradualmente el tránsito hacia una nueva estructura, entregando un instrumento curricular que responda a la nueva conformación del ciclo y los nuevos objetivos generales establecidos en la LGE.

El proceso escolar tiene una duración de doce años, denominado niveles a los tramos de varios años en que la ley divide este proceso. De acuerdo a la LGE, el nivel de educación básica comprende, de manera obligatoria, los ocho primeros años de esta trayectoria escolar y recibe a los alumnos a partir de los seis años cumplidos. Los niveles están divididos en dos ciclos: El primero dividido en dos sub-ciclos conformado por primero y segundo básico; y luego tercero y cuarto básico y el segundo ciclo dividido en dos sub-ciclos donde se encuentran quinto y sexto básico y luego séptimo y octavo básico.

El segundo ciclo básico del Colegio, se compone de tres cursos por nivel, ordenados con la letra A, B y C para cada curso; existe una matrícula actual de 40 estudiantes por curso, detallados de la siguiente manera: con 41 estudiantes 5° año básico A, con 40 estudiantes el B y 38 estudiantes el C; 6° año A, B y C, con 40 estudiantes; 7°A, B y C, con 40 estudiantes y 8° año A, B y C, con 40 estudiantes, lo que da una total de 479 estudiantes en este ciclo básico, quienes de manera indirecta, se verían beneficiados con la presente investigación.

Con relación a los profesionales que allí trabajan, se detalla en la siguiente, tabla su condición profesional, la asignatura que imparte, y los años de permanencia que lleva trabajando como profesor(a) en el establecimiento:

Ciclo	Nombre	Título	Egresado de	Asignatura	Años de permanencia
Básica	J. Ahumada	Profesional	Pedagogía en inglés	Inglés	4
Básica	R. Aros	Titulado	Profesor de Educación Básica	Matemática	15
Básica	L. Barraza	Titulado	Profesor de Educación Musical	Educación Musical	2
Básica	S. Campos	Titulado	Profesora de Educación Básica con Mención en Tecnología y Ambiente	Lenguaje	10
Básica	A. Castillo	Licenciado	Pedagogía en Educación Física	Educación Física	4
Básica	Y. Colina	Titulado	Profesor de Educación Básica	Ciencias	4

Básica	K. Del Río	Titulado	Profesora de Educación Básica	Lenguaje	8
Básica	E. Jiménez	Licenciado	Licenciado en Educación Matemática	Matemática	3
Básica	C. Linares	Titulado	Profesor de Lengua y Literatura	Lenguaje	3
Básica	R. Moyano	Titulado	Profesor de Artes Musicales	Educación Musical	3
Básica	R. Oñate	Licenciado	Profesora de Educación Media en Historia y Geografía	Historia y Geografía	1
Básica	V. Orellana	Licenciado	Profesora de Artes Visuales	Artes Visuales	2
Básica	F. Pérez	Licenciado	Licenciatura de con Mención en inglés y Pedagogía	Inglés	2
Básica	G. Rojas	Titulado	Profesora de Educación Media	Matemática.	8
Básica	S. Valencia	Técnico Profesional	Técnico en Informática	Tecnología	9
Básica	C. Vargas	Titulado	Profesora de Educación Media.	Historia y Geografía	10

El establecimiento educacional, ha efectuado durante este año en modalidad remota, capacitaciones destinadas a fortalecer el manejo de plataformas digitales y también capacitó a todos los docentes del segundo ciclo, en estrategias de retroalimentación que llamó: Curso de perfeccionamiento "Retroalimentación; Flujo de Evaluación Formativa" y que duró 2 sesiones, de 2 horas cronológicas, en el horario destinado al Consejo de profesores(as) del Ciclo.

También, a partir de este año, se inició el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que se llevó a cabo a través de Proyectos Interdisciplinarios, debido a ello, el establecimiento generó un taller que llamó: "Modelo de Planificación y Rúbricas para la Integración de las Diferentes Asignaturas" y que tuvo una duración de 2 horas cronológicas, en el que participaron todos los profesores(as) del segundo y tercer ciclo educativo.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.

Es importante señalar que, en la actualidad, el proceso de evaluación toma diferentes perspectivas sobre las necesidades de la educación, por lo que se necesitan herramientas objetivas para evaluar. Se opta por elaborar un instrumento de carácter objetivo basado en la dimensión C del INDEX, para ello se utilizará la Lista de cotejo, por ser un instrumento estructurado, que permite recoger un gran número de datos y que "contiene una lista de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, es decir que acepta solo dos alternativas" (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2017, p.4) con su aplicación, se espera tener una visión objetiva de las prácticas inclusivas presentes en el desarrollo de las clases del 2do ciclo básico del establecimiento.

El instrumento por el cual se opta para evaluar las conductas educativas, respecto de si están bajo el paradigma de ser inclusivas, será un instrumento de carácter objetivo basado en el INDEX, a través de una Lista de Cotejo.

La lista de cotejo también usualmente se utiliza para evaluar tareas, acciones, procesos, productos de aprendizaje, o conductas. Sigue ciertos procedimientos, dentro de los cuales se encuentra la observación de contenidos procedimentales para obtener información de trabajos de tipo práctico y evalúa contenidos actitudinales reflejados en el componente conductual.

La lista de cotejo se compone de distintos elementos, como son: objetivo de la evaluación, el cual define el propósito de la evaluación en relación con los contenidos; el desempeño que se pretende evaluar y también están los criterios o dimensiones generales, que es lo que se desea evaluar; los indicadores, se desglosan a partir de los criterios de evaluación de las conductas o los comportamientos; evidencias o conjunto de rasgos que permiten ir observando de manera evidente y específica los avances del proceso; la escala donde se indica la presencia o ausencia de los indicadores y por último las instrucciones.

En la Dimensión C, “Desarrollando Prácticas Inclusivas”, se encuentran los valores y políticas inclusivas en la práctica educativa, se aborda la diversidad, apelando a la innovación didáctica utilizando los recursos de manera flexible. De un total de 12 indicadores de Orquestando el Aprendizaje se seleccionaron 6, que responden a la diversidad del alumnado dentro de la sala de clases y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Y de la sección de Movilizar los Recursos se seleccionaron todos los indicadores que corresponden a considerar los recursos materiales y humanos para organizar de mejor manera el logro de los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes.

A partir de la auto aplicación de los profesores del segundo ciclo y del contraste de la observación de las conductas educativas de la educadora diferencial que trabaja en el ciclo, se realizará un análisis descriptivo por subindicador con la subsiguiente triangulación con el sustento teórico de la investigación.

Operacionalización del instrumento

Para la creación del instrumento, se organiza la información según los objetivos específicos que constituyen el eje central de la indagación a realizar.

Objetivos Específicos	Dimensión	Indicadores	Subindicadores
Identificar los conocimientos que tienen los profesores(as) en torno a la inclusión de	Definición de inclusión desde el INDEX: La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar	Los profesores relacionan el concepto de inclusión con la atención a los estudiantes con	No son necesarios.

<p>acuerdo a lo expuesto en el documento INDEX</p>	<p>o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (p.9)</p>	<p>NEE. Los profesores consideran que la inclusión, es un proceso complejo, que se relaciona principalmente con las funciones propias que lleva a cabo el PIE.</p>	
<p>Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la orquestación de los procesos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga.</p>	<p>Definición de Orquestando el aprendizaje desde el INDEX: Repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se</p>	<p>Indicadores Indicador C.1.1: La planificación y el desarrollo de las clases responde a la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado. Indicador C.1.2: Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes. Indicador C.1.3: La evaluación estimula</p>	<p>Sub indicadores Indicador C.1.1: Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.1.2: Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.1.3: Se determinan 4 subindicadores.</p>

	<p>considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. (Booth y Ainscow, 2011, p 50)</p>	<p>los logros de todos los estudiantes. Indicador C.1.4 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración. Indicador C.1.5 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Indicador C.1.6 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p>	<p>Indicador C.1.4: Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.1.5: Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.1.6: Se determinan 4 subindicadores.</p>
<p>Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas</p>	<p>Definición de Movilización de los Recursos desde el INDEX: El Índice, emplaza a los centros educativos a considerar los recursos</p>	<p>Indicadores Indicador C.2.1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. Indicador C.2.2</p>	<p>Sub Indicadores Indicador C.2.1 Se determinan 4 subindicadores. Indicador</p>

presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga.	materiales y humanos que no estén siendo utilizados en toda su capacidad y que podrían organizarse de mejor manera para lograr el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se propone que los saberes específicos de algunos profesores en áreas determinadas se puedan replicar de manera transversal y también, considera la promoción de los saberes que tiene cada familia con respecto a sus hijos (Brito, Leiva y Mellado, 2020, p.38)	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. Indicador C.2.3	C.2.2 Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.2.3
		Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela. Indicador C.2.4	Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.2.4
		La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Indicador C.2.5	Se determinan 4 subindicadores. Indicador C.2.5
		El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.	Se determinan 4 subindicadores.

Cuadro 3. Fuente: Elaboración propia. Operacionalización del Instrumento.

A partir de la operacionalización y los sustentos teóricos, metodológicos sumado a la revisión exhaustiva del INDEX, se genera el siguiente instrumento para ser auto aplicado por cada docente que se desempeña en 2do ciclo, y aplicado por la profesora de educación diferencial a través de la observación directa realizada en al menos 2 clases por profesor (proyectado 3) de tal manera que luego se realicen los análisis usando ambas miradas, así, una vez analizado el instrumento, se podría objetivar el proceso de toma de decisiones y próximas acciones a seguir.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

Objetivo: Detallar los indicadores de las Prácticas inclusivas presentes en la comunidad educativa del segundo ciclo de educación básica del Colegio Juan Luis Undurraga, perteneciente a la Fundación Belén Educa, mediante un proceso de evaluación basado en el documento INDEX.

Instrucciones

A continuación, se presentan los indicadores de la Dimensión C del INDEX, “Orquestando el Aprendizaje” y “Movilización de recursos” y a partir de ellos, se hizo una priorización de los subindicadores de dicha dimensión.

Lea detenidamente cada uno y a continuación marque con una X SI considera que se cumple o no con dicho subindicador.

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR

Indicador C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.

1	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- Preparo mis clases teniendo presente la diversidad de experiencias de todos mis estudiantes.		
	B.- Considero los distintos ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.		
	C.- Adapto la metodología de la clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los		

	estudiantes.		
	D.- Adapto los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.		
INDICADOR C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.			
2	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.-Presto atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito.		
	B.-Realizo las clases con actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros.		
	C.- Reconozco el tiempo adicional que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades.		
	D.-Proporciono modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, utilizando instrumentos alternativos.		
INDICADOR C.1.3 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.			
3	SUBINDICADORES	SI	NO

	A.- Utilizo estrategias de evaluación con diferentes formas, que permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.		
	B.- Involucro a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre sus propios aprendizajes.		
	C.- Realizo un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del estudiante en forma positiva.		
	D.- Utilizo los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas.		
INDICADOR			
C.1.4 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
4	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- Destino un tiempo para la coordinación con los docentes que trabajamos en el aula.		
	B.- Utilizo la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.		

	C.- Modifico mi práctica docente en función de las recomendaciones recibidas de los colegas.		
	D.- Me comprometo con otros docentes a la hora de resolver problemas en forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación.		
INDICADOR C.1.5 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
5	SUBINDICADORES	SÍ	NO
	A.- Cumpló con responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en mi clase.		
	B.- Presto atención a todos los estudiantes de forma equitativa, independiente del género, el origen social y cultural o las características individuales.		
	C.- Me preocupo por aumentar la participación de todos los estudiantes.		
	D.- Compruebo el progreso de todo el alumnado durante las clases.		
INDICADOR C.1.6 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			
6	SUBINDICADORES	SI	NO

	A.- Involucro a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación.		
	B.- Asigno a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención de unos estudiantes en particular.		
	C.- Establezco directrices claras de cómo organizar el trabajo en conjunto con el profesorado el de apoyo.		
	D.- Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales de apoyo.		

C.2 Movilización de los recursos

INDICADOR C.2.1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

1	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- Los recursos didácticos, pedagógicos y materiales, se asignan de manera equitativa en la sala de clases, para ir en apoyo de todos los estudiantes.		
	B.- Se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje.		
	C.- Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo.		

	D.- Los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado “con necesidades educativas especiales” favorece el aprendizaje de todos.		
INDICADOR C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.			
2	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- Se usan recursos de las redes de apoyo sociales y culturales: Museos, centros deportivos, parques, bibliotecas, etc.		
	B.- Se incorpora educativamente, a diferentes profesionales de la comunidad.		
	C.- El aporte cultural de las familias y otros miembros de la comunidad educativa, son valorados como recurso de apoyo en las aulas.		
	D.- Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades.		
INDICADOR C.2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.			
3	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- Se motiva al personal de la escuela, a potenciar sus conocimientos y habilidades con la participación de capacitaciones.		

	B.- El profesorado cuenta con habilidades y conocimientos específicos y ofrece su ayuda a los demás.		
	C.- Se realizan reuniones técnicas en donde los profesores proponen alternativas para trabajar con todos los estudiantes.		
	D.- El personal de la escuela, asiste a talleres y seminarios, para aprender respecto de las prácticas educativas y para conocer distintas experiencias de otros centros educativos.		
INDICADOR C.2.4 La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.			
4	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares.		
	B.- Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros, provenientes de distintos contextos y experiencias.		
	C.- Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.		

	D.- Se utilizan las barreras para el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, para promover el trabajo colaborativo, por ejemplo, proporcionando apoyos, a estudiantes con NEE, mediante un alumno tutor.		
INDICADOR C.2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.			
5	SUBINDICADORES	SI	NO
	A.- todo el personal conoce los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases.		
	B.- Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales.		
	C.- Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado.		
	D.- Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico.		

Cuadro 4. Fuente: Elaboración Propia. Lista de Cotejo

Nivel de Desempeño	Valoración de los Indicadores (Cantidad)	Referencia Numérica (Presentes)
A Destacado	(6) Orquestando el aprendizaje	(6) Sub indicadores
	(5) Movilización de los recursos	(5) Sub indicadores
B Satisfactorio	(6) Orquestando el aprendizaje	(5 o 4) Sub indicadores
	(5) Movilización de los recursos	(4)
C Suficiente	(6) Orquestando el aprendizaje	(3 o 2)
	(5) Movilización de los recursos	(3 o 2)
D Insuficiente	(6) Orquestando el aprendizaje	(1)
	(5) Movilización de los recursos	(1)

Cuadro 5. Fuente: Elaboración Propia. Niveles de Desempeño

3.4 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad del Estudio de Caso

Para la realización de la presente investigación, el grupo de tesis se rige por la Declaración de Singapur (2019), la cual se considera una guía para la conducta responsable al interior de un proceso investigativo, estableciendo la honradez y confiabilidad del estudio en cuestión.

En relación a la confiabilidad (Singapur, 2019) se establece confianza al momento de respetar la autoría en todos los textos expuestos, al ser correctamente citados y referenciados durante el desarrollo del marco teórico. Por otra parte, la investigación si bien se realiza de forma específica en el segundo ciclo del establecimiento Juan Luis Undurraga, se podría extrapolar dicho estudio a otros ciclos, por lo tanto, este punto brinda validez y confiabilidad, debido a que no está pensado sólo para el grupo en cuestión, sino para develar las prácticas inclusivas

de forma objetiva.

Otro elemento de confiabilidad se encuentra en el documento internacional donde basamos nuestro análisis. El INDEX, es un instrumento altamente reconocido en el ámbito de inclusión, debido a que se considera como un promotor de mejora escolar, el cual es traducido y seleccionado para la realidad del colegio Juan Luis Undurraga.

En cuanto a la honestidad y la responsabilidad al momento de la ejecución del estudio referido en la Declaración de Singapur, se realizará un protocolo de inicio para el comienzo de la misma durante el año 2021. Además, el proceso se trabajará en conjunto con los directivos, y también, se solicitará autorización a los profesores de la escuela, para el proceso de observación durante sus prácticas educativas.

Respecto a la integridad, cumplimiento de normas y políticas relacionadas con el estudio (Singapur, 2019), se utiliza la metodología de investigación más pertinente, como lo es el estudio de caso, abordado desde un paradigma cualitativo, con la finalidad de aportar al establecimiento educativo en cuestión.

En referencia al punto conflicto de interés mencionado en la Declaración de Singapur, en esta investigación, no existe un interés secundario, sino más bien, se pretende conocer la realidad de manera comprensiva para el manejo de las prácticas inclusivas en el colegio

3.5 Métodos de Análisis de la información, triangulación de Información

A partir del INDEX, se aborda de forma exclusiva la dimensión C, de Prácticas Inclusivas, la cual es escogida por este grupo de tesisistas debido a que se busca observar las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores del segundo ciclo, que se desempeñan en el establecimiento educativo, nos enfocándonos en las siguientes áreas:

Movilización de Recursos: Propone utilizar de forma óptima los recursos humanos y materiales mediante la organización de estos, con la finalidad de lograr la participación y aprendizaje de todo el alumnado. Mediante el análisis de dichos recursos, se logra identificar las oportunidades de aprendizaje que pueden ser potenciadas y las BAP que puedan ser minimizadas o incluso eliminadas.

Orquestando el Aprendizaje: Hace referencia a la integración del trabajo docente con los diversos apoyos entregados por la comunidad educativa, de esta forma se trabaja, en conjunto y de forma coordinada, para la superación de las BAP, mediante acciones que reflejen valores inclusivos.

Cada Dimensión (Orquestando el Aprendizaje y Movilización de Recursos) está compuesta por un conjunto de indicadores y cada indicador constituye una medida de análisis, el cual señala mediante preguntas, los aspectos específicos que debe abordar el establecimiento educativo para lograr una educación más inclusiva, de esta forma, los indicadores se transforman en criterios para la evaluación de prácticas educativas.

La medida de análisis se realizará por indicador, la suma de estos indicadores señalará el logro alcanzado por los profesores del segundo ciclo básico.

En relación a la conducta observable, esta se entiende como todas las acciones que se pueden ver, lo que conlleva a entender esta observación, como un proceso objetivo al momento de contemplar la realidad sin modificarla, de esta forma, se transforma en una herramienta muy útil para la investigación, en relación a las acciones que se llevan a cabo dentro de la práctica educativa en el establecimiento educativo Juan Luis Undurraga. Dicha observación, será orientada, planificada y controlada, mediante los indicadores inclusivos, lo cual asegurará su veracidad y precisión, de esta forma, la profesora de educación diferencial interpretará las conductas observadas. Por otra parte, el docente se auto aplicará un instrumento de evaluación, con la finalidad de ampliar la objetividad dentro de la investigación.

Para el método de análisis, luego de aplicarse durante el año 2021, se usarán Matrices descriptivas como primer nivel de análisis, cuyos resultados, se sintetizarán en la matriz final de Triangulación.

3.6 Matriz Descriptiva

De acuerdo a Rivas (2015) la matriz metodológica “es el instrumento científico que permite el proceso de la medición de variables independientes, creando un marco de comparación racional y ordenada” (p.204). De acuerdo con la definición proporcionada por el autor, se debe resaltar que dicha matriz debe considerar algunos criterios y menciona dentro de ellos, la congruencia, es decir, las variables, en el caso de este estudio serán dimensiones, indicadores y subindicadores contenidos en la matriz se deben relacionar el objetivo y temas a investigar. También se menciona la coherencia, es decir, las relaciones entre los indicadores y sus dimensiones parten de un marco teórico. Se debe considerar un marco relacional y ordenado, donde las relaciones sugeridas entre las dimensiones, indicadores y preguntas sean lógicas y producto de una asociación meticulosa y ordenada.

A partir de la elección de la Dimensión C del INDEX, de Orquestar el Aprendizaje y Movilización de Recursos y la selección de los indicadores que se consideraron más relevantes de dicha dimensión, se realizará la aplicación del instrumento, su análisis y la triangulación de la información obtenida, con el fin de fortalecer la congruencia y coherencia del presente estudio. “La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, p. 119)

La triangulación que se llevará a cabo será la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los indicadores seleccionados de cada sección y también, en el análisis de la teoría que los sustenta, desarrollada en el marco teórico. De esta forma, al describirlas, se logrará la elaboración de conclusiones basadas en el proceso de teorización realizado por el grupo de tesistas.

3.7 Recopilación de la información.

Mediante el siguiente cuadro, se detallarán las fases que se llevarán a cabo durante el año 2021 para la ejecución del presente estudio:

Fases	Procedimientos
1.- Reuniones previas	Se realizarán reuniones con los encargados de área del segundo ciclo básico, para determinar las directrices que se abordarán en las próximas reuniones con los profesores de aula y profesores de apoyo. En cada reunión se recopilará información sobre la visión y los valores, de las prácticas educativas con relación a la mirada inclusiva que poseen los profesores de este ciclo.
2.- Proceso de diálogo en torno al INDEX	Se realizarán jornadas reflexivas en torno al concepto de inclusión, y cómo llevarlo a cabo a través de las prácticas inclusivas y del trabajo colaborativo que involucre a todos los miembros de la comunidad.
3.- Auto-aplicación	En este proceso, los integrantes de la comunidad educativa deberán realizar una autoevaluación utilizando una lista de cotejo, para determinar el nivel de inclusión alcanzado dentro de las prácticas educativas.

4.-Observación de clases	<p>En el transcurso del año 2021 se observará las acciones del profesorado y del estudiantado al interior de la sala de clases, para recopilar información con relación a las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la sala de clases.</p> <p>Se espera que al menos se realicen 3 observaciones a cada docente, lo que permitirá completar la misma lista de cotejo previamente auto aplicada, de modo de contrastar la información.</p>
5.-Análisis de resultados	<p>De acuerdo al resultado obtenido en la Lista de Cotejo y a las conductas observadas en la sala de clases, se analizará el nivel inclusivo alcanzado por los profesores del 2do ciclo básico, identificando las BAP y también las fortalezas con las que cuenta el equipo de profesionales.</p>
6.- Reunión y retroalimentación	<p>Mediante reuniones, se entregará a la comunidad educativa, los resultados obtenidos en el proceso de análisis, para socializar con los profesores del segundo ciclo, equipo de gestión y tesistas, la información recopilada, y de esta forma establecer la toma de decisiones que favorezcan las prácticas inclusivas y minimicen las BAP detectadas.</p>

Cuadro 6. Fuente: Elaboración Propia. Recopilación de la Información.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información, que dice relación con las prácticas inclusivas que llevan a cabo los profesores del segundo ciclo básico del colegio, se utilizará un análisis descriptivo de las dimensiones del INDEX, Orquestando el Aprendizaje y Movilización de Recursos, basado en aquellos indicadores que fueron priorizados en virtud de abordar aquellos que tuviesen una relación más estrecha con el levantamiento de información de las prácticas educativas que respondan de mejor manera al criterio de inclusión.

4.1 Análisis descriptivo Dimensión “Orquestando el Aprendizaje”

Indicador 1 C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.	Teoría asociada	Análisis descriptivo (Síntesis)
Subindicadores:		
A.- Preparo mis clases teniendo presente la diversidad de experiencias de todos mis estudiantes.	Según Hontangas y Barrio de la Puente, atender a la diversidad, es emplear un modelo de educación que sea capaz de brindar a cada estudiante la atención pedagógica que él requiera, adaptando la intervención educativa a la singularidad de cada estudiante en sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones (2010). Así mismo la diversidad de manera más amplia es entender que todos somos diferentes en riquezas culturales.	Análisis resultados auto aplicación.
B.- Considero los distintos ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.		Análisis resultados observaciones.
C.- Adapto la metodología de la clase para dar respuesta a los		Es así como la instalación del Decreto N°83,

distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.	en las escuelas chilenas, implica un proceso de transformación al interior de ellas, tanto en la lógica con la que se trabaja, como en las prácticas educativas que se realizan al interior del aula. Para avanzar desde la integración a la inclusión educativa, es necesario que sea el establecimiento el que se adapte a las necesidades del estudiante y no viceversa. Se deben aplicar adecuaciones curriculares	
D.- Adapto los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	de acceso, elaborando planes específicos según el diagnóstico clínico o pedagógico que presenta el escolar, estructurando planes de apoyo individual, diseñados y realizados por el equipo multidisciplinario que interviene en el proceso de aprendizaje del estudiante de manera mancomunada	

Indicador 2	Teoría asociada	Análisis descriptivo o (Síntesis)
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.		
Subindicadores:		
A.-Presto atención a que todos los alumnos puedan	A través de la implementación del DUA, se responde a la necesidad de diversificar la enseñanza, posibilitando espacios de	Análisis resultados auto aplicación. Análisis resultados

<p>acceder al lenguaje oral y escrito.</p>	<p>flexibilización del currículo, con la finalidad de asegurar la participación y aprendizaje de todos y todas las estudiantes, estableciendo de esta forma que sean los establecimientos educacionales quienes deban dar respuesta a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas.</p>	<p>observaciones.</p>
<p>B.-Realizo las clases con actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros</p>	<p>Y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados (MINEDUC, 2017, p.10). El DUA, establece que se deben entregar opciones para la representación, la acción y expresión de los aprendizajes y múltiples formas de motivación, como un principio didáctico para proporcionar oportunidades de aprender y mostrar el aprendizaje alcanzado a todos los</p>	
<p>C.- Reconozco el tiempo adicional que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos o en manualidades.</p>		
<p>D.-Proporciono modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes en actividades específicas, utilizando instrumentos alternativos.</p>		

	<p>estudiantes. A partir de estas opciones, el diseño universal incorpora diversidad de materiales y recursos, metodologías novedosas, respeto y flexibilidad en los tiempos de cada estudiante, dejando atrás estereotipos y prejuicios, demostrando tolerancia ante los errores, transformando las condiciones de aprendizaje, incorporando así, la diversidad dentro del aula, acercando así la práctica educativa a la visión inclusiva. Diversificar los tipos de actividades y posibilitar que en un momento dado los alumnos puedan elegir entre una amplia gama de recursos para hacer su trabajo escolar, y que además les sean presentadas con diversos niveles de complejidad, permitiría desde una mirada inclusiva, de todos los estudiantes, sin excepción. Esta normativa permite (...) “diversificar la enseñanza, y posibilitar mayores espacios de flexibilización del currículo, con el fin de asegurar la participación y aprendizaje de todos y todas las estudiantes y que las escuelas puedan dar respuesta a sus diversos requerimientos y necesidades educativas” (MINEDUC, 2017, p.1).</p>	
Indicador 3	Teoría asociada	Análisis descriptivo

C.1.3. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes		(Síntesis)
Subindicadores		
A.- Utilizo estrategias de evaluación con diferentes formas, que permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.	En este marco, surge también en el año 2015 una nueva propuesta del MINEDUC denominada Progresiones de Aprendizaje en Espiral, siendo su objetivo principal seleccionar los objetivos imprescindibles del Currículo Nacional que favorece la participación e inclusión de todos los estudiantes, además (...) “constituye un recurso concreto para acercar el currículo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a estudiantes que	Análisis resultados auto aplicación. Análisis resultados observaciones.
B.-Involucro a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre sus propios aprendizajes	enfrentan mayores barreras y requieren de apoyos intensivos, durante un periodo o en forma permanente, para avanzar en su trayectoria educativa” (MINEDUC 2015, p. 9).	
C.-Realizo un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del estudiante en forma positiva.	El Decreto N°67 del año 2018, Aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción y deroga los Decretos Exentos N°511 de 1997, N° 112 de 1999 y N°83 del 2001.	
D.-Utilizo los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas.	Este Decreto, (...) “responde a una necesidad levantada por distintos actores del sistema escolar, de facilitar las condiciones necesarias para que en cada sala de clases se promuevan procesos de	

	<p>evaluación con un fuerte sentido pedagógico” (Decreto 67, 2018, p.4) procurando así fomentar prácticas evaluativas que sean tendientes a respetar los diferentes ritmos y niveles de aprendizajes de todas y todos los estudiantes. Bajo esta morada, el Decreto N°67/2018 diferencia la evaluación según su objeto, pudiendo distinguirse tres aspectos a evaluar, el proceso de aprendizaje, es decir, el reflejo de qué y cómo los estudiantes van aprendiendo; el progreso del aprendizaje, referido al avance que tiene un estudiante en su propio aprendizaje y el producto o logro de aprendizaje, entendido como el logro de los estudiantes en el saber y hacer. Por ello, y considerando estos tres aspectos, el valor formativo de la evaluación debiera predominar en una sala de clases y utilizarse para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas para promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de los estudiantes considerando la diversidad presente en todas las salas de clases. (p.7).</p> <p>Se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas</p>	
--	--	--

	de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para los estudiantes (Decreto N°67, 2018 p.8).
--	---

Indicador 4 C.1.4 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	Teoría asociada	Análisis descriptivo (Síntesis)
Subindicadores:	El interés por la inclusión ha sido recogido por diferentes disciplinas, en tanto que este concepto implica aristas que complejizan las acciones al respecto. Así, se presentan comprensiones que van desde las posturas asociadas al progreso económico hasta la discusión sobre integración versus	Análisis resultados auto aplicación.
A.- Destino un tiempo para la coordinación con los docentes que trabajamos en el aula.	inclusión (UNESCO, 2005) ahora bien, para favorecer la vinculación en el contexto escolar, se requiere de varias estrategias, tanto fuera como dentro de la escuela y una de ellas es el trabajo colaborativo.	Análisis resultados observaciones.
B.- Utilizo la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.	En Chile, el decreto N° 170, establece las condiciones del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales especialistas,	
C.- Modifico mi práctica docente en función de las recomendaciones recibidas de los colegas.	“siendo una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes,	

	<p>especialmente de los que presentan NEE” (MINEDUC, 2010, p.13)</p>
<p>D.- Me comprometo con otros docentes a la hora de resolver problemas en forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación.</p>	<p>Como se mencionó anteriormente, este trabajo en equipo se establece entre el docente y el educador diferencial, profesionales asistentes de la educación (fonoaudiólogo, psicólogo, kinesiólogo, psicopedagogo) y recibe el nombre de co-docencia, descrita de la siguiente manera:</p> <p>La co-docencia, es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diversos, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos” (Suárez-Díaz, 2015, p.1)</p>

<p align="center">Indicador 5</p> <p>C.1.5. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p>	<p align="center">Teoría asociada</p>	<p align="center">Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p align="center">Subindicadores:</p>	<p>En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea (UNESCO, 2015), se confirma que para poner en relieve la equidad, inclusión e igualdad de género “se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad” (UNESCO 2015 p.10) y como estrategia indicativa propone “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p>
<p>A.- Cumpro con responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en mi clase.</p>		<p>Análisis resultados observaciones.</p>
<p>B.- Presto atención a todos los estudiantes de forma equitativa, independiente del género, el origen social y cultural o las características individuales.</p>		
<p>C.- Me preocupo por aumentar la participación de todos los estudiantes.</p>		

<p>D.- Compruebo el progreso de todo el alumnado durante las clases.</p>	<p>firmes para eliminarlas” (UNESCO 2015 p.20)</p> <p>La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (Parra, 2010, p.77).</p> <p>Tal como se ha descrito, hay un alto número de acciones y prácticas que cooperan en la gestión de la diversidad, haciéndose cargo de las necesidades de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, también se evidenció que dichas prácticas – en gran parte de los casos –, se caracterizan por ser informales y por la ausencia de lineamientos, el tipo de formación inicial y continua, y el clima de aula (Agencia de Calidad, 2017, p. 30).</p>	
--	---	--

<p align="center">Indicador 6</p> <p>C.1.6. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p>	<p align="center">Teoría asociada</p>	<p align="center">Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p>Subindicadores:</p>	<p>Existen variadas formas de realizar este trabajo en conjunto con los profesionales especialistas, según las necesidades educativas específicas de cada curso y clase, es decir, son seis enfoques de co-enseñanza, en ellos, la relación entre profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes es distinta según el caso que se presente:</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p>
<p>A.- Involucro a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación.</p>		<p>Análisis resultados observaciones.</p>
<p>B.- Asigno a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención de unos estudiantes en particular.</p>		
<p>C.- Establezco directrices claras de cómo organizar el trabajo en conjunto con el profesorado el de apoyo.</p>	<p>1.- Uno enseña, uno observa: Este tipo de co-enseñanza ofrece la posibilidad de que uno de los o las docentes realice una observación detallada de las necesidades de los y las estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje, mientras el otro está a cargo de liderar y conducir la clase.</p> <p>2.- Uno enseña y el otro circula o atiende necesidades: Un profesor mantiene la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente,</p>	

<p>D.- Existen una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales de apoyo.</p>	<p>familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los y las estudiantes según sea necesario.</p> <p>3.- Enseñanza paralela: En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez la misma información. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los y las docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.</p> <p>4.- Enseñanza alternativa: En la mayoría de los grupos de clase, hay ocasiones en las que varios estudiantes necesitan una atención especializada. En la enseñanza alternativa, un maestro asume la responsabilidad de todo el grupo, mientras que el otro trabaja con un grupo más pequeño.</p> <p>5.- Estación de enseñanza: En este enfoque de co-enseñanza, los profesores se dividen en contenidos y grupos de estudiantes. Cada maestro entonces trabaja con un grupo de estudiantes según sus necesidades y luego los y las estudiantes pueden pasar a la siguiente estación de enseñanza.</p> <p>6.- Enseñanza en equipo: En la enseñanza en equipo, los profesores están entregando la misma instrucción a la par, intercambian roles durante la clase según la experticia de cada uno. La mayoría de los y las docentes consideran que este enfoque es la forma</p>	
---	---	--

	<p>más compleja de trabajar, pero la más satisfactoria para co-enseñar.</p> <p>Existe un débil involucramiento de los equipos directivos en dar sentido al trabajo del Programa de Integración de las escuelas, lo que implicaría débil incorporación de nuevas prácticas que afecten a la totalidad del centro educativo como prácticas que cambien cultura y dinámicas escolares y legitimidad en el resto de los actores hacia PIE (Portales y Pérez, 2013, p. 28).</p> <p>Si bien, el PIE, está bajo la mirada médico-clínica, incluye diversos profesionales competentes para atender a las NEE que presenten los estudiantes según el diagnóstico determinado, como por ejemplo: educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales y asistentes de aula, sin embargo, esto no aborda en su totalidad la mirada inclusiva, debido a que al interior de los establecimientos, no existe un trabajo colaborativo que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa para dirigir las prácticas inclusivas hacia un consenso en común. Portales y Pérez (2013) afirman que “En general los equipos PIE, a pesar de haber logrado instalar prácticas y objetivos asociados a la integración en las escuelas, suelen trabajar en la forma de islas</p>	
--	---	--

y sin un mayor vínculo con otros profesionales de la escuela” (Portales y Pérez, 2013, p.28).

7. Fuente: Elaboración Propia. Análisis Descriptivo Orquestando el Aprendizaje.

4.2 Análisis descriptivo Dimensión “Movilización de los Recursos”

<p>Indicador 1</p> <p>Indicador: C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.</p> <p>Sub indicadores:</p>	<p>Teoría asociada</p>	<p>Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p>A.- Los recursos didácticos, pedagógicos y materiales, se asignan de manera equitativa en la sala de clases, para ir en apoyo de todos los estudiantes.</p>	<p>Sin embargo, resulta contradictorio que, ante el avance hacia una educación para todos, como un bien social, surja en el año 2015 la Ley 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, sean estas municipales o particulares subvencionados, ya que esta nueva ley, entrega mayores recursos del Estado a establecimientos particulares subvencionados, manteniendo una lógica de competencia, en condiciones desiguales con los establecimientos municipales,</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p> <p>Análisis resultado observaciones</p>
<p>B.- Está claro cómo se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje.</p>		

<p>C.- Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo.</p>	<p>debido a que deja de fortalecer a la educación pública, que es la que requiere de más y mejores recursos para atender poblaciones con mayores necesidades socioeducativas. Bajo esta lógica podría seguir aumentando la matrícula en el sector particular subvencionado (...) padres que antes no accedían a ese tipo de establecimientos, podrán hacerlo, ya que no tendrán que pagar por ella. Entonces, entendiendo que lo más</p>	
<p>D.- Los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado “con necesidades</p>	<p>inclusivo es lo público, la educación de todos (Escobar, 2017, p.1)</p> <p>El análisis de los recursos humanos brinda la oportunidad de centrarse en los aspectos positivos de cada centro y que permite ampliar su conocimiento sobre la escuela, respecto de las BAP que pueden ser minimizadas o incluso eliminadas, si se busca dar una respuesta efectiva a las necesidades de los estudiantes, de los profesores, de los miembros del equipo de gestión, de las familias y toda la comunidad educativa en su conjunto.</p> <p>En la sección “Movilización de Recursos” el INDEX emplaza a los centros educativos a considerar los recursos materiales y humanos que no estén siendo utilizados en toda su capacidad y que podrían organizarse de mejor manera para lograr el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se propone que los saberes específicos de algunos profesores en áreas determinadas se puedan</p>	

	replicar de manera transversal y también, considera la promoción de los saberes que tiene cada familia con respecto a sus hijos.	
--	--	--

<p align="center">Indicador 2</p> <p align="center">C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.</p> <p align="center">Sub indicadores:</p>	<p align="center">Teoría asociada</p>	<p align="center">Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p>A.- Se usan recursos de las redes de apoyo sociales y culturales: Museos, centros deportivos, parques, bibliotecas, etc.</p>	<p>La inclusión no se circunscribe sólo al ámbito de la educación, sino que atraviesa toda la sociedad y sus instituciones; a su vez, afecta a la educación en un sentido general, es decir, más allá de las instituciones educativas, se debería relevar como postura ética de una sociedad, y como parte de su cultura.</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p> <p>Análisis resultado observaciones</p>
<p>B.- Se utilizan educativamente, diferentes profesionales de la comunidad.</p>	<p>La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de</p>	

<p>C.- El aporte cultural de las familias y otros miembros de la comunidad educativa, son valorados como recurso de apoyo en las aulas.</p>	<p>la vida que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos. (UNESCO, 2008, p.6)</p>	
<p>D.- Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades.</p>	<p>Para que un establecimiento se considere inclusivo, debe valorar sus diferentes dimensiones como la cultura, las políticas y las prácticas educativas que imperan dentro del mismo; abordar los diversos aspectos que potencien el aprendizaje cooperativo, participativo y con una mirada comunitaria dentro del establecimiento y la sala de clases y plasmar en las prácticas educativas, las estrategias y las herramientas que permitirán el desarrollo de todos y todas con igualdad de oportunidades.</p>	

<p>Indicador 3</p> <p>C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.</p> <p>Sub indicadores</p>	<p>Teoría asociada</p>	<p>Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p>A.- Se motiva al personal de la escuela, a</p>	<p>Asimismo, Booth y Ainscow, afirman que el desarrollo de valores inclusivos debe</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p>

<p>Potenciar sus conocimientos y habilidades con la participación de capacitaciones.</p>	<p>ser compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa desde 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. También aseguran que:</p>	<p>Análisis resultado Observaciones</p>
<p>B.- El profesorado cuenta con habilidades y Conocimientos específicos y ofrece su ayuda a los demás.</p>	<p>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 (Booth y Ainscow, 2000, p.18)</p>	
<p>C.- Se realizan reuniones técnicas en donde los profesores proponen alternativas para trabajar con todos los estudiantes.</p>	<p>La agencia de la calidad realizó un Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula, y a partir de los resultados de la prueba PISA, “determinó que el bajo nivel de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en aula puede ser uno de los factores que explique los bajos resultados educativos del país” (Valenzuela, 2009 p.5), dejando en evidencia empírica las debilidades en las dinámicas entre el docente y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	
<p>D.- El personal de la escuela, asiste a talleres y seminarios, para aprender respecto de las prácticas educativas y para conocer distintas experiencias de otros centros educativos.</p>		

<p align="center">Indicador 4</p> <p>C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Sub indicadores:</p>	<p align="center">Teoría asociada</p>	<p align="center">Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p>A.-Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares.</p>	<p>La inclusión escolar aborda la diversidad desde un currículo que considere en su diseño y planificación, las características y necesidades de todos los estudiantes, por lo tanto, es necesario que exista flexibilidad en el programa de estudio. Ante esto, cabe considerar que, la Declaración de Salamanca en su marco de acción, señala que: “Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (UNESCO, 1994, p.22.)</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p> <p>Análisis resultado observaciones</p>
<p>B.-Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros, provenientes de distintos contextos y experiencias</p>	<p>Bajo el enfoque de la educación inclusiva se ha generado el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la participación (en adelante BAP) como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación</p>	

	<p>o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo.</p> <p>Este enfoque desarrollado por T. Booth y</p>	
<p>C.-Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.</p>	<p>M. Ainscow (2002), permite profundizar en las necesidades de los estudiantes más vulnerables en los procesos de exclusión en el sistema educativo. “El término BAP se adopta en lugar de necesidades educativas especiales” (SEP, 2018, p. 25) para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los</p>	
<p>D.- Se utilizan las barreras para el aprendizaje y la participación de algunos Estudiantes, para promover el trabajo colaborativo, por ejemplo, proporcionar apoyos mediante un alumno tutor.</p>	<p>contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas, sin embargo, cuando se habla de barreras para el aprendizaje y la participación, existe una gran diversidad de criterios para su clasificación.</p>	

<p align="center">Indicador 5</p> <p>C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.</p> <p>Sub indicador:</p>	<p align="center">Teoría asociada</p>	<p align="center">Análisis descriptivo (Síntesis)</p>
<p>A.- todo el personal conoce los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases.</p>	<p>El análisis de los recursos humanos brinda la oportunidad de centrarse en los aspectos positivos de cada centro y que permite ampliar su conocimiento sobre la escuela, respecto de las BAP que pueden ser minimizadas o incluso eliminadas, si se busca dar una respuesta efectiva a las necesidades de los estudiantes, de los profesores, de los miembros del equipo de gestión, de las familias y toda la comunidad educativa en su conjunto.</p> <p>Según Blanco (2002) las políticas inclusivas, tienen relación con asegurar que la propia inclusión esté en el centro de desarrollo de una escuela, y a partir de ello, considerar que todas las decisiones que se tomen sean plasmadas en las distintas actividades y que permitan aumentar la capacidad del centro educativo, para dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado, es decir, fortalecer todas las formas de apoyo y que estas se reúnan en torno a un marco único y sean concebidas</p>	<p>Análisis resultados auto aplicación.</p> <p>Análisis resultado Observaciones</p>
<p>B.- Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales.</p>		
<p>C.- Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado.</p>		
<p>D.- Se da a todo el alumnado oportunidades</p>		

<p>para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico</p>	<p>desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas de acuerdo con Arnaiz (2003) el concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, del barrio y en la sociedad en general.</p> <p>En la actualidad, la preocupación de los investigadores sobre educación inclusiva, se centra en evidenciar qué experiencias y qué cambios se desarrollan en las escuelas para favorecer la inclusión educativa a través de las prácticas inclusivas, es decir:</p> <p>¿Cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? Para responder a esta pregunta, Ainscow (2004) introdujo el concepto de «indagación colaborativa» como un enfoque de investigación que es realizada por los propios docentes, en colaboración con los investigadores para así propiciar el conocimiento en cuanto a la mejora de los procesos educativos</p>	
--	---	--

Cuadro 8. Fuente: Elaboración Propia. Análisis Descriptivo Movilización de Recursos.

4.3 Matriz de Triangulación Dimensión Orquestando el Aprendizaje

Síntesis Descriptiva indicador C.1.1	Síntesis Descriptiva indicador C.1.2.	Síntesis Descriptiva indicador C.1.3.	Síntesis Descriptiva indicador C.1.4.	Síntesis Descriptiva indicador C.1.5.	Síntesis Descriptiva indicador C.1.6.
Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.
<p>Triangulación: Las investigadoras realizarán un análisis interpretativo, dando cumplimiento al paradigma, a partir de relacionar las síntesis de los 6 indicadores, a la luz de la definición de Orquestando el Aprendizaje (La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras para el aprendizaje y la participación) para ver si las prácticas educativas que ejecutan los profesores del segundo ciclo son o no inclusivas. Con este análisis se daría por cumplido el segundo objetivo de identificar la presencia de indicadores inclusivos en la orquestación de los procesos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga. De acuerdo a dichos resultados, estas tesis esperan conducir a la toma de decisiones al establecimiento educacional, con el fin de promover dichas prácticas, que permitan fortalecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p>					

Cuadro 9. Fuente: Elaboración Propia. Matriz Triangulación Orquestando el Aprendizaje.

4.4 Matriz de Triangulación Dimensión Movilización de los Recursos.

Síntesis Descriptiva indicador C.2.1.	Síntesis Descriptiva indicador 2 C.2.2.	Síntesis Descriptiva indicador 3 C.2.3.	Síntesis Descriptiva indicador 4 C.2.4.	Síntesis Descriptiva indicador 5 C.2.5.
Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.	Se copiará tal cual la síntesis del análisis descriptivo, previamente realizado a partir del resultado y el cruce teórico con los sustentos detallados.
<p>Triangulación: Las investigadoras realizarán un análisis interpretativo, dando cumplimiento al paradigma, a partir de relacionar las síntesis de los 6 indicadores, a la luz de la definición de Movilización de los Recursos (El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.) para ver si las prácticas educativas que ejecuta los profesores del segundo ciclo son o no inclusivas. Con este análisis se daría por cumplido el tercer objetivo de Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga. De acuerdo a dichos resultados, estas tesis esperan conducir a la toma de decisiones al establecimiento educacional, con el fin de promover dichas prácticas que permitan fortalecer el conocimiento y la experiencia adquirida por los estudiantes tanto fuera como dentro de la escuela.</p>				

Cuadro10. Fuente: Elaboración Propia. Matriz Triangulación Movilización de Recursos.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES.

A partir del paradigma que fue dando sustento a todo el trabajo investigativo del presente estudio, este equipo de tesis puede establecer que esta investigación ha concluido y que los resultados serán expuestos de acuerdo a cada uno de los componentes del problema planteados en la presente investigación.

En cuanto a las limitaciones:

- 1) La limitación con relación al acceso del centro educativo, ya que dada las condiciones de pandemia que se encuentra enfrentando nuestro país, no se pueden realizar visitas presenciales a dicho terreno, que podría facilitar la entrega de insumos e información por parte del equipo de gestión y profesores del segundo ciclo que pudiese favorecer a la investigación.

La situación de salud por la que todavía atraviesa nuestro país, hace imposible que este grupo de tesis, pueda llevar a cabo, cualquier acción presencial, ya que el Ministerio de Salud tiene protocolos claramente establecidos, de acuerdo a las fases en la que se encuentra cada comuna del país y de acuerdo a ello, establece aforos en cada establecimiento, que hoy por hoy, se circunscribe principalmente al personal directivo y administrativo que aseguran la entrega de recursos alimenticios y materiales educacionales, de acuerdo a turnos éticos establecidos, por lo tanto, esta limitación sigue estando presente por las condiciones de país.

- 2) La limitación del tiempo para aplicar de manera práctica este estudio de caso con relación a las prácticas inclusivas que se pudiesen observar en el centro educativo.

Lamentablemente esta limitación sigue estando vigente, porque va de la mano con la situación de salud del país y con los tiempos que los profesores disponen para realizar otras actividades que no sean las propias del aprendizaje remoto, ya que, durante este año, ese fue el principal sistema educacional imperante, y las escasas visitas presenciales de los

profesores al colegio, han sido destinadas para la recepción de trabajos y tareas escolares que los estudiantes depositan en un buzón habilitado para ello y no para realizar otras tareas.

En relación con los objetivos específicos planteados:

- a) Identificar los conocimientos que tienen los profesores(as) en torno a la inclusión de acuerdo a lo expuesto en el documento INDEX.

Es mérito mencionar, que de acuerdo al trabajo colaborativo que se ha realizado en la actualidad bajo la modalidad online con los profesores del segundo ciclo, en relación a la planificación y ejecución de las clases o tutorías virtuales, se ha podido observar, que la gran mayoría de los docentes, si bien es cierto, conoce la terminología respecto de la inclusión, diversidad y la presencia de estudiantes con diferentes tipos de NEE en los diferentes cursos del ciclo, a la hora de hacer su planificación y llevar a cabo las clases, ninguno de estos conceptos son transformados en acciones prácticas y evidentes a través de sus metodologías, que permitan observar conductas educativas inclusivas, ya que la estructura de sus clases, se mantiene más bien asociada a las mismas prácticas educativas que realizaban de manera presencial, sin poner mayor cuidado, en que las condiciones actuales de los estudiantes, están aún más desfavorecidas para generar aprendizajes significativos y auténticos.

Por lo anterior, se proyecta que este objetivo sí podrá ser alcanzado al aplicar el instrumento preparado por las tesisistas ya que existen indicadores que se orientan a constatar el conocimiento en torno a la inclusión y sus prácticas de aula.

Este equipo de tesisistas puso el acento en las prácticas inclusivas, que tal como lo mencionan Booth y Ainscow (2011), en su dimensión C “Pretende poner en el centro de la reflexión cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro.” (Booth y Ainscow, 2011, p.50). Los valores inclusivos propuestos, se deben incorporar al momento de planificar las actividades de enseñanza - aprendizaje. Estos se ubican en la sección Construir un currículum para todos, “en ella se une el aprendizaje con la experiencia,

tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad” (Booth y Ainscow, 2011, p.50) lo que motiva a este grupo investigativo a que el año 2021, se puedan llevar cabo diferentes acciones conjuntas que puedan fortalecer el conocimiento y puesta en marcha de diversas estrategias metodológicas que sean abordadas desde la diversificación del aprendizaje y que den una mejor respuesta a la amplia diversidad que se observa presente en los estudiantes del segundo ciclo básico independiente de que presenten o no NEE, como así mismo, que dichas acciones también puedan ser replicadas en otros ciclos del establecimiento educacional.

- b) Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la orquestación de los procesos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga.

Las BAP resultan ser un desafío para los profesores del segundo ciclo básico, considerando estas como parte de las acciones propias que debe llevar a cabo solo el equipo PIE, sin embargo, se les ha sugerido como parte del trabajo colaborativo, diversificar y promover la participación de todos.

Este equipo de tesistas, frente a lo observado, releva que efectivamente:

Existe un débil involucramiento de los equipos directivos en dar sentido al trabajo del Programa de Integración de las escuelas, lo que implicaría débil incorporación de nuevas prácticas que afecten a la totalidad del centro educativo como prácticas que cambien cultura y dinámicas escolares y legitimidad en el resto de los actores hacia PIE (Portales y Pérez, 2013, p. 28)

Ahora que se está en contexto remoto, se presenta una situación que complicada aún más el normal desarrollo de una clase, ya que se observa que los profesores siguen una estructura más bien rígida en sus clases, manteniendo una planificación que no considera mayor diversificación en la entrega de los contenidos que deben ser abordados, lo que supone una barrera más difícil de superar, para aquellos niños que además de contar con escasos medios

tecnológicos y de conectividad, suman la exigencia de una autonomía que no estaba instalada en los estudiantes, previa pandemia.

Los docentes esperan que los estudiantes participen de manera activa, consulten dudas, resuelvan y suban a una plataforma virtual, las evidencias de su trabajo escolar, sin embargo, muchos de ellos, en el escaso tiempo de 40 minutos, destinado para una tutoría vía zoom, no tienen dicha participación activa, no consultan sus dudas, y por lo tanto, no se puede verificar si realmente si están comprendiendo el objetivo de aprendizaje de dicha clase, lo que además contraviene la habitualidad de que un OA sea abordado aproximadamente en 3 clases presenciales de 90 minutos aproximadamente.

Por lo anterior, el equipo de investigadoras considera que, a través de la aplicación del instrumento propuesto, se podrán evidenciar las acciones docentes tendientes a promover prácticas educativas inclusivas para todos sus estudiantes, independiente de las condiciones de cada uno y en igualdad de condiciones.

Si consideramos lo que plantea Echeita (2006), quien retoma los conceptos de Booth y Ainscow (2000) y continúa con la idea de que el concepto de NEE sigue determinando que la causa principal de las dificultades está en el alumno. Retoma que el término de barreras resalta “que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p.112) podríamos concluir que las BAP se siguen considerando como de responsabilidad casi en exclusiva de los estudiantes y esto podría rebatirse con los resultados de la aplicación de la Lista de Cotejo.

- c) Identificar la presencia de indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, presentes en el Colegio Juan Luis Undurraga

El Indicador de la Dimensión C “Movilización de Recursos” del INDEX, emplaza a los centros educativos a considerar los recursos materiales y humanos que no estén siendo utilizados en toda su capacidad y que podrían organizarse de mejor manera para lograr el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Con relación a los recursos materiales, en la actualidad, el colegio ha hecho un esfuerzo importante en hacer entrega de computadores, Tablet y chip de conexión, para todos aquellos estudiantes pertenecientes a las familias del 10% más vulnerable del establecimiento y que además estaban atravesando por una situación económica más compleja producto de esta pandemia; así mismo, implementó la entrega presencial en el colegio, de guías impresas para los estudiantes que preferían esta forma de trabajo y también para aquellos estudiantes que no accedieron por diversos motivos a la entrega de recursos tecnológicos.

El colegio también implementó un bus escolar, con turnos éticos de profesores, por asignatura. Este bus, comenzó a funcionar en el mes de noviembre, yendo a diversos sectores, donde están domiciliados los estudiantes, para hacer un trabajo escolar presencial con ellos y que de esa manera pudiesen recibir apoyo en sus tareas.

Con relación a los saberes específicos de algunos profesores en áreas determinadas, se observó que este aspecto se pudo llevar a cabo mediante el trabajo de la metodología de Proyectos interdisciplinarios, que se pusieron en marcha a partir del mes de septiembre, en adelante. Participaron diversas asignaturas alrededor de un OA que se relacionaban entre ellas, lo que significó coordinar diversas reuniones de construcción de dichos proyectos, reuniones para la implementación de ellos y también para la evaluación, tanto del trabajo de los estudiantes, como del proyecto mismo llevado a cabo por los profesores con la participación del equipo del PIE del segundo ciclo en todos los proyectos implementados.

Por lo tanto y de acuerdo a lo precedentemente descrito, este equipo de tesistas considera que este indicador se podría observar presente en las prácticas educativas implementadas por el establecimiento en el contexto remoto, sin embargo, requiere ser comprobado el año 2021.

Los supuestos que establecimos en esta investigación son:

- a) Los profesores(as) del segundo ciclo básico, no cuentan con suficientes conocimientos en torno a la inclusión de acuerdo a los conceptos indicados en el INDEX.

Este grupo de tesis, presume la autenticidad del supuesto establecido con relación al manejo de los conceptos de inclusión según señala el Índice, ya que según se indica en el primer objetivo específico, el equipo investigativo, considera necesario, llevar a cabo diferentes acciones conjuntas que puedan fortalecer el conocimiento y la puesta en marcha de mayor y mejor manejo de los conceptos que amparan el paradigma inclusivo y a su vez, fortalecer las diversas estrategias metodológicas para que puedan ser abordadas, desde la diversificación del aprendizaje con el fin de que se dé una mejor respuesta a la amplia diversidad que se observa presente en los estudiantes del segundo ciclo básico, independiente de que presenten o no NEE, como así mismo, que dichas acciones también puedan ser replicadas en otros ciclos del establecimiento educacional.

- b) Durante el ejercicio de las clases, se observan escasos indicadores inclusivos que orquesten el aprendizaje de los estudiantes.

Este grupo de tesis, presume la autenticidad del supuesto establecido con relación a la presencia de indicadores inclusivos en la orquestación de los procesos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, ya que se observan las conductas educativas que se llevan a cabo en contexto remoto y se observa que los profesores siguen una estructura más bien rígida en sus clases, manteniendo una planificación que no considera mayor diversificación en la entrega de los contenidos que deben ser abordados, lo que supone una barrera más difícil de superar, para aquellos niños que además de contar con escasos medios tecnológicos y de conectividad, suman la exigencia de una autonomía que no estaba instalada en los estudiantes, previa pandemia.

- c) Se presume que, en el desarrollo de las clases realizadas por los profesores de segundo ciclo, existen algunos indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas.

Este grupo de tesis, establece, que de acuerdo a lo observado que en el desarrollo de las clases realizadas por los profesores de segundo ciclo, existen bastantes indicadores inclusivos en la movilización de los recursos de aprendizaje basados en la dimensión de prácticas inclusivas, ya que el establecimiento ha hecho un esfuerzo importante en hacer entrega de computadores, Tablet y chip de conexión, para todos aquellos estudiantes pertenecientes a las familias del 10% más vulnerable del colegio y que además estaban atravesando por una situación económica más compleja producto de esta pandemia; así mismo, implementó la entrega presencial en el colegio, de guías impresas para los estudiantes que preferían esta forma de trabajo y también para aquellos estudiantes que no accedieron por diversos motivos a la entrega de recursos tecnológicos.

Así mismo, el colegio implementó un bus escolar, con turnos éticos de profesores, por asignatura para hacer un trabajo escolar presencial con ellos y que de esa manera pudiesen recibir apoyo en sus tareas y se potenció el compartir prácticas educativas más exitosas, mediante la implementación del trabajo de Proyectos interdisciplinarios, que se pusieron en marcha a partir del mes de septiembre hasta fines del mes de noviembre, con el objetivo además de complementar saberes disciplinares que los estudiantes pudiesen percibir en torno a un OA establecido por las diferentes asignaturas.

Se espera que para el año 2021 cuando se lleve a cabo efectivamente este estudio, los supuestos puedan ser constatados con los datos empíricos suficientes y necesarios que permitan dar respuesta en profundidad al problema inicial planteado.

5.1 Con relación al Objetivo General

Detallar los indicadores de las Prácticas inclusivas presentes en la comunidad educativa del segundo ciclo de educación básica del Colegio Juan Luis Undurraga, perteneciente a la Fundación Belén Educa, mediante un proceso de evaluación basado en el documento INDEX.

El Objetivo General se logra, porque, luego de una revisión exhaustiva de los Indicadores del INDEX, se detallan aquellos que se presumen debiesen estar presentes en una comunidad educativa, que tenga prácticas inclusivas, por lo tanto, a la luz de la definición de Orquestando el Aprendizaje de Booth y Ainscow, quienes relevan la importancia de la enseñanza y los apoyos brindados, con el fin de promover el aprendizaje y la participación, como así mismo, el de minimizar o superar las barreras que pudiesen estar presentes en las prácticas educativas, es que este grupo de tesistas, abordó los siguientes indicadores:

De la Dimensión C, los Indicadores de “Orquestar el Aprendizaje” seleccionados son:

C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado; C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes; C.1.3 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes; C.1.4 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; C.1.5. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y C.1.6. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Así mismo, a la luz de la definición de “Movilización de los Recursos”, donde los autores del índice emplazan a los establecimientos educativos a que todo el personal de la escuela movilice los recursos de la comunidad educativa en aras de promover y mantener el aprendizaje activo de todos, es que estas tesistas abordaron los siguientes indicadores del INDEX.

De la Dimensión C, los Indicadores de “Movilización de Recursos” seleccionados son: C.2.1

Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión; C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad; C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela; C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje y C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Con relación a la pregunta que generó el estudio:

5.2 Problema de estudio

¿Qué indicadores de prácticas inclusivas se podrán visualizar en la comunidad educativa Juan Luis Undurraga, al evaluar dicha dimensión en base al documento INDEX?

A pesar de estar detallados los indicadores de las prácticas inclusivas, esta pregunta no se puede responder con claridad, debido a que primero es menester aplicar el instrumento evaluativo de las prácticas educativas, para ver cuáles son los indicadores que se visualizan, pudiesen estar presentes en el desempeño de los docentes de segundo ciclo que trabajan en el establecimiento educacional donde se llevó a cabo este estudio.

En consecuencia, para que un establecimiento se considere inclusivo, debe valorar sus diferentes dimensiones como la cultura, las políticas y las prácticas educativas que imperan dentro del mismo; abordar los diversos aspectos que potencien el aprendizaje cooperativo, participativo y con una mirada comunitaria dentro del establecimiento y la sala de clases y plasmarlo en las prácticas educativas, las estrategias y las herramientas que permitirán el desarrollo de todos y todas con igualdad de oportunidades mediante prácticas verdaderamente inclusivas, lo que insta a las investigadoras, a finalizar durante el año 2021 este estudio, para generar planes de acción a partir de las conclusiones a las que se pueda acceder, que permita instalar un enfoque inclusivo en toda la comunidad educativa del Colegio Juan Luis Undurraga.

Con respecto a los aspectos que podrían mejorar esta investigación:

Un aspecto que se considera importante de mejorar en el presente estudio, es el de instalar una cultura inclusiva en el establecimiento educacional, que pudiese responder verdaderamente al espíritu de la Ley de Inclusión Escolar 20.845, que pretende proveer de una educación inclusiva y de calidad para todos, para que sean eliminadas todas las formas de discriminación que impidan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y que los establecimientos se conviertan en lugares de encuentro para la amplia diversidad de condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas y religiosas que se encuentran presentes en cada establecimiento educacional.

A partir del estudio realizado con el segundo ciclo básico, este equipo de investigadoras, considera que tendría especial relevancia mejorar en esta investigación, es que no solo se implemente el pilotaje del presente estudio en el ciclo investigado, sino que sea extrapolado al primer ciclo básico y tercer ciclo de educación media, con el objetivo de instalar prácticas educativas inclusivas de manera transversal en el establecimiento amparadas bajo un paradigma educativo inclusivo, que pudiese enriquecer el PEI de este establecimiento educacional.

5.3 Reflexiones finales

Este grupo de tesis reflexiona respecto de ¿realmente tenemos un sistema escolar que permite la inclusión? ¿Las leyes y burocracia chilena, permite a los estudiantes, experimentar una educación inclusiva, como sujetos de derecho? Al abordar la inclusión, tanto en las prácticas propuestas en esta investigación, como en la cultura y política inclusiva, es fundamental considerar la complejidad que constituye el concepto mismo, pues, si pensamos en el desarrollo humano de manera integral, deberían considerarse todas las dimensiones que lo componen, es decir, el desarrollo biológico, socioemocional y psíquico de las personas, lo que implicaría dejar atrás la mirada fragmentada que prima en los objetivos de la educación.

Si reflexionamos sobre el tránsito que se produce desde la educación parvularia a la educación básica, donde los niños comienzan a experimentar como si hubiesen ingresado a otro espacio educativo; en que el juego, el descubrimiento y el goce por aprender, comienzan a ser cambiados por normas, reglas y una homogeneización de sus características individuales, debería ser, nuestra primera señal de alarma, pues deben comenzar a rendir y a evidenciar, que son capaces de alcanzar los aprendizajes esperados para ellos, como si tuvieran que adaptarse a un traje que se les fue asignado; ya que en ningún caso, la escuela se adapta a él o ella, muy por el contrario, nuestro sistema educacional, normaliza y establece estándares cuantitativos para asignarles tal o cual rendimiento y lo que es peor, ese puntaje o nota, pareciera ser lo que los define.

Si pensamos que todas las personas y en especial los niños, niñas y adolescentes de las escuelas, son sujetos de derecho, ¿dónde quedó olvidado, que todos somos seres únicos e irrepetibles? Si pudiésemos instalarnos en un escenario donde la inclusión, fuese la normalizada y no un estándar de logro, otorgaríamos como educadores, una oportunidad real de movilización y evolución social, que podría proporcionar a todos los estudiantes, una línea del horizonte infinita, sin techo, sin limitaciones, sin barreras, aquellas que tanto se refuerzan día a día con prácticas poco inclusivas y que, sin embargo, se declara que se trabaja para derribarlas.

Humberto Maturana, nos ilustra: (...)Todas las personas somos igualmente inteligentes, con distintas historias, distintos gustos, distintas teorías, distintas preferencias, pero no hay diferencia... los problemas humanos no son de la inteligencia sino que son de las emociones” entonces, ¿Podemos hablar que un niño o niña presenta necesidades educativas especiales? o ¿Estamos frente a un ser único, que requiere que lo vean, tal cual está configurado en su ser y que se le quiera y respete como individuo, poniendo todos los recursos humanos y materiales para que logre su aprendizaje en plenitud?

Si bien es cierto, el rol del profesor, cada día está siendo más sobre exigido y evaluado desde las políticas públicas y los propios liderazgos de los centros educativos, pareciera ser, que se rindió frente a los indicadores, semáforos, etiquetas, y clasificaciones externas y que olvidó, que la vida de un estudiante y por lo tanto, la construcción de sí mismo, de su autoestima y su autoimagen, está en sus manos y que el espacio educativo, muchas veces, es el único lugar donde los niños, niñas y adolescentes de nuestro país, encuentran refugio.

Entonces, ¿cuáles serán nuestras acciones futuras? ¿Seguiremos rindiendo honor a las evaluaciones nacionales e internacionales o rendiremos honor a la vocación más profunda que debe movilizar el espíritu de la educación? ¿Seguiremos trabajando también de manera fragmentada, con bajos niveles de trabajo colaborativo o trabajemos mancomunadamente para que todos nuestros estudiantes desplieguen sus propias potencialidades?

Después de haber finalizado nuestro estudio, quedamos con más preguntas que respuestas, porque también debemos tener una mirada autocrítica de cuánto, como educadoras diferenciales, estamos contribuyendo a que no se sigan replicando prácticas segregadoras; cuánto de lo que aprendimos en el proceso de análisis reflexivo vamos a poner en práctica cuanto antes y no después; porque un después, puede significar el no ver, no respetar, no mediar, no formar y peor aún, no valorar a todos los niños y niñas de nuestras escuelas, tal cual como son.

Aprendimos el valor de la diversificación de la enseñanza, la importancia de los aprendizajes en espiral, el trabajo colaborativo y la co-docencia real y oportuna, el orquestar los aprendizajes para los niños y la movilización de todos los recursos humanos y materiales, que deben estar al servicio de y para los estudiantes. Nada puede quedar fuera, porque es crucial en el proceso y trayectoria escolar de nuestros estudiantes.

Nos necesitan ahora y pese a que es un gran desafío instalar y promover prácticas educativas realmente inclusivas, estamos convencidas que el factor de cambio no puede venir desde fuera, debe venir de nuestra propia convicción que sí podemos ser factores de cambio y que nuestra praxis profesional debe otorgar la igualdad de derecho en oportunidades, en calidad, equidad, género, cultural, emocional, y psicológica que tan en desmedro están en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Gestión de la diversidad en Aprendizajes*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/07_Gestion_de_la_diversidad.pdf
- Ainscow, M., (2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. Recuperado de: <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Araque Hontangas, N., y Barrio de la Puente, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos Educativos. *Revista Prisma social*, N°4, 1-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf>
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín J.V., y Marín, M. A. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 N°2, 277-319. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121871/114551>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cisternas, F. (2005) Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del

Conocimiento en Investigación Cualitativa. 14 (1) ,61-71.

- Comet, C., y Jiménez, V. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades*, 3(2), 1-11.
- Corrales, A. (2016, 01 de septiembre) Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. *Demandas estudiantiles – Desafíos institucionales*.
- Díaz Arce, T., y Druker S. (2007). La Democratización del espacio escolar. Una Construcción en y para la Diversidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 33 (1) ,63-77. doi: 10.4067/S0718-07052007000100004.
- Escobar, C. (2017) Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile <http://www.facso.uchile.cl/noticias/136328/las-consecuencias-de-la-ley-de-inclusion-escolar>
- Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, (2016). Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación. Recuperado en: <http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION-SINGAPUR.pdf>
- Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. (Nº11.). Recuperado de: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/segregacion_y_fc_jpvalenzuela.pdf
- Fundación Belén Educa. (2018) *Proyecto educativo*. Recuperado de: <http://www.beleneduca.cl/docs/PROYECTOEDUCATIVOFUNDACIONBELENEDUCA-2018.pdf>
- Revista Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>
- González, G. V., y Sosa, R. K. (2020) Lista de cotejo. En M. Sánchez y A. Martínez (Ed.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 89-107). Ciudad de México, México: Coordinación de desarrollo educativo e innovación

curricular.

- Hernández, S.R., Fernández, C. C., y Baptista, L. Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de : <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Iturra, P. (2019, 15 de octubre) Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas* Recuperado de <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/7>
- Ministerio de Educación. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>
- Ministerio de educación (2011). *Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad. Dimensión gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-di- versidad-e-inclusion.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Construyendo una Comunidad Educativa Inclusiva desde el aula, Dimensión: Liderando y Monitoreando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H3-Inclusi%C3%B3n-desde-el-aula.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto Supremo N° 170 en programas de integración escolar*. Recuperado de: http://centcap.cl/41_ORIENTACIONES_PARA_LA_IMPLEMENTACION_DEL

DECRETO N170 EN.pdf

- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf
- Ministerio de educación. (2013). Superintendencia de Educación. Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación. Recuperado de: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME_FINAL_DENUNCIAS-_DISCRIMINACION_SUPEREDUC.pdf
- Okuda, M y Gómez C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. XXXIV (1), 118-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000100008&script=sci_abstract&tlng=es
- Parra, C., (diciembre 2010) Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, n°8,73-84. Recuperado de <file:///C:/Users/UCSH/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544.pdf>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención primaria*, 24(5) ,295-300. República de Chile, Senado. *Capítulo III: De Los Derechos Y Deberes Constitucionales*.
- Recuperado de: <https://www.senado.cl/capitulo-iii-de-los-derechos-y-deberes-constitucionales/senado/2012-01-16/093413.html>
- Rivas,L. (2015) Cómo hacer una tesis. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309399658_Capitulo_11_Construccion_de_la_Matriz_Metodologica
- Suárez-Díaz, Guadalupe. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-

40412016000100012&lng=es&lng=es

- Tamayo, M., Carvalho, M. F., Sánchez, M., Besoain, Á., y Rebolledo, J. (2018) Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro. Conferencia llevada a cabo en el congreso internacional de educación, Ginebra. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009) La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*.7 (4), 117-133.
- Vega, G. A., (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. doi10.4067/S0718-07052009000200011
- Vuollo, E. (2017, 16 de junio) El mito de un Chile mono cultural en el espacio escolar. *Revista Sur*. Recuperado de <https://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2017/06/el-mito-de-un-chile-monocultural-en-el-espacio-escolar/>