



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (B22/56/1)

**ACCESO A LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR Y  
PRESTACIÓN DE APOYOS: ANÁLISIS DESDE UN MODELO  
INCLUSIVO.**

Tesis Doctoral

CRISTIAN SOTO GALLARDO

**Directora de tesis:** Dra. Magdalena Jiménez Ramírez

Granada, septiembre del 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Cristian José Soto Gallardo  
ISBN: 978-84-1195-719-9  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102633>

## **AGRADECIMIENTOS**

El camino en este proceso formativo ha sido arduo y me ha obligado a sacar lo mejor de mí en cuanto a resiliencia y perseverancia, no fueron pocos los momentos en que me sentí abrumado por las diversas responsabilidades que debía cumplir tanto en lo laboral, como en lo familiar, pero siempre tuve la convicción de que era capaz de lograrlo y me empeñé en hacerlo. Hoy al recordar nuevamente esa trayectoria no hago más que estar agradecido de todos aquellos que estuvieron involucrados en esta aventura. En primer lugar, quiero destacar a la Universidad de Granada por haberme acogido como extranjero en una ciudad que me conquistó desde el primer día. Es importante recordar que las instituciones están formadas por personas y que en mi caso tuve la fortuna de contar con dos profesionales excepcionales, a quienes quiero personalizar estas primeras palabras.

A mi directora de tesis, Dra. Magdalena Jiménez Ramírez, por su paciencia y profesionalismo, fue una bendición haber contado con su guía, su mirada aguda, su preocupación por los detalles, su trato amable y su conocimiento en la temática fueron claves para el desarrollo de esta investigación, sin duda, siempre le estaré muy agradecido.

A mi tutor el Dr. Antonio Luzón Trujillo, por su gentileza y humildad, siempre encontré en su persona a un ser humano noble, preocupado por el otro y orientado a encontrar las mejores alternativas para el desarrollo académico. Valoro enormemente su experiencia y apoyo en estos años, sin duda, su respaldo me dio mucha seguridad en este paso por la UGR.

“Espero a ambos verlos en Chile y cuente con un colega que los acogerá cuando estén por mis tierras”

Agradezco también a la Dra. Purificación Cruz Cruz, Dra. Rocío Lorente García, Dr. Domingo Barroso Hurtado y Dra. Mónica Torres Sánchez por su vital contribución en la validación de los instrumentos de recolección de datos de este estudio, su aporte fue fundamental para la calidad de la información recogida y su disposición a colaborar desinteresadamente no hace más que enaltecer su profesionalismo.

Por último, quiero agradecer también a mi esposa Sabrina, sin lugar a duda fue una pieza fundamental en todos estos años, si no me hubieras acompañado, si no hubieras confiado en mí, si no hubieras compensado lo que yo dejaba de hacer por estar concentrado en el Doctorado, todo esto hubiera sido imposible. Mis logros son también los tuyos, porque de eso se trata ser familia, te amo y agradezco a la vida por haberte encontrado.

## Tabla de Contenido

Resumen.....	10
Glosario de Términos Relevantes .....	12
Glosario de Siglas .....	15
Capítulo 1: Marco Teórico .....	16
1.1. Educación especial en Chile e Iberoamérica .....	17
1.2. Aproximación al Concepto de Inclusión Escolar .....	22
1.3. Binomio Inclusión y Exclusión Escolar.....	27
1.4. La Inclusión Escolar como Respuesta a la Diversidad en el Aula .....	37
1.5. Barreras al Aprendizaje y la Participación .....	40
1.6. Políticas Educativas en Chile .....	45
1.7. Evaluación Diagnóstica Integral .....	53
1.8. Paradigma de Calidad de Vida y Prestación de Apoyos .....	61
1.9. El Equipo de Aula en el Contexto Trabajo Colaborativo .....	67
1.10. Síntesis del Capítulo.....	72
Capítulo 2: Problema de Investigación .....	75
2.1. Introducción al Problema .....	75
2.2. Preguntas de la Investigación.....	78
2.2.1. Interrogante General .....	78
2.2.2. Preguntas Específicas.....	78
2.3. Estado del Arte .....	79
2.4. Delimitación del Objeto De Estudio .....	81
2.5. Justificación .....	82
2.6. Objetivos.....	84
2.6.1. Objetivo General.....	84

2.6.2. Objetivos Específicos .....	84
2.7. Síntesis del capítulo.....	85
Capítulo 3: Marco Metodológico .....	86
3.1. Paradigma .....	86
3.2. Enfoque de investigación.....	87
3.3. Alcance de la Investigación .....	88
3.4. Diseño de la Investigación .....	89
3.5. Población y Muestra .....	90
3.6. Unidades de Análisis .....	97
3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	99
3.8. Técnica de Análisis de Datos.....	104
3.9. Aspectos éticos .....	105
3.10. Síntesis del Capítulo .....	106
Capítulo 4: Presentación de Resultados .....	108
4.1. Categoría binomio Inclusión-Exclusión.....	112
4.1.1. Subcategoría Integración .....	115
4.1.2. Subcategoría Segregación .....	117
4.1.3. Subcategoría Financiamiento .....	119
4.1.4. Subcategoría Recursos .....	121
4.1.5. Subcategoría Capacitación .....	122
4.1.6. Subcategoría Fiscalización.....	123
4.2. Categoría Evaluación Psicopedagógica .....	125
4.2.1. Subcategoría Normativa .....	127
4.2.2. Subcategoría Evaluación Inicial .....	130
4.2.3. Subcategoría Diagnóstico .....	134
4.2.4. Subcategoría Valoración Médica .....	138

4.2.5. Subcategoría Tecnocratización.....	139
4.2.6. Subcategoría Estandarización.....	141
4.2.7. Subcategoría Burocracia .....	143
4.2.8. Subcategoría Excedentes .....	147
4.3. Categoría Apoyos .....	149
4.3.1. Subcategoría Apoyo Multidisciplinario .....	151
4.3.2. Subcategoría Vínculo con la Familia .....	152
4.3.3. Subcategoría Atención a la Diversidad.....	154
4.3.4. Subcategoría Adecuación Curricular .....	156
4.3.5. Subcategoría Asesoramiento Psicopedagógico .....	157
4.4. Categoría Equipo de Aula.....	159
4.4.1. Subcategoría Trabajo Colaborativo .....	160
4.4.2. Subcategoría Práctica Docente.....	165
4.4.3. Subcategoría Responsabilización Profesional .....	168
4.5. Categoría Calidad de Vida.....	171
4.5.1. Subcategoría Enfoque de Derecho .....	173
4.5.2. Subcategoría Bienestar Emocional .....	174
4.5.3. Subcategoría Desarrollo Personal.....	175
4.6. Síntesis del Capítulo.....	178
Capítulo 5: Discusión de Resultados .....	181
5.1. Discusión de Resultados Categoría Binomio Inclusión Exclusión ....	181
5.2. Discusión de Resultados Categoría Evaluación Psicopedagógica ...	185
5.3. Discusión de Resultados Categoría Apoyos.....	189
5.4. Discusión de Resultados Categoría Equipo De Aula .....	194
5.5. Discusión de Resultados Categoría Calidad De Vida.....	197

5.6.	Síntesis del capítulo.....	201
Capítulo 6: Conclusiones .....		203
6.1.	Conclusiones respecto de las preguntas específicas .....	203
6.2.	Propuesta de Mejora .....	213
6.2.1.	Dimensión Política y Normativa.....	213
6.2.1.1.	Acción 1/ Revisión y Actualización de la Normativa. ....	213
6.2.1.2	Acción 2/ Fortalecimiento del Compromiso con la Inclusión.....	214
6.2.1.3	Acción 3/ Desarrollo de Mecanismos de Protección Y Garantía de Derechos.....	214
6.2.2.	Dimensión Recursos .....	215
6.2.2.1	Acción 4/ Recursos Humanos Especializados. ....	215
6.2.2.2	Acción 5/ Equipamiento y Materiales Didácticos Adaptados. ....	216
6.2.2.3	Acción 6/ Colaboración y Alianzas. ....	217
6.2.3.	Dimensión Prácticas Pedagógicas .....	217
6.2.3.1	Acción 7/ Enfoque centrado en el Estudiante.....	218
6.2.3.2	Acción 8/ Colaboración Interdisciplinaria.....	218
6.2.4.	Dimensión Monitoreo y Evaluación .....	218
6.2.4.1	Acción 9/ Sistemas de Detección Temprana. ....	219
6.2.4.2	Acción 10/ Indicadores de Calidad de Vida. ....	219
6.2.4.3	Acción 11/ Recopilación y Sistematización de Resultados.....	220
6.2.4.4	Acción 12/ Evaluación de Impacto y Retroalimentación.....	220
6.3.	Conclusiones del Capítulo .....	221
6.4	Limitaciones del Estudio .....	224
6.5	Prospectivas del Estudio .....	225
6.6	Resumen del capítulo .....	227
Referencias Bibliográficas.....		229



Anexos .....	250
Anexo 1/ Formato validación .....	250
Anexo 2/ Contrato ético .....	255
Anexo 3/ Consentimiento informado.....	258
Anexo 4/ Consentimiento informado.....	259
Anexo 5/ Comité de ética.....	260

### Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Modelo de buenas prácticas.....	34
Ilustración 2 Modelo Multidimensional .....	57
Ilustración 3 Mapa conceptual binomio Inclusión-Exclusión .....	112
Ilustración 4 Nube de palabras binomio Inclusión-Exclusión .....	113
Ilustración 5 Árbol de palabras Inclusión .....	116
Ilustración 6 Mapa conceptual evaluación psicopedagógica .....	125
Ilustración 7 Nube de palabras categoría evaluación psicopedagógica .....	126
Ilustración 8 Árbol de palabras Decreto 170 .....	131
Ilustración 9 Árbol de palabras diagnóstico .....	141
Ilustración 10 Mapa conceptual categoría Apoyos.....	149
Ilustración 11 Nube de palabras categoría apoyos .....	150
Ilustración 12 Árbol de palabras Diversidad.....	154
Ilustración 13 Árbol de palabras docente de educación diferencial .....	157
Ilustración 14 Mapa conceptual equipo de aula.....	159
Ilustración 15 Nube de palabras equipo de aula.....	160
Ilustración 16 Árbol de palabras trabajo colaborativo .....	165
Ilustración 17 Mapa conceptual calidad de vida .....	171
Ilustración 18 Nube de palabras calidad de vida .....	172

## Índice de Tablas

Tabla 1 Tratados internacionales ratificados por Chile.....	19
Tabla 2 Competencias básicas .....	32
Tabla 3 Progresión de modelos de calidad de vida.....	62
Tabla 4 Dimensiones de la calidad de vida .....	64
Tabla 5 Estrategias de trabajo colaborativo .....	69
Tabla 6 Establecimientos de Ed. Básica con PIE, comuna de Puerto Montt.....	90
Tabla 7 Criterios selección de establecimientos .....	94
Tabla 8 Criterios de selección muestra cualitativa (grupo focal) .....	94
Tabla 9 Muestra de sujetos seleccionada para el estudio.....	96
Tabla 10 Guion de interrogantes para entrevista y grupo focal.....	100
Tabla 11 Matriz de codificación y categorización global.....	108
Tabla 12 Identificador profesionales seleccionados para la muestra .....	110

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general analizar el acceso y la prestación de apoyos al contexto de la evaluación diagnóstica integral en los Programas de Integración Escolar -en adelante, PIE- de las escuelas municipales de la comuna de Puerto Montt, región de los lagos, a partir de la promulgación del Decreto 170 del Ministerio de Educación de Chile. Para esto, nos basamos en una metodología de enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño de estudio de caso, utilizando para la recolección de información grupos focales y entrevistas en profundidad en tres centros escolares con PIE que fueron seleccionados por su antigüedad y alto índice de vulnerabilidad, además participaron el departamento de administración de educación municipal y la dirección provincial de educación. En total fueron considerados 31 sujetos, entre estas, autoridades educativas, profesores, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales, todos ellos involucrados en la gestión de los PIE. Los principales resultados ponen de manifiesto la hibridez entre el paradigma inclusivo y los mecanismos de acceso propuestos en el Decreto 170, dando cuenta de una brecha entre lo que la política define y las acciones que se llevan a cabo para el cumplimiento de dichos objetivos. Se sostiene, en este sentido, que la evaluación diagnóstica integral tiene como fin el acceso a recursos financieros para la sostenibilidad del PIE, entregando escasa valoración pedagógica al procedimiento, el cual no estaría siendo utilizado para la prestación de apoyos, ni menos para la mejora de la calidad de vida de las estudiantes con NEE, cuestión que aún resulta incipiente en las estrategias declaradas en las escuelas estudiadas. Se cuestiona, además, la excesiva burocracia que surge del proceso de evaluación, el cual, por su parte, tiene sentido desde la perspectiva de entender este como una forma de financiación, el cual a su vez trae consigo procedimientos de rendición de cuentas de los fondos asignados. Se discute la necesidad de redefinir la política educativa en esta materia, generando una estructura educativa inclusiva que vaya más allá de la existencia de un programa focalizado para una población específica, alineando de esta

forma las políticas, con los mecanismos de acceso, seguimiento y evaluación de los estudiantes en coherencia con el paradigma inclusivo.

**Palabras clave:** inclusión educativa, programas de integración escolar, evaluación psicopedagógica, prestación de apoyos, calidad de vida.

### **Abstract**

The general objective of this research is to analyze the access and provision of support within the context of comprehensive diagnostic evaluation in the School Integration Programs (PIE) of municipal schools in Puerto Montt, Los Lagos Region, following the promulgation of Decree 170 by the Chilean Ministry of Education. The study employs a qualitative methodology with a descriptive scope and case study design, utilizing focus groups and in-depth interviews to collect information from three schools with PIE. These schools were selected based on their longevity and high vulnerability index. Additionally, the Municipal Education Administration Department and the Provincial Education Office participated. A total of 31 individuals were considered, including educational authorities, teachers, psychologists, speech therapists, and occupational therapists, all involved in the management of the PIE.

The main findings highlight the hybridization between the inclusive paradigm and the access mechanisms proposed in Decree 170, revealing a gap between policy definitions and the actions undertaken to achieve these objectives. It is argued that the comprehensive diagnostic evaluation primarily aims to secure financial resources for the sustainability of the PIE, with little pedagogical value placed on the procedure. This evaluation is not being used to provide supports, let alone improve the quality of life of students with Special Educational Needs (SEN), an area that remains underdeveloped in the strategies implemented by the studied schools. Additionally, the excessive bureaucracy stemming from the evaluation process is questioned, as it appears to be more focused on financial accountability rather than educational improvement. The study discusses the need to redefine education policy in this area, advocating for the creation of an

inclusive educational structure that goes beyond a targeted program for a specific population. This would align policies with mechanisms for student access, monitoring, and evaluation in coherence with the inclusive paradigm.

**Keywords:** educational inclusion, school integration programs, psychopedagogical evaluation, support provision, quality of life.

### **Glosario de términos relevantes**

Accountability: “involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos que incluye: i. metas de resultados prefijadas desde el Estado; ii. sistemas de evaluación estandarizada de la oferta de la calidad y/o de los resultados de aprendizaje; iii. publicación de resultados y sistema de clasificación de la calidad de las escuelas; iv. consecuencias por resultados (premios y sanciones); usualmente, v. recursos y/o asesoría técnica para aquellos establecimientos que obtienen un rendimiento insatisfactorio” (Falabella y De la Vega, 2016, p. 398).

Aula de recursos: “es aquella sala con espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos, u otros, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeño grupo de los distintos alumnos NEE” (MINEDUC, 2013, p.13).

Atención a la diversidad: “utilización de variadas estrategias, actividades y materiales, con el objeto de lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno” (MINEDUC, 2005, pp. 25-26).

Barreras al aprendizaje y la participación: factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y

las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos (Ainscow, 2016).

Calidad de vida: “estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas universales y éticas ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) esta influenciada por factores personales y ambientales” (Schalock y Verdugo, 2007, p.22).

Coenseñanza: “Co-enseñar es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (MINEDUC, 2013, p.44).

Equipo de aula: “grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p.40).

Exclusión educativa: “negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje” (Cobeñas, 2020, p.70).

Evaluación diagnóstica: “constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas” (Decreto 170, 2009, p.2).

Evaluación psicopedagógica: “proceso que recoge y analiza información relevante del estudiante y de su contexto escolar, familiar y comunitario, para identificar sus necesidades educativas. En ella intervienen diferentes profesionales que son al mismo tiempo evaluadores y agentes de intervención psicopedagógica” (MINEDUC, 2013, p.24).

Inclusión: hace referencia a esta como un proceso que trata de identificar y suprimir barreras; que incorpora la presencia, participación y logro de todos los estudiantes sin excepción; e implica un énfasis particular en aquellos y aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión, marginalización o bajo rendimiento (Ainscow, 2016).

Integración: derecho de las personas con discapacidad a participar de experiencias educativas comunes en ambientes de enseñanza regulares (Warnock, 1978).

Necesidades educativas especiales: “son aquellas que precisan “ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto 170, 2009, p. 2).

Programa de integración escolar: “estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado” (MINEDUC, 2013, p.5).

## **Glosario de siglas**

AAIDD: Asociación Estadounidense de discapacidades intelectuales y del desarrollo

ATE: Asistencia técnica educativa

DAEM: Departamento de administración de educación municipal

FUDEI: Formulario único de evaluación integral

FUR: Formulario único de reevaluación

JEC: Jornada escolar completa

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile

MINREL: Ministerio de Relaciones Exteriores

NEE: Necesidad educativa especial

NEEP: Necesidad educativa especial permanente

NEET: Necesidad educativa especial transitoria

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEA: Organización de Estados Americanos

PACI: Plan de adecuación curricular individual

PSU: Prueba de selección universitaria

PIE: Programa de integración escolar

SAE: Sistema de admisión escolar

SEP: Subvención escolar preferencial



## Capítulo 1: Marco Teórico

El presente capítulo da cuenta de una recopilación teórica para sustentar la presente investigación. Para ello, se ha diseñado un recorrido que, en primer lugar, muestra los hitos relevantes que hoy nos llevan a poner en la palestra la educación inclusiva tanto en el mundo como en Chile. Delimitamos conceptualmente la inclusión escolar, profundizando en sus aspectos diferenciadores y en los desafíos que esto implica para el aula.

A su vez, se hace un acercamiento al concepto de exclusión escolar y sus perspectivas, lo cual permite hacer una reflexión crítica de las aproximaciones realizadas y una valoración pertinente de las políticas promulgadas en Chile. Esto, a su vez, lleva a discutir sobre nuevos conceptos y nuevas formas de entender la atención a la diversidad, como son el modelo biopsicosocial, el enfoque ecológico, el modelo multidimensional y las barreras al aprendizaje y la participación.

También es relevante mencionar que se desarrolla el concepto de evaluación diagnóstica integral, mecanismo de vital importancia en este estudio y sus derivadas en cuanto a la relevancia que se le otorga a los aspectos administrativos y a lo incongruente que podría llegar a resultar esto desde un paradigma inclusivo.

Por último, hacemos referencia a conceptos como calidad de vida y trabajo colaborativo, los cuales permiten situar, por una parte, aquello que se persigue y, por tanto, desentrañar los fines que debiera tener la educación y, por otra parte, describir las condiciones mínimas que deben darse para el logro de estas metas en cuanto al profesorado y las prácticas de aula.

### **1.1. Educación especial en Chile e Iberoamérica**

La educación especial desde sus orígenes ha estado asociada a un modelo determinista del desarrollo de las personas, poniendo especial énfasis en los déficits, desde una mirada médica que ponía los esfuerzos en “curar” para posteriormente pasar a un enfoque psicológico que ponía el acento en las intervenciones ajustadas a un diagnóstico, ambas modalidades dieron como resultado la aparición de sistemas segregados de educación que atendían fundamentalmente a niños y jóvenes con discapacidad (Godoy et al., 2004). Si bien esto fue un avance relevante en su momento, no fue suficiente para dar respuesta a las necesidades de los diferentes colectivos que demandaban respuestas del sistema educativo. Es así como en el año 1978 se hace una publicación conocida como informe Warnock, el cual viene a resignificar la forma de entender la educación especial. Este reporte fue realizado por un comité de especialistas del Reino Unido y Escocia, provocando un gran impacto en las políticas educativas de distintas partes del mundo y, por supuesto, en la realidad chilena.

Este informe hacía referencia a que los fines de la educación eran iguales para todos los estudiantes y que, por tanto, las escuela debía dar respuesta a los diferentes requerimientos de estos. Es así que se empieza a utilizar el concepto de necesidad educativa especial y el de normalización, el cual se entendía como la utilización de medios normativos que permitan que las condiciones de vida de una persona se acerquen a la de un ciudadano medio, esto en los diferentes servicios propios de una sociedad (Wolfensberger et al., 1972). Lo cual a su vez origina como consecuencia el proceso de integración escolar aludido por el informe Warnock, el cual da cuenta del derecho de las personas con discapacidad a participar de experiencias educativas comunes en ambientes de enseñanza regulares, reconociendo que un porcentaje muy bajo de estudiantes (2%) requería de escuelas especiales como tal. Por tanto, este informe acuñaba el concepto de integración escolar como un proceso dinámico y cambiante que

puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características (Warnock, 1978).

Esto significó un gran avance para la época, ya que países como Chile se vieron conminados a actualizar sus prácticas educativas y sus cuerpos legales en función de estas directrices en conjunto a otras, que se fueron promoviendo por diferentes organizaciones internacionales interesadas en la temática.

Posterior al informe Warnock aparecieron nuevos tratados o declaraciones que fueron demarcando el camino en el reconocimiento y atención de la diversidad en el aula. Entre estas se pueden mencionar iniciativas de la ONU (1989) tales como la Convención Mundial sobre Derechos del Niño; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1994); las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad (ONU, 1993); La Declaración de Salamanca y Marco de Acción emanado desde Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (UNESCO, 1994); la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de la organización de estados americanos (1998) -en adelante OEA- entre otras. Estos acuerdos han sido suscritos por Chile y ratificados por el Congreso.

En este contexto mundial, el estado chileno promulgó la Ley núm. 19.284 (1994) sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la que mandató al Ministerio de Educación -en adelante MINEDUC- a reglamentar y asegurar la integración en la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad. Esto significó que, a partir del Decreto 1 (1998) la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto que permitían solventar el proceso de integración a través de la estrategia de proyecto.

Este Decreto también entregaba directrices en relación a cómo organizar los Proyectos de Integración, promoviendo en sus inicios tres estrategias principales: (1) la organización de proyectos en un solo establecimiento, (2) la organización de proyectos comunales, en el caso que haya varios establecimientos del mismo sostenedor ubicados en la misma comuna que implementen opciones de

integración y (3) la organización de proyectos en común, que se caracterizan por considerar establecimientos de distinta dependencia que pueden ubicarse incluso en regiones diferentes, pero que cuentan con algunos procesos administrativos en común. Además, define 4 opciones de integración que van desde la plena integración curricular del alumno como es la opción 1, a otras más restrictivas, como son las opciones 3 y 4, en las cuales el alumno pasa la mayor parte del tiempo o la totalidad de este en un aula de recursos. En estas últimas, el trabajo con el alumno se aleja del currículo común y se centra más en el uso de currículos paralelos.

Estas opciones están en directa relación con las modalidades propuestas en el informe Warnock (1978) mencionado anteriormente. Sin embargo, en la actualidad ya se encuentran obsoletas, debido a la implementación del Decreto 170 (2009) y Decreto 83 (2015) los cuales hacen hincapié en el aula común como espacio educativo para todos los estudiantes, y el curriculum nacional como referente para toda la población escolar sin excepciones.

En general, Chile ha ratificado una serie de convenios internacionales que hacen referencia a los derechos humanos, entre ellos la educación, a continuación, se presenta una tabla resumen.

**Tabla 1**

*Tratados internacionales ratificados por Chile*

<b>Alcance</b>	<b>Nombre del Tratado Internacional</b>	<b>Año</b>	<b>Año de Ratificación de Chile</b>	<b>Decreto Aprobatorio</b>
Universal	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	1966	1971	MINREL <sup>1</sup> 747, 12-NOV-1971
Universal	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	1966	1972	MINREL 778, 29-ABR-1989
Universal	Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de	1966	1992	MINREL 747, 20-AGO-1992

<sup>1</sup> Entiéndase como Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile.

	Derechos Civiles y Políticos			
Universal	Convención sobre los Derechos del Niño	1989	1990	MINREL 830, 27-SEP-1990
Universal	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006	2008	MINREL 201, 17-SEP-2008
Universal	Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006	2008	MINREL 201, 17-SEP-2008
Universal	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe	1992	1995	MINREL 1856, 26-FEB-1996
Universal	Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	1999	Sin ratificar	-
Universal	Enmienda al párrafo 1 del Artículo 20 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	1995	1998	-
Universal	Enmienda al artículo 43 (2) de la Convención sobre los Derechos del Niño	1995	1997	MINREL 29, 30-ABR-2004
OIT	Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales-169	1989	2008	MINREL 236, 14-OCT-2008

Fuente: Extracto de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile

[https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle\\_documento.html?id=75562](https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=75562)

Todos estos tratados han puesto de relieve los derechos humanos y, entre ellos, la importancia de la atención a la diversidad y la respuesta educativa para

aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales -en adelante NEE- que presentan dificultades para progresar con los aprendizajes escolares, esto de manera de prestar las ayudas y apoyos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Las NEE, en muchos casos, se utiliza como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos, ya que es frecuente hablar de alumnos que presentan NEE asociadas o no a discapacidad. Esto nos muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los alumnos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece (MINEDUC, 2004).

Sin embargo, y a pesar de los avances demostrados, no son pocas las críticas que se hacen a este proceso, entre ellas, la de expertos de la UNESCO como Blanco (2011), la cual plantea que la integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. Lo cual en muchos casos se ha malinterpretado o limitado, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración. El hecho de considerar que el único fin de la integración educativa es lograr la integración social ha conllevado, en muchos casos, a dar mayor énfasis a las capacidades relacionadas con la interacción social que a los aprendizajes de las distintas áreas curriculares. La misma autora plantea que hay que asegurar que los alumnos integrados reciban una educación amplia y equilibrada y no reducida solo a algunos aspectos. Este punto es muy importante para no reproducir enfoques limitadores en la educación.

En los centros de educación especial la educación se ha centrado, sobre todo, en la rehabilitación o compensación de las dificultades derivadas de los déficits, limitándoles el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar; si ahora se priman sólo los aprendizajes relacionados con las

capacidades de tipo social, de nuevo se estará negando el acceso a ciertos contenidos culturales que son esenciales para una participación plena en la sociedad. Sin duda, los programas de integración escolar han venido a satisfacer una serie de demandas emergentes del contexto educativo nacional, caracterizado por un aumento exponencial de la cobertura y el acceso a la educación de grupos sociales que antes se veían marginados de estos procesos. Sin embargo, estos avances conviven con limitaciones o incoherencias que se alejan del ideal inclusivo al que se aspira, siendo la estandarización y las medidas de control de desempeño una de las principales críticas que se hace a este proceso por su excesivo control, utilizando mecanismos de *accountability* que, según Falabella y De la vega (2016), no han hecho más que generar tensión en el respeto a la diversidad, asumiendo un concepto errado de la inclusión y de los roles que deben asumir los diferentes actores del sistema (Alfaro, 2022).

Es por esto por lo que, desde un paradigma inclusivo, autores como Ainscow (2017) han comenzado a acuñar el concepto de barreras al aprendizaje y la participación. Este hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos.

## **1.2. Aproximación al concepto de Inclusión Escolar**

La inclusión escolar es un concepto que ha sido abordado en la literatura desde múltiples enfoques, tal es la diversidad que, para iniciar la revisión, resulta conveniente mostrar a continuación sus variadas definiciones.

Vitello y Mithaug (1998) entienden la inclusión en la escuela como la eliminación de los procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Asimismo, autores como Miras (2001) entiende la inclusión como un proceso que implica poner el esfuerzo en pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas.

Por otra parte, autores como Puig et al. (2012) relacionan el concepto de inclusión con el sentirse reconocido y parte de algo más grande que actúa como grupo de referencia, tal como se observa a continuación:

Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el dialogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla (p.102).

En la misma línea, Ainscow et al. (2006) hacen referencia a esta como un proceso que trata de identificar y suprimir barreras; que incorpora la presencia, participación y logro de todos los estudiantes sin excepción; e implica un énfasis particular en aquellos y aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión, marginalización o bajo rendimiento.

Organismos internacionales como la UNESCO (2008) la entienden como un principio rector para el desarrollo sostenible y como una forma de promover el aprendizaje para toda la vida y oportunidades de aprendizaje en condiciones equitativas para toda la sociedad.

En este sentido, Echeita (2013) plantea la necesidad de poner especial atención en aquellos grupos que tienen mayor riesgo de exclusión, tales como niños o jóvenes, personas con discapacidad, personas asociadas a minorías étnicas o inmigrantes y personas con una orientación sexual diversa, tales como los grupos LGTBIQ+. Todo esto lleva también a analizar que la inclusión, al contrario de lo que muchas veces se entiende, abarca a toda la población que por naturaleza es diversa y por diferentes circunstancias requiere apoyo, y no solo aquellos que tienen alguna discapacidad como comúnmente se entiende.



Esto nos permite entender que la inclusión requiere, en primer lugar, determinar quiénes son los excluidos, cómo se está excluyendo y cómo lograr mayor justicia social.

En cualquier caso, la mayor parte de los autores citados hacen referencia a la inclusión y exclusión como procesos que van de la mano y se interrelacionan de manera inversamente proporcional, ya que mientras una propende a aumentar, la otra tiende a disminuir. En esta línea también se pueden distinguir diferentes formas de exclusión, las cuales según Castel (2004) se dividen en tres: la primera hace referencia a una erradicación total, la más extrema de las formas; la segunda da cuenta de la conformación de guetos que segregan a las personas, pero en el seno de la comunidad; la tercera hace referencia a dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial, la cual le permite coexistir con la comunidad, pero en una condición diferente en términos de su participación en el ámbito social.

Esta última forma de exclusión ha sido muchas veces malentendida como inclusión escolar, y esto se puede leer a través de definiciones como la de Mittler (2000) el cual consideraba la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales. Lo cual claramente pone el foco en el espacio en donde se educa, más que en la respuesta educativa, lo que en palabras de Arnaiz (2019b) se asocia más bien a un enfoque integrador que pone atención en el diagnóstico y está más vinculada a la educación especial.

Estas mismas disyuntivas son las que se pueden observar en las políticas educativas y con mucha más fuerza en las prácticas docentes, las cuales más bien tratan de mostrar una ilusión que no es tal y que se pierde en las intenciones y disquisiciones teóricas, que no hacen más que ocultar lo que hay de fondo. Slee (2013) plantea esto como el dilema de cómo hacer que la educación inclusiva suceda cuando la exclusión es una predisposición política. La siguiente idea planteada por Parrilla (2007) ayuda a entender esta realidad.

Quizás el discurso políticamente correcto, pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación... (p. 15).

En coherencia con lo anterior, González, Luzón y Torres (2012) plantean que existe resistencia por parte de los sistemas sociales a la diferencia y que en este contexto las políticas de equidad han sido insuficientes en su implementación, jibarizando el discurso sobre la materia, el cual rara vez cuestiona la estructura del propio sistema y propone una visión muy restringida de la misma. Por tanto, en palabras de los autores el hecho de que existan normas y regulaciones de carácter inclusivo no implica que la forma de organizar dichas políticas o los valores de los actores sociales involucrados no produzcan exclusión. De hecho, Escudero et al. (2009) hacen referencia a que, a pesar de que las medidas que intentan favorecer la atención a la diversidad han aumentado, esto no se correlaciona con la disminución de los índices de fracaso escolar.

Echeita (2013) plantea que la relación que muchas veces se establece entre educación inclusiva y alumnos con NEE, ha generado procesos inclusivos débiles, ya que si bien se entiende desde un contexto histórico que han sido estos grupos e instituciones los que han promovido los derechos de las personas con discapacidad, al pasar del tiempo estos mismos sujetos se han visto decepcionados por un sistema que solo ha normalizado o integrado a estos estudiantes desde un enfoque segregador, que no asegura sus derechos en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad. Esto en consideración de prácticas que obligan a que el estudiante se acomode a las condiciones

imperantes, manteniendo el estatus quo en la escuela (Echeita et al., 2011). Según los mismos autores, el efecto colateral que esto ha traído es que muchos educadores, administradores, investigadores y la población en general entienda esto como una cosa que es de pocos, restringiendo la inclusión solo a la población con NEE, siendo una forma de entender la inclusión como solo una modernización de la educación especial.

Lo anterior permite entender que la forma de abordar las prácticas inclusivas puede tener un fuerte efecto en el objetivo deseado, el cual muchas veces puede terminar siendo contraproducente. Tal como reflexiona Murillo y Hernández (2011), una institución puede ser el principal organismo de reproducción y legitimación de desigualdades sociales, pero también puede constituir el principal motor para el cambio social.

Cuando el discurso inclusivo no va acompañado de prácticas adecuadas y pertinentes se produce el riesgo de lo que Azorín y Sandoval (2020) denominan como “despotismo inclusivo”, término acuñado para determinar la perpetuación del “todo por la inclusión, pero sin la inclusión”, un planteamiento que refrenda el discurso de la teoría que cabalga, por un lado, y la realidad de la práctica que lo hace, por otro, muy diferente.

En este sentido es importante entender que la inclusión no es un fenómeno del tipo “todo o nada”. Se trata, en realidad, de un proceso, de algo que se puede ir construyendo y perfeccionando. Es un ideal de desarrollo al cual hay que apuntar (Bermeosolo, 2014, p. 364).

Sin embargo, para lograr dicho objetivo hay que salir de “la trampa” que Castel (2004) explica como la proliferación de muchas medidas paliativas que permiten la inclusión de grupos más desfavorecidos, tanto en los ámbitos escolares como sociales, en una especie de activismo inclusivo que no hace más que invisibilizar la discusión respecto de políticas preventivas y sistémicas que sean proactivas y eviten que las personas se vean excluidas en los diferentes espacios de la sociedad civil.

En este ámbito Blanco (2011) plantea que América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de

la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión que han implicado diversas reformas desde los años 90, las cuales están orientadas a lograr el acceso universal a educación básica y a potenciar la calidad y equidad de la educación, especialmente para aquellos colectivos más vulnerables, como son aquellos alumnos de zonas rurales, con discapacidad, pobres, indígenas o desplazados.

Lo anterior ha significado una serie de políticas inclusivas que ponen foco en la presencia, la cual Echeita (2013) entiende como compartir espacios comunes, en este caso en la escuela regular, lo cual implica cambiar el molde de las instituciones educativas tradicionales, ya que la inclusión no cabe en la estructura actual que no incorpora de manera adecuada las prácticas y valores que se observan en las políticas orientadoras, tales como los tratados que se han firmado y declaraciones que se han adoptado o adaptadas para este efecto. En esta dinámica la escuela debe ser capaz de promover la participación y aprendizajes de todos los estudiantes, utilizando estrategias innovadoras que reorganicen la estructura escolar. Examinando críticamente aspectos tan importantes como el curriculum escolar y su rol como obstaculizador o promotor de la inclusión escolar (Coll y Martín, 2006). Desde esta discusión la inclusión debe enfocarse desde el punto investigativo y práctico en los procesos de mejora y eficacia escolar que permitan avanzar hacia estos fines (Murillo y Krichesky, 2012).

### **1.3. Binomio Inclusión y Exclusión Escolar**

Conceptos como inclusión escolar y diversidad son recurrentes en el discurso actual, más cuando organizaciones internacionales tales como la organización para la cooperación y el desarrollo económico -en adelante OCDE- (2007) y UNESCO (2008) han puesto estas temáticas como parte de la discusión de las políticas públicas en todo el mundo (Slee, 2019). Es así como en las últimas décadas diversos países han buscado nuevas formas de gobernanza que han apuntado hacia este fin, provocando cambios en las formas de organización que

han permeado a todos los sistemas (Lindblad y Popkewitz, 1999)<sup>2</sup>. Entre estos, el educativo, el cual según Slee (2019) debía buscar las formas de derribar las barreras que excluían a las personas, cumpliendo su rol como vehículo de promoción social. Sin embargo, a la luz de realidad actual pareciera que esto no ha sido lo esperado, acentuándose la idea de que vivimos en una era de la exclusión en donde escuelas, en general, no han sido capaces de reconfigurarse como espacios inclusivos.

Este fue justamente uno de los ejes que abordó el proyecto EGSIE liderado por Lindblad y Popkewitz (1999) que tenía como objetivo hacer una evaluación de los resultados que habían generado estas nuevas formas de organización en los procesos de integración social y exclusión, entendiendo que no se pueden separar ambas dimensiones debido a que se influyen bidireccionalmente.

Es así como resulta conveniente para una mejor comprensión, clarificar el concepto de exclusión, desde una mirada que considere las principales posturas asumidas en las últimas décadas en el mundo occidental. Por ejemplo, Subirats (2004) describe la exclusión social como un fenómeno histórico y de carácter estructural que da cuenta de un sistema económico y social, que va reproduciendo dichas desigualdades en diversos ámbitos, generando de esta forma desafiliación, desconexión y marginación, lo que no hace nada más que acrecentar la vulnerabilidad de ciertas personas y colectivos.

En este sentido Young (1999), desde el movimiento de la modernidad, hablaba de una sociedad exclusiva en donde todo el mundo había asimilado todo aquellos que nos separa y en donde las fuerzas de producción vinieron a desafiar nuestros valores, provocando incertidumbre, individualismo y precariedad no solo económica, sino ontológica.

---

<sup>2</sup> Estos datos han sido aportados por los autores en el contexto del proyecto *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe* (EGSIE) (1998-2000) (SOE2-CT97-2028), proyecto TSER (*Targeted Socio-Economic Research*), financiado por la Unión Europea dentro del V Plan Marco de la Unión Europea, que contó con la participación de once universidades –nueve europeas, una estadounidense y otra australiana– y que estuvo coordinado por el Prof. Sverker Lindblad (Universidad de Uppsala, Suecia) y por el Prof. Thomas S. Popkewitz (Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos) como experto internacional. Más información en <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797024.pdf>

Castel (2014) en este ámbito, además, complementa que lo preocupante en este sentido es que incluso aquellos grupos que habían logrado integrarse a la sociedad y llevar una vida digna, incluso ellos, están hoy día sumidos en la incertidumbre y forman parte de aquellas capas de la sociedad que, si bien no están en la marginalidad, sí están con el temor constante de caer en ella.

Según Jiménez et al. (2019), existe un poliformismo en la exclusión social, ya que la falta de cohesión y de derechos garantizados para la ciudadanía, conlleva en sí misma la conformación de diferentes categorías de personas y grupos. Teniendo en este sentido vital importancia las decisiones que se tomen desde la administración del estado a través de las instituciones y sus prácticas, las cuales habitualmente son reproducidas por la educación, generando sistemas de diferenciación que se convierten en objetos de exclusión.

Lo anterior viene a romper la integración social de las personas, grupos y hasta territorios, haciendo que estos queden inhabilitados para participar y hacer uso de los derechos que le son inherentes (González et al., 2012). Desde ahí que se piense en la educación como aquella estructura que genera las correcciones que el sistema necesita y compense las necesidades de aquellos más desfavorecidos, promoviendo de esta forma mayor equidad.

Sin embargo, la experiencia comparada pareciera decir lo contrario, ya que volviendo a los resultados del proyecto EGSIE liderado por Lindblad y Popkewitz (1999), se pueden notar una serie de prácticas que se mantienen estáticas en el tiempo y que aluden a una difícil transición entre una escuela tradicional y una inclusiva. En este sentido, se plantea que después de la Segunda Guerra Mundial se asumió la postura que la educación era una herramienta fundamental para la justicia social, y que era la forma de ser más competitivo y equitativo. Esta noción se mantiene en las décadas posteriores, pero se hace mucho más presente desde una lógica neoliberal, por ejemplo, Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez (2021) analizan la nueva retórica de la educación, dando cuenta que esta ha alcanzado la connotación de bien privado, argumentando que muchos grupos sociales de la época utilizan la elección de un centro educativo como una forma de movilidad social, por tanto, se subentiende que no da lo mismo cualquier

establecimiento educativo y que cada uno cumple activa o pasivamente con determinados fines.

En la relación planteada previamente, Sen (2000) distingue entre exclusión activa y pasiva, haciendo referencia a que la primera denota cierta intención y actitud deliberada de dejar fuera al alguien o negar algún servicio, la segunda más bien da cuenta del desconocimiento o la inconciencia sobre el acto de excluir.

La exclusión, entonces, desde la investigación desarrollada por Lindblad y Popkewitz (1999) da cuenta de que la población excluida ha aumentado en Europa, lo cual, aunque parezca contradictorio, ha venido aparejado con un mayor acceso a los sistemas educativos, observándose el dilema de que, a mayor acceso a los sistemas educativos, mayor exclusión social, lo que nos lleva al problema de la equidad y la reproducción que generan los sistemas educativos (Bourdieu y Passeron, 2019). Asimismo, Popkewitz y Lindblad (2005) plantean desde la “perspectiva de la equidad” que los actores del sistema tienen una postura más bien fatalista de estos procesos y, por tanto, una falta de convicción en las formas de gobernanza que se hacen necesarias para estos cambios. Además, desde la narrativa analizada se hace referencia a una serie de conceptos tales como clase, raza, etnia, discapacidad como elementos comunes en los discursos que desde la óptica de los autores no hace más que fortalecer la idea de que las formas de organización que se basan en la dominación y represión, influyen notablemente sobre la posibilidad de participación de los sujetos. Desde esta perspectiva, la equidad se orienta al logro de ciertos estándares sociales establecidos bajo una fuerte carga ideológica que no hacen más que justificar la necesidad de implementar medidas correctivas que intenten favorecer, por una parte, la inclusión y eliminar, por otra, la exclusión como si fueran cuestiones diferentes.

En cuanto a la “perspectiva del conocimiento” se centra en el estudio de las diferenciaciones que generan principios que incluyen a unos y excluyen a otros. Por tanto, se enfoca en las políticas educativas y sus reformas, funcionando bajo un continuo que entiende la inclusión y exclusión como parte de un mismo

concepto que sirve a un mismo entramado y que parte de la base del uso de sistemas de razón como mecanismos que orientan las formas de administración y gobernanza, así como de las prácticas educativas.

Así tratando de considerar las dos perspectivas mencionadas previamente, es importante mencionar que el grupo de personas identificadas con discapacidad o con NEE (no son un sinónimo), sigue siendo uno de los grupos que comúnmente se ven más desfavorecidos en la sociedad y, por tanto, en el sistema escolar, no sabemos si de forma activa o pasiva, lo que sí se sabe con bastante certeza de acuerdo a lo manifestado por la ONU (2013) es que de las cuatro formas de escolarización posibles, la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión, es, efectivamente, esta última la que permite reales oportunidades de cambio desde un enfoque de derecho.

Desde esta perspectiva se deben asegurar las condiciones de aprendizaje que permitan una adecuada planificación de los apoyos, los recursos y las estrategias que hagan efectivo este derecho a la educación, ya que incluir desde está lógica, es una lucha constante contra la exclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Desde este punto de vista Tezanos (1999) hace referencia a una dualidad en la sociedad en donde se encuentran, por un lado, los integrados y, en otra, los excluidos, en la lógica de una línea imaginaria en donde el sujeto se ubica en un momento en una determinada posición que lo deja al margen de los derechos ciudadanos.

Si bien la exclusión se explica en gran medida por las condiciones económicas y la pobreza como un aspecto crucial (Subirats, 2004), esta no es la única causa de la exclusión, ya que como menciona Sen (2008) se trata de un término elástico, el cual se puede analizar desde diferentes áreas, tales como acceso a servicios, recursos y bienes para un determinado sector de la población. Lo que sí se tiene bastante claro es que la instrucción es uno de los factores basales de la exclusión, ya que este es el que asegura el acceso a bienes sociales o laborales que finalmente construyen la integración social (González et al., 2012).

Escudero (2009) hace referencia a diversas formas de exclusión, incluso en el marco de la educación obligatoria y en ese caso hace mención del acceso en



igualdad de oportunidades a aprendizajes esenciales, que resultan imprescindibles para una vida intelectual, personal y social digna. Por tanto, se puede inferir que desde una mirada actual ser excluido no se trata necesariamente de no poder acceder sino también de estar al margen de experiencias de aprendizaje significativas. Dentro de estas competencias básicas se pueden desprender las siguientes.

**Tabla 2**

*Competencias básicas*

<b>Capacidades superiores</b>	<b>Capacidades emocionales y sociales</b>
Comprensión	Confianza en sí mismos, imágenes positivas y realistas
Análisis	Responsabilidad
utilización del conocimiento	Deseos de aprender
Comunicación	Reconocimiento y valoración de los otros
Aprender a aprender	Respeto, tolerancia, solidaridad y sentido de la justicia
Apreciar y atribuir valor a determinadas expresiones culturales	Capacidad de defender los puntos de vista propios, presentarse ante los demás y «actuar sin vergüenza en público»

Fuente: Elaboración propia basada en Escudero et al. (2009) y Ranson (2000).

A este respecto, Tezanos (2001) refiere la existencia de ciertas zonas de inserción, que dan cuenta de programas en los cuales se pueden incorporar los estudiantes considerados vulnerables con la intención de contrarrestar esta eventual inclusión. Para este efecto, el autor menciona la relevancia de entender este fenómeno como un proceso histórico de carácter construido, el que

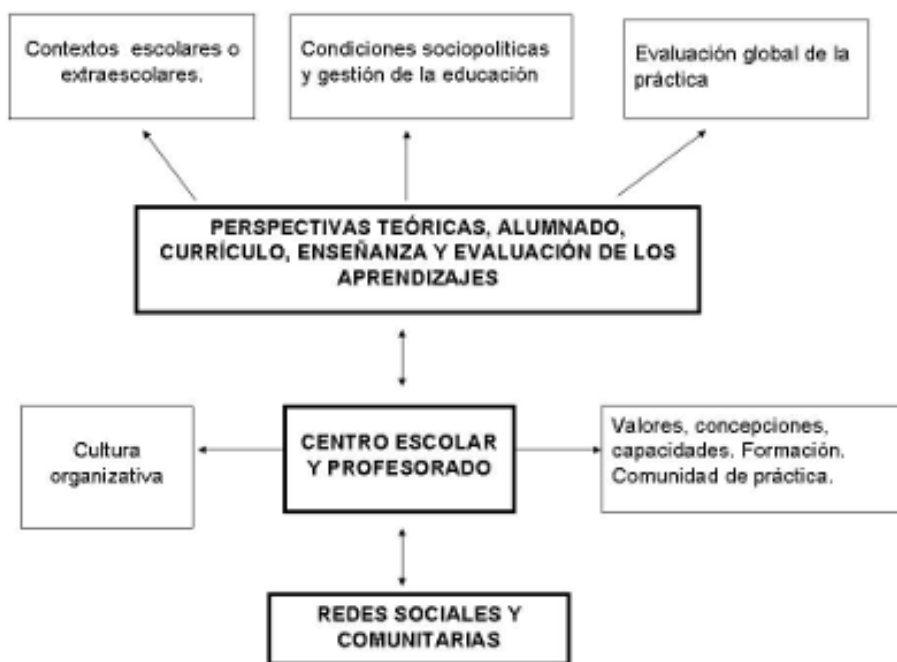
lamentablemente muchas veces guarda relación con un determinado orden escolar que etiqueta y clasifica.

Desde este punto de vista, la diversidad se ha ido abriendo a otro marco mucho más heterogéneo, el cual no solo hace referencia a la discapacidad, desde un punto de vista orgánico, sino que se ha abierto a otra gama de diversidades, como pueden ser el origen familiar, el comportamiento, el rendimiento, la motivación, entre otros, de cualquier forma como dice Castillo (2024) esto es parte del debate político, siendo habitual escuchar en el debate político y de expertos argumentos como la segregación, la discriminación y la cohesión social, ligados al fenómeno de la democracia en la generación de políticas públicas que buscan mayor integración en la sociedad.

En esta discusión el aporte que realmente hacen los programas de apoyo en las escuelas no es del todo favorable del punto de vista inclusivo y, generalmente, se hace alusión a la falta de buenas prácticas, la cuales, en opinión de Coffield y Edward (2008), deben ser creadas a partir de una historia y una concepción compartida que se pueda sostener en el tiempo y que, además, involucre a profesionales reflexivos que sean sensibles a los contextos y cambios sociales. En ese sentido, Escudero (2009) pone a disposición un modelo que da cuenta de los aspectos que debieran tener las buenas prácticas en alumnos en riesgo social, teniendo muy claro, además, que este es un concepto controvertido y que dependerá de un conjunto de valores y presupuestos teóricos que pueden ser favorables para algunos, pero no para otros, y que, por tanto, dependerá del propósito, del contexto y de las condiciones (Escudero, 2009).

## Ilustración 1

### *Modelo de buenas prácticas*



Fuente: Escudero (2009, p. 13).

Como se puede observar en el modelo, el primer eje hace referencia a las políticas y condiciones de funcionamiento, tales como el contexto, las formas de regulación y evaluación de resultados. Luego, en un segundo eje, se menciona aspectos más estructurales que permiten la puesta en marcha y éxito del modelo, esto incluye de forma prioritaria al profesorado y otros profesionales involucrados. Por último, en el tercer eje, se encuentran las redes de apoyo que serán requeridas para dar apoyo a los estudiantes. Todo lo anterior se entiende en el marco de explicar “el riesgo escolar como un fenómeno estructural, dinámico y relacional, atribuible a desajustes entre la escuela, el currículo, la enseñanza y la evaluación escolar y la realidad personal y escolar, familiar y social de los estudiantes” (Escudero et al., 2009, p.14).

Todo lo mencionado se vincula también con la delimitación realizado por Subirats (2003) a través del informe elaborado por el IGOP<sup>3</sup>, que hace referencia a que toda “buena práctica” debe estar contextualizada en base a 3 ejes, estos son la diversidad de realidades, la diversidad de objetivos y la diversidad de vivencias. Por tanto, no se puede elaborar un modelo si no se cuenta con un encuadre espaciotemporal que permita luchar contra la exclusión. Sin bien se podría pensar que esto podría traer aparejado mayores costos económicos, la verdad es que, como muy bien expone la OCDE (2007), excluir a ciertas personas de una experiencia educativa de calidad, trae consigo perspectivas económicas negativas para un estado en cuanto a salud, seguridad, apoyo a los ingresos y bienestar. En este sentido, la misma OCDE propone diez medidas para promover la inclusión, las cuales se mencionarán a continuación.

1. Las escuelas no pueden seleccionar.
2. Se debe limitar la capacidad de elección de centro por parte de las familias.
3. Evitar la deserción escolar.
4. Promover la continuidad de estudios para aquellos que han abandonado el sistema.
5. Brindar apoyo a quienes se desfasan del curriculum y reducir las tasas de repetición.
6. Fortalecer los vínculos entre la escuela y el hogar.
7. Atender a la diversidad e incluir a grupos minoritarios.
8. Priorizar la educación en la primera infancia.
9. Dirigir los recursos a los estudiantes con mayores necesidades.
10. Establecer metas para lograr mayor equidad.

Todo lo anterior se relaciona con las políticas abordadas en Chile en la últimas décadas, entre las cuales se puede mencionar la Ley 20.248 (2008), que establece una subvención preferencial para aquellos estudiantes en condición de

---

<sup>3</sup> Instituto de Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad de Barcelona, España. <https://igop.uab.cat/es/>

vulnerabilidad, que para efectos de la ley se denominan “prioritarios”, lo cual viene a suponer el uso de tres principios fundamentales: el primero la igualdad de oportunidades, que implica que aquellos colegios que atienden a población vulnerable, reciben mayores recursos. El segundo, es la excelencia educativa, ya que estos recursos debían permitir mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión escolar, lo anterior en función de los resultados de la prueba SIMCE<sup>4</sup>. Por último, el tercer principio la accountability, que persigue la eficiencia y la transparencia en el uso de los recursos asignados. Según Falabella y De la Vega (2016), este consiste en un sistema de rendición de cuentas que se basa en resultados prefijados por el Estado, el cual considera evaluaciones estandarizadas y publicación de resultados que permitirán clasificar las escuelas y, en función de esto, obtener premios o sanciones.

Asimismo, desde el punto de vista de los programas sociales, como lo es el PIE, objeto de este estudio, según lo que plantea Inostroza y Falabella (2021), los profesionales de la educación especial en Chile están altamente tensionados y presionados por los procesos de estandarización, lo que sería contraproducente con la búsqueda de la inclusión escolar.

Por tanto, como ya lo han definido Sen (2000), Tezanos (2001), Castel (2004) la exclusión y la inclusión es un continuo que requiere de medidas adecuadas que evite lo que Sen (2008) denomina una forma de inclusión desfavorable o incompleta, ya que, si bien muchas veces las intenciones son buenas, su implementación termina afectando la calidad del curriculum y del proceso de enseñanza aprendizaje, además de promover un orden (Tezanos, 2001) que es más bien reactivo y no preventivo, y que deja fuera a un número importante de estudiantes. Además, se agrega a esto un orden social, que viene fuera de la escuela, que alimenta también ciertas formas de actuar y pensar con respecto a la diferencia (Escudero et al., 2009).

---

<sup>4</sup> SIMCE es parte de las evaluaciones que se aplican en Chile, definidas en el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, y corresponde a una medición estandarizada anual a todas y todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>

#### **1.4. La Inclusión Escolar como Respuesta a la Diversidad en el Aula**

Para Ainscow (2017) la inclusión se trata de un proceso que se ha venido desarrollando gradualmente y que ha transcurrido por diferentes etapas, desde la exclusión, hacia la educación especial y, finalmente, la integración. Sin embargo, esto ha tenido diferentes niveles de desarrollo en cada país, los cuales tienen en común la necesidad de transformar el aula ordinaria para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Tal como lo menciona la UNESCO (2001), la inclusión desde el punto de vista internacional es entendida como una reforma que acoge la diversidad de todos los educandos.

Booth (2000) plantea que el reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno. Desde este planteamiento, se reconoce por primera vez, que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona, es hablar de luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos.

Desde la perspectiva anterior, la inclusión escolar hace referencia a una propuesta que sugiere cambios en la concepción de la enseñanza y las prácticas pedagógicas realizadas en la escuela. Impulsando de esta manera una transformación de las prácticas tradicionales enfocadas en el déficit para explicar las dificultades de sus alumnos, en dirección a una práctica innovadora que entienda las dificultades de aprendizaje de los alumnos teniendo como referencia el sistema educacional y sus posibles limitaciones (Dense y De Souza, 2006). En este sentido Ainscow et al. (2006) plantean un conjunto de definiciones respecto de lo que se entiende como ser inclusivo, que hacen referencia a aumentar y reestructurar la participación de los alumnos en los currículum, culturas y comunidades, entendiendo que todos los estudiantes son vulnerables a la exclusión, y no sólo aquellos con discapacidad.

La inclusión desde la perspectiva de estos autores implica una lucha activa y constante contra la exclusión, por tanto, requiere una vigilancia continua. En definitiva “La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del curriculum común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

Parrilla y Moriña (2004) plantean que la educación inclusiva defiende el derecho de todos los alumnos (no sólo aquellos con NEE) a participar y ser miembros de la comunidad escolar y del aula de su propio entorno. El “rechazo cero” es un eslogan que define la meta última de la filosofía inclusiva, que rechaza la exclusión de cualquier alumno de la escuela. En segundo lugar, la educación inclusiva se plantea en la esfera de los derechos humanos, no en la de los principios educativos (como lo hacía la integración escolar) y en un marco social más amplio, como es el de las políticas sociales de equidad e igualdad. En tercer lugar, supone y exige la participación de todos los alumnos en la escuela, no sólo su presencia en la misma. La educación inclusiva denuncia el poso asimilacionista de la integración escolar, un proceso muy criticado por limitarse a acoger física y testimonialmente al alumno en el aula, pero que lo sigue considerando una excepcionalidad. En cuarto y último lugar, la educación inclusiva pretende la mejora escolar y el incremento en la calidad de las escuelas para todos los alumnos.

Según Arnaiz y Caballero (2020) la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella. La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma. Dando paso a pedagogías especializadas que segregan y excluyen a los niños con dificultades (Norwich y Lewis, 2005). Por lo tanto, se debe generar conciencia, de que la inclusión no consiste sólo en abrir las escuelas ordinarias al conjunto de del estudiantado, sino que esto se deben acompañar de práctica educativas inclusivas, que se basen según Cornejo (2023) en una mayor capacitación docente que evite resistencias y trabas para este objetivo.

En este escenario se han impulsado diversas acciones a nivel mundial que han puesto en valor la necesidad de mejorar la educación, a través de diversos acuerdos, entre los cuales se puede mencionar el movimiento de Educación para Todos de la UNESCO (1990 y 2000) en Jomtiem y Dakar respectivamente, así como los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), todos con el foco de atención en las mejoras en el acceso a la educación y en la calidad de esta para todos y todas.

Otro de los movimientos impulsados, en ese caso en América Latina y el Caribe por la Organización de estados Iberoamericanos (2010) -en adelante OEI- corresponde a las “Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Es una de las iniciativas de mayor envergadura y significación que ha puesto en marcha esta organización para buscar el desarrollo de los pueblos y el bienestar de los ciudadanos. Las metas 2021 tienen como una de sus metas generales lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación y, dentro de este macroobjetivo, se encuentra una meta específica que plantea el apoyo a la inclusión educativa del alumnado con NEE mediante las adaptaciones y las ayudas precisas. Es, en este sentido, que el proyecto tiene como indicador de logro el porcentaje de alumnos con NEE escolarizados en la escuela ordinaria, planteando como expectativa para el 2015, acoger entre el 30 % y el 60 % del alumnado con NEE y entre el 50 % y el 80 % para el año 2021, situación que, lamentablemente, el informe de seguimiento realizado por la OEI (2019) no ha podido establecer en cuanto a su cumplimiento debido a la escasa conexión y disponibilidad de datos para este indicador. Lo que sí se tiene muy claro es que incorporar al alumnado con NEE supone una transformación muy profunda y global de las escuelas.

Es necesario contar con profesionales de apoyo, adaptar los materiales, modificar el currículum, reforzar los lazos con las familias; pero, sobre todo, cambiar muchas ideas fuertemente arraigadas en la mentalidad de los docentes, de los alumnos y de los propios padres. Se trata, pues, de una apuesta del sistema educativo por la búsqueda de una escuela inclusiva y por el aumento



progresivo de la escolarización de los colectivos más vulnerables en la escuela ordinaria (MINEDUC, 2004).

En este sentido, la Declaración de Incheón de la UNESCO (2015) ha propuesto un marco de acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible núm.4, que hace referencia a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, la cual implica diversos compromisos, entre los que se pueden destacar:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y, por consiguiente, nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (p. 7).

En esta misma línea, la UNESCO (2015) hace referencia a que se debe hacer frente a todas las formas de exclusión y desigualdad en el acceso a la educación, participación y logros de aprendizaje. Esto requiere de la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad, situación que lleva a reconocer la importancia del presente estudio, de manera de asegurar el derecho a la educación, especialmente para aquellos que presentan NEE o como plantea Booth y Ainscow (2015) barreras al aprendizaje y la participación.

### **1.5. Barreras al Aprendizaje y la Participación**

Según Booth y Ainscow (2015), el concepto de barreras al aprendizaje y la participación hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la

respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas, apareciendo en la interacción con los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas, principalmente, a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos en las actividades educativas.

Bajo este nuevo constructo se tiende a eliminar el concepto de NEE, las cuales, según Slee (1996), si bien tenía buenas intenciones, muchas veces ha frenado el avance de las escuelas desde el punto de vista de la inclusión. Tal como ha sido mencionado por investigaciones, como la de García-Barrera (2023) en la que se hace referencia a que las pedagogías centradas en las NEE tienen poco sustento y que más bien han contribuido a la segregación y exclusión de los estudiantes desde una mirada capacitista.

Ante esto, se hace necesario la generación de nuevas formas de abordar las prácticas, las cuales, según Echeita (2017), entiendan estas desde una perspectiva sistémica que incorpore a todo el sistema educacional, lo cual incluye al currículum, la organización de los centros escolares, la formación del profesorado y el desarrollo profesional docente. Además, agrega que esto debe tener continuidad en el tiempo y considerar a todos los niveles escolares, tal como se plantea en la siguiente cita.

Tenemos que manejar en nuestra cabeza la idea de que no es suficiente con que hagamos prácticas de aula inclusivas, con las cuales diferenciamos mucho las formas de trabajar, donde los alumnos pueden elegir las opciones que se ajustan mejor a sus ritmos y motivaciones. Eso es muy relevante, pero se requiere también que el centro escolar apoye esa realidad, que dé continuidad a esas prácticas, que no sea algo que se hace en 1º básico, se abandone en 2º y sea impensable en 3º (párrafo 5).

Asimismo, autores como Black-Hawkins y Florian (2012) plantean que muchos niños que tienen dificultades para aprender tienen asociado un bajo rendimiento que preocupa a las instituciones y que muchas veces se traduce en exclusión desde estos centros, provocando que estas necesidades se patologicen y se asocien a un tipo de atención especializada que provocan, como dice Tomlinson (1982) que muchas veces estas funcionen como artefactos dentro de la escuela que no hacen más que excluir. Lo cual, además, se relaciona con lo que plantea la oficina para estándares en la educación de Inglaterra (OFSTED, 2010) cuando da cuenta de que un gran número de estudiantes en la escuela es etiquetado como especial cuando en realidad simplemente necesita de una mejor enseñanza.

Lo anterior necesariamente implica preguntarse si los modelos asociados a la educación especial son los adecuados para alcanzar una escuela más inclusiva, lo que en opinión de Florian (2013), no sería posible ya que existe suficiente evidencia que permite afirmar con una fuerte convicción que “los modelos tradicionales basados en las NEE, que proporcionan servicios “diferentes” o “adicionales” a los proporcionados a otros niños de edad similar, son injustos porque conllevan a la segregación y perpetúan la discriminación” (p. 28). Situación que lleva a cuestionarse la modalidad usada en países como Chile, en donde la inclusión ha nacido bajo el alero de una serie de normativas y políticas asociadas a la educación especial, lo cual lleva a preguntarse también la pertinencia de los modelos de evaluación y apoyos que operan bajo la lógica de un diagnóstico que acredita una necesidad educativa especial, cuestiones que aparecen como contradictorias con las investigaciones en el panorama global, pero, que su vez, son muy recurrentes en el concierto internacional.

Es así el caso de Gran Bretaña en donde se promueve una política inclusiva, pero a la vez se mantiene la lógica de las necesidades especiales y los enfoques tradicionales, tanto en la evaluación de estas, así como en los planes de intervención y en los apoyos que se caracterizan por ser individualizados. Se puede decir, por tanto, que perdura la creencia de que los estudiantes requieren de un tratamiento especial (Florian, 2013).

Se hace necesario, desde esta perspectiva, transitar hacia un modelo social, el cual, según Palacios (2008), implica entender que las limitaciones individuales no son la raíz del problema, sino que lo son las limitaciones que propone la propia sociedad en la entrega de servicios y apoyos pertinentes que permitan satisfacer las necesidades de las personas. Por otra parte, hace referencia a que estos sujetos tienen mucho que aportar a la comunidad, partiendo de la base de que toda vida humana es igualmente digna y, por tanto, relevante para la sociedad, lo cual se traduce en un enfoque inclusivo que realmente acepta la diferencia. Desde esta perspectiva se considera lógico que, si las causas son sociales, las soluciones no pueden ser individuales, por tanto, se deben dejar atrás modelos basados puramente en la rehabilitación de la persona con limitaciones para avanzar hacia un proceso de normalización, pero con foco en la sociedad.

Como se mencionó anteriormente, la experiencia de Chile y de los países latinoamericanos, en general, tienen congruencia con lo que afirmaba García Canclini (1990), en donde ya se daba cuenta de una tensión en los paradigmas asociados a la atención a la diversidad, el autor hacía referencia a que las sociedades latinoamericanas tienden a la hibridación frente a las demandas de la globalización, haciendo alusión a que se justifican las acciones integradoras a través de un enfoque inclusivo que en la práctica no hacían más que dificultar estos cambios.

Esta hibridez se puede denotar en el caso nacional, en cuanto a la existencia de incoherencias discursivas, en cuanto a cuestiones tales como la forma de conceptualizar las necesidades de apoyo de los estudiantes, así como los mecanismos para entregar financiamiento para dichos procedimientos. En el primer caso, se puede observar a continuación la definición que hace el Decreto 170 (2009):

Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que

demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (p. 2).

Como se puede ver, si bien se hace referencia al concepto de NEE, lo cual se asocia más a un modelo médico, manifestado en la presencia de una discapacidad, también se hace referencia a las barreras para aprender y a los apoyos, lo que más se asocia a un modelo inclusivo, lo que igual se puede entender, en palabras de Bermeosolo (2014), como que la manera de atender a las dificultades se contraponen, desde un enfoque individual clínico a uno curricular pedagógico.

Es importante, además, mencionar que esta mirada clínica es la que prima para efectos de la entrega de recursos a la escuela, tal como lo plantea la Ley 20.201 del MINEDUC (2010) en el siguiente párrafo:

El monto de subvención para alumnos de Educación Especial Diferencial y/o con Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio fijado en el inciso primero, cuando se trate de alumnos atendidos en la enseñanza regular, podrá fraccionarse y pagarse en relación a las horas de atención que efectivamente requiera el alumno para la superación de su déficit, de acuerdo a lo establecido en el reglamento correspondiente (p. 2).

Lo anterior permite establecer la contradicción paradigmática que existe en las políticas nacionales, las cuales, además, se pueden complementar con las conclusiones de Graham y Jahnukainen (2011), en donde se manifiesta que las políticas educativas que fijan una subvención adicional por niño diagnosticado con NEE no hacen más que aumentar el diagnóstico de NEE e, incluso, el sobrediagnóstico. Por esta razón, se deben revisar los focos puestos en la asignación de recursos para efectos de lograr mayor ecualización entre los objetivos y los medios.

No se debe perder de vista que, para alcanzar los ideales de una escuela inclusiva, uno de los aspectos más relevantes se relaciona con las políticas

educativas. Tal como lo mencionan Booth y Ainscow (2015), las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo. Pero también implica generar culturas inclusivas, basadas en un marco de valores comunes que orienten estas acciones.

## **1.6. Políticas Educativas en Chile**

Las políticas educativas en Chile han seguido el curso normal que siguen estas acciones en el resto del mundo, según la experiencia comparada, aunque evidentemente con grado de desfase con respecto a sociedades más desarrolladas. En ese sentido, basta retomar las palabras de Tomasevski (2002), autora que señala que, normalmente, los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación. La primera, consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación. La segunda etapa, enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos. La tercera etapa, exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

Desde esta perspectiva, a nivel nacional se han realizado diversos esfuerzos que se correlacionan evolutivamente con lo señalado anteriormente. En ese sentido, se puede mencionar una serie de leyes y normativas que responden a la necesidad de equiparar las oportunidades para todos y todas, entre estas se puede mencionar la Ley 19.284 del MIDEPLAN<sup>5</sup> (1994), que establecía normas para la plena integración social de personas con discapacidad, regulaba todo el proceso de calificación, diagnóstico, rehabilitación y registro de personas en esta situación, aún con presencia preponderante de un modelo médico y asistencialista, que, además, no consideraba otro tipo de NEE que vayan más allá de la discapacidad como tal.

Posteriormente, se promulgó el Decreto 1 (1998), el cual establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Este fue un gran avance en términos de atención a la diversidad, ya que por primera vez se destinan recursos económicos focalizados para la atención de la diversidad, bajo el alero de los proyectos de integración escolar en el marco de las escuelas regulares. El propio Decreto afirmaba lo siguiente:

Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de integración (Art. 2).

En este proceso seguían coexistiendo las escuelas regulares con proyecto de integración y las escuelas especiales, tal como se menciona en el artículo 3 del Decreto 1 (1998): “Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no posibilite la integración en establecimientos comunes, la enseñanza especial se

---

<sup>5</sup> El MIDEPLAN en la actualidad ha sido reemplazado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. La mayor parte de los artículos de la Ley 19.284 se encuentran derogados en función de la promulgación de la Ley 20.422.

impartirá en escuelas especiales, todo lo cual deberá ser evaluado por los equipos multiprofesionales del MINEDUC” (p. 2).

Otro aspecto importa a mencionar del Decreto, es que, si bien significó un gran aporte a la integración escolar, ya que se destinaban recursos a la contratación de profesionales y recursos, esto aún seguía focalizado a estudiantes que presentaban alguna NEE asociada a una discapacidad. Además, se utilizaban opciones de integración que daban cuenta de la existencia de dos espacios educativos, el aula regular y el aula de recursos, que implicaba el uso de ambientes segregados para la atención de esta población escolar, esto se ve reflejado en el artículo 13.

Las opciones señaladas deberán contar con un "Aula de Recursos" que consiste en una sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los distintos alumnos integrados con necesidades educativas especiales (p. 5).

En alguna medida, los avances del paradigma inclusivo fueron permeando el discurso educativo y generando cuestionamientos a la normativa vigente, momento el cual surge el Decreto 170 (2009), que fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Bajo este Decreto se crea una nueva subvención por alumno, estableciendo, además, un reglamento que fija las pruebas, los profesionales y los criterios a considerar para la respuesta educativa a los estudiantes con NEE o discapacidad, esta vez se hace la diferenciación y se amplía el espectro de la diversidad de estudiantes que podrán recibir apoyo en el aula regular, separándose estas en NEE transitorias -en adelante NEET- y NEE permanentes -en adelante NEEP-.



NEET: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (p. 2).

NEEP: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (p. 2).

Uno de los aspectos interesantes de este decreto es que empieza a vislumbrarse un lenguaje inclusivo, dado por conceptos tales como “barreras” o “apoyos”, además de hacer un fuerte énfasis en el apoyo en el aula regular, de manera de que se promueve la educación en contextos comunes, debiendo entregarse respuestas educativas ajustadas dentro del aula. Para esto el Decreto 170 (2009) en su artículo 89 establece como medidas prioritarias que el apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular no puede ser inferior a ocho horas pedagógicas y que se debe destinar tiempo a la planificación, evaluación y preparación de materiales educativos en colaboración con el profesor de educación regular.

Posteriormente, la Ley 20.422 (2010) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, viene a derogar en su mayoría a los artículos de la Ley 19.284 (1994) y propone una nueva forma de entender la diversidad, una caracterizada por un paradigma inclusivo que pone foco en garantizar el acceso de las personas con discapacidad a los establecimientos públicos y privados de educación regular que reciban aportes del Estado. Además, contempla el desarrollo de planes que fomenten la participación de estudiantes con NEE y que provengan del trabajo conjunto de

profesores, asistentes de la educación y comunidad educativa en general. Esta ley entiende la igualdad de oportunidades como:

la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas que tienen para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social (p. 3).

Asimismo, se hace referencia a una serie de principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social como ejes de esta nueva ley, asegurando un enfoque de derecho para las personas en situación de discapacidad, para lo cual el Estado se obliga a entregar una serie de apoyos que permitan la participación de estos en la sociedad.

En este sentido, la ley sólo aplica para personas con discapacidad, lo que, desde una mirada crítica, como plantea Bolívar (2012), da cuenta de la existencia de la creencia de que las políticas y prácticas inclusivas es algo que sólo compete a grupos especiales, lo que contribuye a la excesiva focalización de las medidas de intervención, ignorando los procesos que generan dichas desigualdades. Castell (2004) entiende esto como una trampa, ya que el solo pensar en las prácticas de inclusión, evita la generación de políticas preventivas y sistémicas que permitan que las personas caigan en situaciones de exclusión.

A este respecto, una ley que viene a reforzar esto, es la Ley 20.845 (2015), que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esta normativa persigue evitar arbitrariedades en el acceso a los establecimientos, promoviendo la diversidad de proyectos educativos y eliminando las barreras que impiden a las familias elegir un establecimiento educativo. En consecuencia, promueve la gratuidad como un aspecto fundamental de la misma. Esta ley se caracteriza por ser más estructural y no define procedimientos específicos para abordar la inclusión dentro del aula.

Algunos aspectos destacables respecto de lo mencionado son las siguientes definiciones:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (p. 2).

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (p. 3).

Considerando las normativas mencionadas anteriormente, se promulga un decreto que orienta las prácticas de aula y pone foco la gestión pedagógica como centro del proceso educativo para el logro de la igualdad de oportunidades, el Decreto 83 (2015), aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica. Este Decreto incorpora una nueva forma de entender los procesos educativos, denotando un fuerte enfoque inclusivo, es así como menciona que:

El concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional (p. 4).

Lo anterior significada transitar desde un modelo médico predominante, hacia un modelo inclusivo y ecológico, derogando una serie de artículos de la Ley 20.422 (2010) que se consideraban desactualizados, tales como la existencia de

planes y programas específicos para cada necesidad educativa especial, ya que desde esta nueva perspectiva se parte de la base que existe un solo currículum para todos los estudiantes y será función de la escuela generar propuestas educativas de calidad, flexibles y pertinentes.

Es importante también mencionar que el Decreto 83 (2015) aplica para el conjunto de establecimientos del sistema educativo, tal como se plantea el artículo 2: “Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios” (p. 6).

Los principios que persigue el Decreto 83 (2015) son la igualdad de oportunidades, la calidad educativa con equidad, la inclusión educativa y valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Poniendo especial énfasis en el diseño de estrategias diversificadas y el diseño universal de aprendizaje como una forma de maximizar las posibilidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Por otra parte, también se promueve el uso de adecuaciones curriculares como una forma de ajustar la respuesta educativa a las NEE de los estudiantes, asegurando su participación, permanencia y progreso en el sistema educativo. Estas se dividen en adecuaciones de acceso y de objetivos de aprendizaje, y se concretan de la siguiente manera:

Las adecuaciones curriculares que se establezcan para un estudiante se deben organizar en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado -en adelante PACI- el cual tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas (p. 26)

Este seguimiento al estudiante y su eficacia están en sintonía con el Decreto 67 (2018), que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar y actualiza la forma de entender el fenómeno evaluativo en las escuelas, en específico lo define de la siguiente manera:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza (p. 3).

La presente conceptualización resulta muy significativa, ya que se articula con la propuesta de autores clásicos como Stufflebeam y Shinkfield (2012), que la definen como el “enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (p. 19). Así como también está presente en la actualidad en las nuevas bases curriculares, como se puede ver en el siguiente extracto del nivel de educación parvularia:

La evaluación puede concebirse como una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje, que aporta efectivamente al logro de los OA. Vista así, es una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de que solo es un juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño para constituirse en una oportunidad más de aprendizaje (BCEP, 2018, p.110).

En definitiva, en Decreto 67 (2018) entiende la evaluación como una parte intrínseca de la enseñanza, generando criterios más flexibles que permitan la toma de decisiones a partir de la visión conjunta de docentes, estudiantes y apoderados. Para dicho análisis se deberá recoger información en distintos momentos y fuentes, considerando aspectos socioemocionales, el progreso del propio estudiante, la brecha con el curso y, por tanto, va mucho más allá de la simple consideración de las calificaciones.

Esta mirada de la evaluación está, además, muy en sintonía con lo que se plantea en el Decreto 170 (2009) y las orientaciones técnicas para programas de integración escolar del MINEDUC (2013), en donde se propone un modelo de

evaluación denominado integral, caracterizado por ser ecológico y multidimensional.

### **1.7. Evaluación Diagnóstica Integral**

En el contexto de este estudio se abordará la evaluación diagnóstica integral, tal como lo plantea el Decreto 170 (2009). Entendiéndose como:

Un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas. Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar (p. 2).

Este proceso se implementa en fases, siendo la evaluación inicial la que se enfoca en los estudiantes que tienen un progreso lento con relación al currículo escolar, dificultades relacionales, sensoriales, físicas, emocionales, comunicacionales u otras que puedan estar afectando al menor. Para esto, se hace una primera aproximación en donde se evalúan los apoyos prestados por el establecimiento educativo, para identificar posibles desajustes con las características de los estudiantes, desde la perspectiva de que no todos los alumnos que presentan dificultades tienen alguna NEE. En este sentido, la evaluación inicial se aborda desde la mirada de la respuesta educativa y funciona en base a la diversificación de la enseñanza, lo anterior implica que se realizan los ajustes necesarios que permitan favorecer al estudiante y por tanto observar

cambios en el aprendizaje, solo cuando estas medidas no logran su objetivo se avanza a una fase posterior (MINEDUC, 2013).

Si bien en la normativa actual no se declara, toda la secuencia mencionada se relaciona con el modelo propuesto por Vidal y Manjón (1998), el que conceptualiza esta primera etapa como la fase de evaluación ordinaria, que tiene como objetivo identificar la posibilidad de ajustar la respuesta escolar a las necesidades del estudiante dentro del marco del aula. Esto implica conocer la competencia curricular, estilos de aprendizaje y formas de enseñanza, entre otras medidas que están completamente alineadas con el proceso de evaluación diagnóstica integral desarrollado en Chile.

Una vez que el estudiante no muestra avances, con respecto a los primeros ajustes realizados en la etapa de evaluación ordinaria, se pasa a lo que Vidal y Manjón (1998) denominarían la fase evaluación psicopedagógica, la cual consiste en recopilar información desde diversos ámbitos en una lógica multidimensional. En este caso, el MINEDUC (2013) utiliza los criterios definidos por la Organización Mundial de la Salud (2001) y entiende este como un proceso individual e interdisciplinario, que tiene como objetivo indagar la existencia de una NEE, con el propósito de determinar los apoyos especializados que requerirá el estudiante para participar y progresar en sus aprendizajes. Es por esto por lo que la evaluación considera variables propias del estudiante, sus aprendizajes, fortalezas, dificultades, desarrollo personal y social, estilos de aprendizaje entre otras. Así, como también considera el contexto educativo y sociofamiliar, el proyecto educativo, los componentes curriculares, las prácticas pedagógicas, el equipamiento, así como las condiciones de vida en el hogar del estudiante. Por otra parte, se hace una valoración de salud que permite identificar patologías o déficit que incidan en el aprendizaje escolar y, por último, una evaluación especializada en relación con las necesidades del estudiante, en donde pueden participar psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Todo este conjunto de procedimientos tiene como foco la determinación de apoyos y permite acreditar la presencia de una NEE y, por tanto, acceder a subvención especial que permite la contratación

de recursos profesionales, materiales u otros que se requieran para la respuesta educativa.

Es importante agregar que la información oficial que entrega el MINEDUC (2022), la cual se puede encontrar de manera pública en su página Web, da cuenta de que a la fecha indicada 117.303 estudiantes han sido partícipes de la evaluación diagnóstica integral en Chile<sup>6</sup>, siendo incorporados a los programas de integración escolar bajo diferentes categorías diagnósticas, entre las cuales, las más numerosas dicen relación con la discapacidad intelectual leve, el trastorno de espectro autista y el síndrome de Down.

En el caso concreto de la comuna de Puerto Montt, región de los Lagos, Chile, también el MINEDUC (2022) reporta que 2011 estudiantes fueron incorporados a PIE bajo el mecanismo de la evaluación diagnóstica integral, lo cual en base al dato de la matrícula total para ese año de la educación municipal, equivale a un 9,1% de la población de estudiantes de establecimientos administrados por el estado.

Este último dato hace referencia a la prevalencia del número de casos y da cuenta de la especial atención que debe tener esta política pública, tanto a nivel nacional, como local, ya que a partir de la revisión y análisis de estos mecanismos se podrán tomar decisiones que ayuden a la mejora del sistema y, en concreto, a la entrega de apoyos a la diversidad de estudiantes en el aula. Lo anterior implica necesariamente tener en cuenta todos los procesos que se llevan a cabo tanto para recoger información, como para comunicarla y archivarla.

Toda la información que se obtiene a través del procedimiento mencionado se registra en el formulario único de ingreso -en adelante FUDEI- el cual, según el Decreto 170 (2009) tiene como objetivo describir los datos del diagnóstico a través de una síntesis de la información que incorpora los antecedentes relevantes de la familia y el entorno, los procedimientos y pruebas empleadas, los profesionales y, principalmente, los apoyos que requerirá el estudiante. Todo

---

<sup>6</sup> Información obtenida desde la web del MINEDUC <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/tema?id=199>



ello con el objetivo de facilitar la participación y progreso del estudiante en el ámbito curricular, generando condiciones en el centro educativo para su aprendizaje (MINEDUC, 2013). Por último, es importante reiterar que el resultado de este proceso de evaluación permite obtener recursos, a través de una subvención por alumno, tal como lo plantea el artículo 83 del Decreto 170 (2009). Por tanto, los recursos que recibirá la escuela están directamente relacionados con la cantidad de alumnos diagnosticados según la normativa aludida. Este financiamiento es diferenciado de acuerdo con el tipo de NEE que presente el estudiante y en términos generales según lo propuesto por el artículo 89 del Decreto 170 (2009) obliga al establecimiento a cumplir con las siguientes acciones:

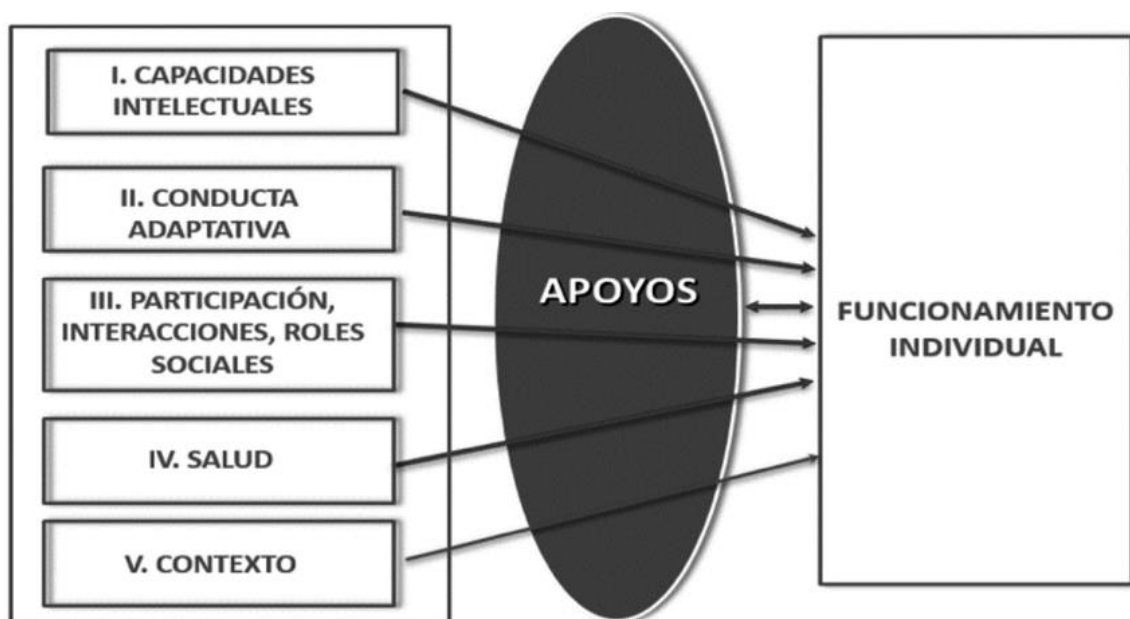
a) Apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular; b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración de el o los profesores de la educación regular; c) Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional. Con todo, el tiempo destinado al apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular no podrá ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales en establecimientos con jornada escolar completa –en adelante JEC- diurna y 6 horas pedagógicas semanales en establecimientos sin JEC diurna (p. 35).

Como se puede observar, la evaluación diagnóstica integral considera diversas fuentes para la toma de decisiones, dando cuenta de un modelo multidimensional del desarrollo humano que es definido por la Organización Mundial de la Salud (2001) como un conjunto de dominios que da cuenta del estado de salud de una persona, considerando el funcionamiento como la participación de este y sus limitaciones en un ambiente determinado, las cuales pueden abarcar funciones y estructuras del cuerpo, así como las actividades personales. Este modelo es desarrollado por Verdugo y Schalock (2010) en base

a cinco dimensiones que deben ser consideradas para la evaluación y prestación de apoyos. A continuación, se muestra una figura representativa:

## Ilustración 2

### *Modelo Multidimensional*



Fuente: Modelo multidimensional del funcionamiento humano de Verdugo et al. (2013, p. 99).

Como se pueden ver en la imagen, las cinco dimensiones configuran el funcionamiento individual y permiten la definición de los apoyos para cada estudiante, por lo que resulta clave para entender mejor el modelo presentar las definiciones propuestas por Verdugo y Schalock (2010).

Habilidades intelectuales: capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.

Conducta adaptativa: el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana.

Salud: un estado de completo bienestar físico, mental y social.

Participación: el desempeño de la persona en actividades reales en ámbitos de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad; la participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.

Contexto: las condiciones interrelacionadas en las que viven las personas su vida cotidiana; el contexto incluye factores ambientales (por ejemplo, físico, social, actitudinal) y personales (por ejemplo, motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo (p.17).

Como se mencionó antes, esta forma de entender el funcionamiento humano está completamente relacionado con el modelo de apoyos y calidad de vida que Amor (2015) atribuye al trabajo desarrollado por la Asociación Estadounidense de discapacidades intelectuales y del desarrollo -en adelante AAIDD<sup>7</sup>- la cual fue pionera a la hora de desarrollar un enfoque biopsicosocial, enfatizando una perspectiva socio ecológica y contextual, que, si bien es asociado a la población con discapacidad, es igualmente funcional para el resto de la población. Desde este enfoque, Verdugo y Schalock (2010) plantean que las limitaciones no son fijas y que, además, estas coexisten con fortalezas, las cuales deben ser consideradas en su contexto o entorno, de manera de entregar los apoyos profesionales o no, que se requieran para la mejora de la calidad de vida.

---

<sup>7</sup> La Asociación Estadounidense de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo es una organización profesional estadounidense sin fines de lucro que se ocupa de la discapacidad intelectual y las discapacidades relacionadas con el desarrollo. <https://www.aaid.org/home>

Actualmente, ha emergido una nueva forma de entender esta realidad, a la cual se ha denominado Paradigma de Apoyo a la Calidad de Vida. Este, según Gómez et al. (2021), proporciona un marco para el desarrollo de políticas, las mejores prácticas y la evaluación de resultados debido a la propiedad universal, los valores, el enfoque en el individuo y el énfasis en los resultados. Además, considera la prestación de apoyos como parte fundamental de la búsqueda de la mejora del funcionamiento y el bienestar personal, a través de un conjunto de estrategias pensadas para disminuir las barreras presentes en las personas (Stancliffe et al., 2016).

Este nuevo Paradigma de Apoyo a la Calidad de Vida incorpora un enfoque ecológico al considerar los diversos contextos que participan del funcionamiento del sujeto, partiendo de la base que las limitaciones y, por tanto, las necesidades de apoyo surgen justamente de la interacción con dichos contextos. Es así que, desde un enfoque holístico y una perspectiva ecológico-sistémica Ainscow et al. (2012), acuñan el concepto de “ecología de la equidad” haciendo referencia a lo siguiente:

Con esto queremos decir que el que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Estos procesos incluyen la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones (p. 67).

Bajo este mismo criterio, Calvo (2013) plantea que para garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva, no basta con asignar recursos, sino que se debe fortalecer la formación docente, de manera que los diversos estudiantes que llegan a la escuela puedan desarrollar todas sus capacidades y permanecer en ella. Esto, además, desde una perspectiva crítica, hace referencia al discurso

de Ainscow et al. (2012) los cuales plantean que las competencias docentes predisponen a los establecimientos a ser más o menos inclusivos.

Retomando todo lo anterior se puede inferir que, en el caso de Chile, al convivir de forma híbrida modelos diferentes que, por una parte, ponen foco en los apoyos y, en otra, en el financiamiento y los resultados, se podría estar configurando lo que Sen (2000) denomina una forma de inclusión desfavorable o incompleta, ya que se utilizan ciertos criterios para determinar quién está “dentro” y quién “fuera” del sistema. Esto a través de un proceso de evaluación que, si bien se basa en un modelo multidimensional, que es valorado reconocido en la literatura actual, también incorpora, según los antecedentes aportados, una alta tecnificación que generara una dicotomía que termina haciendo difuso el objetivo original. Desde la perspectiva de Santos Guerra y De la Rosa (2009), una evaluación de estas características se basaría en el déficit y, por tanto, en lo que el alumno no puede hacer, atribuyendo toda la responsabilidad al estudiante y proponiéndose desde la escuela medidas diferenciales alienan al sujeto del curriculum. Esto reflejaría que las prácticas no han avanzado al mismo ritmo que los discursos y políticas, lo cual se traduce en la reproducción de actuaciones que se encuentran ancladas en modelos médicos y técnico-positivistas.

Asimismo, hay que agregar que, en el caso chileno, al existir mecanismos para medir la calidad de los aprendizajes, tales como el SIMCE, que condicionan los recursos y autonomía de la escuela e incentivos a los profesores a los resultados obtenidos, se estaría generando un escenario perverso que atenta contra la generación de culturas inclusivas en los sistemas educativos (Bellei, 2013). Lo anterior tiene como consecuencia que, por una parte, se promueve un discurso inclusivo, pero, por otra, se hace competir a los establecimientos en base a sus resultados educativos, y genera prácticas de exclusión que lleva a los establecimientos a tener resistencia a la integración de alumnos con NEE, ya que estos de igual forma rinden dichas pruebas. En este sentido, sólo se omiten los resultados estadísticos de los estudiantes con necesidades educativas permanentes, mientras que los estudiantes con necesidades educativas

transitorias sí son cuantificados en los promedios de los establecimientos (Botella y Ortiz, 2018).

Si se quiere evaluar teniendo en cuenta un modelo inclusivo, se hace necesario volver a la naturaleza de esta. Esto, en palabras de Gimeno Sacristán (1992), implicaría reconocer que los profesores reciben información todo el tiempo desde diversas fuentes, la mayoría de ellas informales, las cuales pueden ser muy valiosas para la toma de decisiones y los ajustes que se requieran en el aula. Por tanto, el uso de pruebas estandarizadas y el rendimiento cuantificable de los estudiantes como único elemento de medida no hacen más que acentuar las funciones de control, selección, comprobación y acreditación y por ende aumentar una cultura de la competitividad (Santos Guerra y de la Rosa, 2009), que se aleja de los valores de una escuela inclusiva, tales como la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad (Booth y Ainscow, 2015).

### **1.8. Paradigma de Calidad de Vida y Prestación de Apoyos**

El paradigma de calidad de vida es algo que se viene discutiendo hace aproximadamente tres décadas, en las cuales los conceptos claves se han mantenido, pero sus interpretaciones han sido diversas. En el caso de la calidad, esta ha sido entendida bajo los valores de la felicidad y la satisfacción. En cuanto a la vida, aborda los aspectos esenciales de la existencia humana (Verdugo, 2009). Por tanto, calidad de vida es entendida como un “estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas universales y éticas ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) esta influenciada por factores personales y ambientales” (Schalock y Verdugo, 2007, p. 22). Para comprender mejor esta definición es importante mencionar que lo ético está asociado a los elementos externos, aquello que se ve desde fuera y que sienta sus bases en un marco de referencia, y lo ético, más bien se asocia a la mirada interna, la que experimenta el propio sujeto en base a su visión de la realidad (Headland et al., 1990).

Desde esta perspectiva, el sujeto pasa de ser considerado un paciente a un ciudadano con derecho a participar y recibir apoyos, lo cual implica un tratamiento diferenciado en la planificación de estos y en la conciencia de que la prioridad es la mejora consciente de la calidad de vida de la persona (Verdugo et al., 2013).

A este respecto los autores Bradley et al. (1994) establecen tres etapas evolutivas respecto de cómo ha cambiado dicho paradigma, a continuación, una tabla representativa:

**Tabla 3**

*Progresión de modelos de calidad de vida*

<b>Apoyos o servicios</b>	<b>Institucionalización</b>	<b>Desinstitucionalización</b>	<b>Pertenencia comunitaria</b>
¿Quién lo recibe?	Paciente	Cliente	Ciudadano
¿Dónde?	Una institución	Una vivienda protegida taller, escuela especial, clase	En su casa, empleo en la comunidad, escuela del barrio
¿Qué se planifica en los servicios?	Un plan de cuidados	Un plan individual de habilitación	Un plan personal de futuro
¿Quién toma las decisiones?	El especialista	El equipo interdisciplinar	La persona con su círculo de apoyos
Principales prioridades	Necesidades básicas	Habilidades y control del comportamiento	Autodeterminación, relaciones
¿Cuál es el modelo?	Custodia/médico	Evolutivo/Conductual	Apoyo individual
¿El objetivo?	Control o curación	Cambiar la conducta	Cambiar el ambiente y las actitudes
¿Qué determina la calidad?	La práctica profesional y el nivel de cuidados	La realización de programas y objetivos	La calidad de vida de las personas

Fuente: Extraído de Verdugo et al. (2013, p. 445).

Como se puede ver en la tabla, se ha transitado desde un modelo médico, que asume al sujeto como un paciente y a sus dificultades, como algo que hay que curar, poniendo énfasis en la necesidades básicas, a otro modelo intermedio que, si bien implica una evolución al considerar el desarrollo de habilidades, desde una mirada interdisciplinar, sigue situándose en el plano individual, promoviendo intervenciones solo en el sujeto, a diferencia del paradigma de calidad de vida, que entiende que el foco está en la autodeterminación, desde la mirada de un ciudadano que debe tomar decisiones sobre su propia vida, estableciendo un plan que vaya más allá de la persona e incluya el entorno como un aspecto crucial para dichos cambios (Verdugo y Schalock, 2013).

La prestación de apoyos y, por tanto, la respuesta educativa requiere de una perspectiva multidimensional y ecológica, tal como lo plantea Hargreaves (1996), cuando hace referencia al término policronicidad para explicar que el desarrollo de los niños con NEE no es lineal, sino que varía de acuerdo a las condiciones del contexto, ya sean condiciones familiares o resultados de aprendizaje, lo cual contrasta con el enfoque monocrónico que sólo asocia las causas al déficit que el alumno posee.

Desde esta perspectiva, poner el énfasis en la persona y en su calidad de vida nos lleva a lo que Verdugo et al. (2021) entienden como la satisfacción de las diversas necesidades presentes en su vida cotidiana, la que los autores clasificaban en bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Todo lo anterior implica la implementación de un sistema de apoyos que reconozca la existencia de desajustes entre las competencias personales de los aprendices y las demandas del contexto, lo cual hace necesario las medidas de apoyo que enriquezcan los resultados en las diferentes dimensiones mencionadas previamente (Verdugo et al., 2013).

El paradigma de calidad de vida tiene sustento en el marco de un modelo biopsicosocial que ha sido promovido por la Organización Mundial de la Salud (2001) y que parte de la base que el aprendizaje no depende exclusivamente de las características del propio individuo, sino de la interacción de estas



individualidades con el entorno, poniendo énfasis en los principios de actividad y participación. Asimismo, se enmarcan en un modelo social que hace referencia a que las discapacidades o deficiencias surgen de las barreras que oponen las instituciones, las prácticas y las actitudes de las comunidades (Schalock, 1997).

Todo lo anterior se enmarca en un enfoque impulsado por la ONU (2006) que reafirma los derechos de las personas con discapacidad, reconociendo su rol como ciudadano activo en la sociedad. Es importante mencionar que para efectos de este trabajo se extenderán estos conceptos que inicialmente están desarrollados teóricamente para las personas con discapacidad para otros colectivos que igualmente presentan dificultades en sus procesos de aprendizaje y que, por tanto, se han visto excluidos de las experiencias escolares y sociales que conllevan su condición de ciudadano, desde una perspectiva amplia.

Para comprender mejor lo anterior, a continuación, se describen las diversas dimensiones que incorpora el paradigma de calidad de vida propuesto por Verdugo et al. (2021).

#### **Tabla 4**

##### *Dimensiones de la calidad de vida*

Dimensión	Descripción
Bienestar emocional	Implica sentirse tranquilo, seguro y con ausencia de sentimientos negativos.
Relaciones interpersonales	Se relaciona con otras personas, tiene amigos o vínculos con su entorno.
Bienestar material	Tiene el dinero necesario para satisfacer sus necesidades.
Desarrollo personal	Se puede realizar personalmente, puede aprender distintas cosas.
Bienestar físico	Se siente en buena forma física.
Autodeterminación	Toma decisiones respecto de su propia vida.
Inclusión social	Participa de actividades en contexto comunitario.
Derechos	Recibe un trato equivalente al de cualquier otra persona.

Elaboración propia en base a Verdugo et al. (2021, p.14)

El conjunto de dimensiones abordadas previamente permitiría la generación de servicios de apoyo que integre los micro, meso y macrosistemas propuestos en el modelo ecológico de (Bronfenbrenner, 1987). Lo cual desde la perspectiva de Verdugo et al. (2013) implicaría, en primer lugar, definir los apoyos centrados en la persona desde una perspectiva integral, posteriormente, centrarse en las organizaciones en donde se encuentran insertas estas personas, para coordinar las estrategias que permitan dar respuesta a las necesidades del sujeto y, por último, en base a los resultados obtenidos, valorar los avances y generar las políticas sociales que permitan la continuidad de los servicios desde un enfoque de derechos.

Según lo que plantea Arnaiz (2019a), los apoyos son las estrategias, recursos o actuaciones que persiguen como objetivo lograr el acceso, la participación y aprendizaje. Lo cual implicaría la implementación de procesos de enseñanza inclusivos, acorde a la realidad de las aulas (Arnaiz y de Haro, 2020). Además, parte de la premisa que los apoyos deben ir más allá del contexto escolar como tal y abarcar otros espacios de la comunidad (Amor et al., 2018).

Thompson et al. (2009) afirma que todos los estudiantes requieren algún tipo de apoyo, solo que algunos lo requerirán con un mayor grado de intensidad, esto implicaría tener información de todos los ambientes en donde el niño se desenvuelve, para poder entregar una respuesta ajustada y global. A ese respecto el Decreto 170 (2009) pareciera seguir la secuencia propuesta, al considerar en el proceso de evaluación diagnóstica integral en Chile una visión holística, al incorporar a profesores, familias y pares en esta mecánica evaluativa.

Un aspecto que no se visualiza en la normativa aludida es la mención que Thompson et al. (2018) hace al rol activo que deben tener los estudiantes en la definición de sus propias metas personales tomando en cuentas tanto sus fortalezas como las debilidades. Desde esa perspectiva, si bien política educacional chilena ha abordado el modelo multidimensional como parte de la estructura para generar un sistema de apoyo a los estudiantes, esto último no se observa con detalle en la revisión realizada en los diversos decretos ministeriales que regulan dichos procedimientos (Decreto 170, 2009 y Decreto 83, 2015).

Lo anterior es un aspecto a revisar, ya que tal como plantea Schalock (2005), un enfoque extenso del modelo de calidad de vida requerirá la coordinación de tres aspectos claves: la investigación, la práctica y la política. En el primer caso, se aportará un marco de referencia, en el segundo, las estrategias y las valoraciones obtenidas por los partícipes y, en el último caso, la generación de condiciones estructurales que permitan reducir las desigualdades.

Otro aspecto que es importante mencionar tiene que ver con la forma de medir o evaluar la calidad de vida de los estudiantes, cuestión que debe cumplir con ciertos criterios que permitirán ajustar la planificación centrada en la persona:

1. Su naturaleza multidimensional.
2. El uso del pluralismo metodológico que incluye el uso de medidas subjetivas y objetivas.
3. El uso de diseños de investigación multivariada para evaluar las maneras en que las características personales y las variables ambientales se relacionan con la calidad de vida medida en una persona.
4. La incorporación de la perspectiva de sistemas, que engloba los múltiples entornos que ejercen impacto sobre la persona en los niveles micro, meso y macro.
5. La creciente participación de las personas con discapacidad intelectual en el diseño y desarrollo de la evaluación, investigación y valoración orientadas a la calidad de vida (Verdugo, 2009).

Todos estos criterios, además, se basan en la convicción de que el progreso científico, médico y tecnológico no bastan, sino son considerados en combinación con las condiciones ambientales. Así como se parte de la premisa que esto corresponde al siguiente paso del movimiento de la normalización, la cual transita desde los servicios de la comunidad a los resultados del individuo en dicho contexto (Verdugo y Schalock, 2009).

Es así como la medición de la calidad de vida involucra, por una parte, el nivel de satisfacción experimentado por la misma persona, desde un punto de vista

subjetivo y, por otro lado, hace referencia a cuestiones más objetivas, asociadas a los indicadores que permiten evaluar las diferentes dimensiones de la calidad de vida. Los autores Schalock y Felce (2004) dan mucha relevancia a la medición de ambos componentes, ya que los datos aportados por la investigación existente dan cuenta de una escasa correlación entre los aspectos objetivos y subjetivos, por tanto, resulta de vital importancia una mirada más integral del proceso.

En este caso en particular hay que mencionar que, en el contexto de esta investigación, al revisar los mecanismos definidos por el MINEDUC (2013) a través de las orientaciones técnicas para programas de integración escolar, no se logran identificar en el proceso de evaluación inicial, ni de seguimiento posterior, aquellas medidas de carácter subjetivo que hagan referencia a como el sujeto percibe su propia calidad de vida y cómo evalúa en ese contexto los apoyos entregados. En el contexto de los apoyos resulta fundamental la posibilidad que tengan los docentes de trabajar colaborativamente en el contexto escolar, de manera de hacer confluir las herramientas de los profesionales involucrados en post de la mejora de los resultados de aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

### **1.9. El Equipo de Aula en el Contexto Trabajo Colaborativo**

El trabajo colaborativo docente es un pilar fundamental en la construcción de prácticas educativas efectivas y enriquecedoras. Esta modalidad de trabajo, que promueve la interacción y el intercambio de experiencias entre los profesionales de la educación, se ha convertido en una herramienta clave para el desarrollo profesional y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, autores como Azorín y Fullan (2022) han destacado la importancia de la cooperación entre docentes, señalando que no sólo mejora los resultados académicos de los estudiantes, sino que también la equidad y la excelencia.

En un entorno educativo que está constantemente evolucionando, la colaboración entre los profesionales de la educación se ha convertido en una práctica clave para optimizar los resultados de los estudiantes (Bryk et al., 2015).

La investigación internacional ha destacado la importancia del trabajo colaborativo entre docentes en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Además, investigaciones como la de Hattie (2015) han identificado la colaboración entre docentes como uno de los factores más influyentes en el éxito escolar de los estudiantes.

La implementación del trabajo colaborativo en el ámbito educativo requiere de una planificación cuidadosa y una gestión eficaz. Ya que como plantea Hargreaves (1994) la colaboración entre docentes debe ser estructurada de tal manera que permita la reflexión conjunta sobre la práctica pedagógica, la toma de decisiones compartida y el apoyo mutuo. Además, Hargreaves y Fullan (2014) subraya la necesidad de una cultura escolar que valore y promueva la colaboración, ya que, sin el respaldo institucional, los esfuerzos individuales pueden verse limitados.

La literatura especializada en el tema ofrece una amplia gama de estrategias y modelos para fomentar el trabajo colaborativo. Por ejemplo, Slavin (1995) propone el aprendizaje cooperativo como una metodología que estructura la interdependencia positiva entre los estudiantes y, por extensión, entre los docentes. Este enfoque no solo incide en el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo de competencias emocionales y sociales.

En cuanto a la evaluación del trabajo colaborativo, autores como Vangrieken et al. (2015) sugieren que es crucial establecer mecanismos de seguimiento y retroalimentación que permitan ajustar y mejorar las prácticas colaborativas. La reflexión crítica sobre la propia práctica, así como la evaluación entre pares, son componentes esenciales para un trabajo colaborativo efectivo.

El trabajo colaborativo entre docentes es un componente esencial en la mejora continua del sistema educativo a nivel mundial, ya que la evidencia demuestra que la colaboración activa entre los docentes puede mejorar su práctica pedagógica, fomentar su desarrollo profesional y mejorar los resultados estudiantiles (Bryk et al., 2015). Si bien enfrenta desafíos, el trabajo colaborativo entre docentes ofrece una oportunidad invaluable para mejorar la educación y garantizar el éxito de todos los estudiantes.

En Chile a partir de la promulgación de la Ley 20.903 (2016) se promueve el trabajo colaborativo entre docentes, como una estrategia para el desarrollo profesional. En este contexto el trabajo colaborativo se entiende como promoción de la innovación pedagógica orientada a la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente. El autor refiere a que muchos de los desafíos que se presentan en el aula, son mucho más probables de resolver y dar respuesta ajustadas en la medida que son analizados de forma colectiva y permiten la co-construcción del conocimiento (Vaillant,2016).

Sawyer y Rimm-Kaufman (2007) menciona que cuando se colabora de forma efectiva se construye una base de conocimiento, es así que el MINEDUC (2021) a través de los estándares para profesión docente menciona lo siguiente: “Promueve y participa en instancias que permiten ampliar el aprendizaje profesional individual y colectivo, a través de la colaboración con pares, tanto de su disciplina como de otras áreas; la participación en redes presenciales o virtuales; y el apoyo a docentes en formación y principiantes” (p. 62).

En este contexto se sugieren una serie de prácticas que promueven el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente, las cuales se resumen a continuación:

## **Tabla 5**

### *Estrategias de trabajo colaborativo*

Estrategia	Descripción
Comunidades de aprendizaje profesional	Consiste en el dialogo entre un grupo de profesionales que analizan críticamente sus propias prácticas, teniendo como foco el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes (Stoll et al., 2006). Lo anterior requiere como condición de respeto mutuo y generación de confianzas (Vescio et al., 2008).
Investigación acción	La investigación acción en el aula, nace de la aplicación de técnicas investigativas, que consiste en la

	identificación de un problema, recolección de las evidencias que lo sustentan, elaboración de una propuesta de mejora y posterior implementación y evaluación de esta. Así, promueve la colaboración entre docentes en la búsqueda de respuestas que se ajusten a las necesidades y realidades de cada establecimiento, en un espiral de mejora continua (MINEDUC, 2019).
Estudio de clases	Consiste en reuniones entre grupos pequeños de profesores que estudian sus prácticas pedagógicas en un ciclo que implica planificar en conjunto, asignar a un responsable de implementar la clase y posteriormente evaluar los resultados de la misma, esto puede incorporar hacer uso de sistemas de grabación como registro para el análisis (Olfos et al., 2015).
Club de video	Consiste en un grupo de profesores que junto a 1 uno o dos mediadores se reúnen a revisar videos de sus clases con el objetivo de generar diálogos que promuevan el análisis colectivo de lo observado (Sherin, 2007).

Fuente: Elaboración propia basada en el documento trabajo colaborativo y desarrollo profesional en la escuela (MINEDUC, 2019).

Por otra parte, la política de educación especial en Chile, igualmente promueve el trabajo colaborativo, principalmente desde la promulgación del Decreto 170 (2009) al establecer tres horas de asignación para cada profesor de educación regular con el objetivo de planificar, evaluar y hacer seguimiento de los apoyos requeridos por los estudiantes. Esto luego fue complementado por el MINEDUC (2013) a través de las orientaciones para programas de integración escolar, el cual hacía referencia a la capacitación de los profesores, la posibilidad contar con los recursos humanos que permitan dar respuesta integral a los estudiantes desde una perspectiva interdisciplinaria. Desde la perspectiva de la educación

especial el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. Además, dicha la importancia de esto, es labor de los equipos directivos liberar horas frente al curso de los docentes para dejar espacio para esta articulación profesional, ya que se entiende que es vital para la mejora de los aprendizajes. Dicha colaboración se enmarca en lo que el MINEDUC (2013) denomina equipo de aula, el cual es entendido como un “grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (p. 40).

Para que el trabajo colaborativo sea efectivo se propone la existencia de un equipo de aula, el cual es entendido como “un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 40). Para esto se identifican una serie de responsabilidades, las cuales se describen a continuación:

- Se debe tomar como referencia la evaluación inicial y de esa forma generar un perfil de curso que considere tanto fortalezas como debilidades.
- Se debe mantener la información actualizada de los estudiantes.
- Proponer e implementar diversas estrategias que permitan atender a la diversidad.
- Favorecer el acceso de los estudiantes a través de los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de los aprendizajes.
- Diversificar las acciones educativas en el aula, utilizando los principios del diseño universal de aprendizaje.
- Hacer seguimiento del progreso de los estudiantes y flexibilizar las medidas de evaluación cuando sea pertinente.



### 1.10. Síntesis del Capítulo

En el primer tema se presenta una revisión histórica que hace hincapié en el devenir de la educación especial y en su trayectoria desde la promulgación del Informe Warnock (1978) en adelante. Para esto, se muestran diferentes hitos significativos en la comprensión de la atención a la diversidad para, finalmente, hacer la bajada a la política nacional chilena y a la resignificación del rol de los profesionales y apoyos desde un paradigma inclusivo.

En segundo lugar, se describe el concepto de inclusión escolar, el cual permite comprender la profundidad del fenómeno, sustrayéndolo del ámbito de la discapacidad y llevándolo a un contexto mucho más amplio que es el de la diversidad en su conjunto. Para esto se hace referencia a la importancia de entender este fenómeno desde sus aspectos estructurales y no sólo como acciones de intervención aisladas que intentan dar respuesta a la exclusión de ciertos grupos desfavorecidos. Lo anterior se cruza con la idea de que los programas de apoyo, entre los cuales podrían estar los programas de integración escolar -en adelante PIE- no serían una respuesta adecuada y más bien, en algunos casos, podrían pronunciar más aún la exclusión.

En el tercer y cuarto tema, se pone acento en las prácticas inclusivas, estableciendo una serie de parámetros que dan cuenta de que no puede entenderse la inclusión educativa al margen de la educación de calidad. Esto significa replantear las prácticas tradicionales para abrir el aula a la diversidad, generando espacios para que todos puedan acceder y participar, promoviendo de esta manera logros de aprendizaje para todos los estudiantes.

El quinto tema desarrollado hace referencia a un cambio en la forma de entender las NEE, las cuales más allá de ser llamadas de una forma diferente, dan a entender una nueva óptica que implica ir más allá del sujeto para reconocer entonces la importancia de los contextos desde una mirada ecológica. Asimismo, se hace referencia a los mecanismos utilizados para la financiación de los PIE, los cuales parecieran ser contradictorios con el paradigma inclusivo.

En el sexto tema se abordan las políticas educativas en Chile y se muestra sintéticamente el recorrido que ha vivido el territorio nacional desde políticas que ponían foco en la presencia y, por tanto, sólo en la integración desde una mirada muy limitada del enfoque de derecho, hasta llegar a una normativa más robusta que emplea parcialmente las ideas de la inclusión, reflejadas en el Decreto 170 (2009) y Decreto 83 (2015). Igualmente se plantea acá que estas normativas emanan de la educación especial y, por tanto, tienen el sesgo de estar pensadas para la población con NEE y no considerar a la diversidad en su conjunto, se introduce el concepto de plan de adecuación curricular individual -en adelante PACI-.

En el séptimo tema se abordan la evaluación diagnóstica integral y la importancia que esta reviste para la correcta determinación de los apoyos. Se abordan las diferentes etapas que esto puede implicar, desde la evaluación pedagógica inicial hasta la complementación con otros profesionales de diferentes áreas. En este apartado se explica que, si bien el hecho de contar con una evaluación que considera como base el modelo multidimensional es algo positivo, esto se ha aplicado en la realidad chilena como un mecanismo de financiación que agobia los profesionales de burocracia como mecanismo de rendición de cuentas.

En el octavo tema se profundiza sobre el concepto de calidad de vida, el cual desarrollan arduamente autores como Verdugo y Schalock (2009) y que hacen referencia a la capacidad de comprender que los esfuerzos educativos no tienen sentido en la medida en que no afecten positivamente la vida de las personas. En esa línea, se hace referencia a las diferentes dimensiones del modelo, como son el bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos, los cuales deben ser entendidos desde una perspectiva ética, pero también émica, eso es considerando la propia valoración del sujeto en cuestión.

En el último tema se aborda el trabajo colaborativo, el cual, según diversos autores como Hargreaves y Fullan (2014) y Vaillant (2016) entre otros. Dan cuenta de la relevancia de trabajar en comunidades de aprendizaje en donde se

compartan los mismos objetivos y se puedan articular los talentos y capacidades de todos para el logro de las metas institucionales. En este sentido se valora el hecho de que esto se releve en las políticas educativas revisadas en Chile, siendo un factor que puede colaborar en la cultura inclusiva, en la medida de que todos se hagan partícipes.

## Capítulo 2: Problema de Investigación

### 2.1. Introducción al Problema

En el presente capítulo se presenta una contextualización del problema de estudio en donde, en primer lugar, hacemos referencia a la importancia de la educación inclusiva, para luego concretar en la realidad de Chile y sus principales políticas en esta materia. Aquí se profundiza en los mecanismos de acceso a los PIE y se discute de manera crítica su coherencia con el paradigma inclusivo.

Para finalizar, se hace una delimitación del estudio y una recopilación de los principales hallazgos de investigaciones similares, mientras se explica la relevancia de abordar ese fenómeno en la realidad local. Dando lugar a la necesidad de investigar a través de la propuesta de una serie de preguntas que se traducen en objetivos de investigación.

La atención a la diversidad y la inclusión es uno de los temas fundamentales en el discurso educativo actual, es así como la UNESCO (2015) declara este como uno de sus objetivos básicos para el desarrollo sostenible en el marco de acción 2030, afirmando que “se debe hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (p. 7), aseverando que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Lo anterior es un importante mensaje para todos los países miembros e implica una serie de responsabilidades y acciones en este ámbito. Es así como en el caso de países como Chile se viene implementando hace más de una década políticas que apuntan en esta dirección, entre las cuales se puede mencionar el Decreto 170 (2009), el cual resignifica la forma de abordar las prácticas educativas y consolida un sistema de apoyos bajo el alero de los denominados programas de integración escolar, los cuales se definen por el MINEDUC (2013) como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional (p. 7).

Esta estrategia del sistema escolar parte de la premisa de que el sistema educativo debe propender a la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en la interacción del estudiante con el centro escolar y también fuera de él cómo son la familia y comunidad (Booth y Ainscow, 2015). Lo cual trae consigo una serie de cambios, pero uno especialmente relevante es el mecanismo para que los estudiantes sean beneficiarios de la subvención para educación especial, la cual permite la prestación de apoyos en el sistema educativo, este proceso es denominado evaluación diagnóstica integral y según el Decreto 170 (2009) consiste en un abordaje de carácter interdisciplinario que está basado en las dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), emanada por la Organización Mundial de la Salud (2001) y que tiene como objetivo determinar la presencia de una necesidad educativa especial y el diseño de la respuesta educativa.

Este cambio paradigmático implica darle un sentido más ecológico a la evaluación, tal como lo propone Bronfenbrenner (1987), uno de los pioneros en este ámbito, el cual define este como un enfoque ambiental que considera los diversos contextos en donde se desarrolla el individuo y parte de la premisa de que el sujeto se verá potenciado en su desarrollo cognitivo, moral y relacional en la medida que los diversos sujetos presentes en dichos ambientes se involucren y participen de la vida del mismo.

En definitiva, la propuesta se basa en una transición desde un modelo biomédico que se caracteriza por entender que la deficiencia del individuo es el problema, por lo que la persona tiene la dificultad hacia un modelo social en donde el foco se encuentra en que la sociedad es la que no está preparada para todos los individuos, por lo cual algunos son excluidos, siendo la sociedad la que crea personas discapacitadas por no asegurar el debido acceso y participación de todos (Palacios, 2008). Este modelo inclusivo como plantea Booth y Ainscow (2015) propone aumentar la participación, de manera de generar cambios en los sistemas educativos y mejorar las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual. Estas ideas son operacionalizadas a través de las políticas de educación especial vigentes en Chile, tales como el Decreto 170 (2009) y las orientaciones técnicas para programas de integración escolar del MINEDUC (2013). Surgiendo con fuerza en este contexto la evaluación diagnóstica integral, como sistema de ingreso y permanencia de los estudiantes, así como de determinación de apoyos.

Otro dato significativo aportado por la Fundación Chile (2013) da cuenta de que este proceso es mayormente liderado por los profesionales del PIE, es decir profesores de Educación diferencial, psicólogos y fonoaudiólogos. Luego los directivos y, finalmente de manera menos profunda, los docentes de aula. Este proceso de inclusión educativa, así definido, resulta complejo de entender y reafirma la tesis de Slee (2019) que esgrime que la “infraestructura de educación inclusiva se aplica para monitorear, calibrar y segmentar poblaciones escolares” (p. 914). Lo cual hace que se desvirtúe el objetivo fundamental, el cual persigue el diseño de la respuesta educativa para todos y todas las estudiantes, en la cual los docentes de aula son imprescindibles.

Los trabajos de Peña (2011, 2013) reafirman la idea anterior, planteando un análisis crítico sobre el proceso de evaluación diagnóstica integral, afirmando que este responde a un modelo de subvención a la demanda que se centra en decisiones biomédicas, que permiten el acceso a una subvención estatal que ha significado una tecnocratización de los mecanismos de atención a la diversidad,

condicionando de esta forma la financiación del sistema a la detección de una necesidad educativa especial, esto desde una lógica positivista y más bien gerencialista del sistema. Lo anterior reduce al estudiante a ser un portador de resultados, desde un marco ético que privilegia la competitividad (Slee 2011, 2018).

La estrategia antes mencionada se aplica en todo el contexto chileno y no se observa evidencia científica contundente. Por esta razón, la presente investigación pretende abordar la realidad de una de las comunas del país, en este caso Puerto Montt, capital de la región de los Lagos, la cual actualmente cuenta con 60 establecimientos de dependencia municipal con programas de integración escolar<sup>8</sup>.

## **2.2. Preguntas de la Investigación**

### **2.2.1. Interrogante General**

- ¿Como se ha implementado el acceso y la prestación de apoyos en el contexto de la evaluación diagnóstica integral en las escuelas municipales con programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, Chile?

### **2.2.2. Preguntas Específicas**

- ¿Cuáles son las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral?
- ¿Cuál es la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos?
- ¿Cómo influye el proceso de evaluación diagnóstica en la calidad de vida los estudiantes que reciben los apoyos del PIE?

---

<sup>8</sup> Dato obtenido de la base de datos del MINEDUC con fecha 25 de julio del 2022. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

- ¿Qué facilitadores y barreras están presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral?
- ¿Cómo se puede mejorar el proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas desde un modelo inclusivo?

### **2.3. Estado del Arte**

Diversos estudios han abordado el tema de los programas de integración escolar en Chile, uno de ellos encargado por el MINEDUC a la Fundación Chile (2013), el cual hace referencia al poco conocimiento que tienen los profesores de aula regular con respecto al diagnóstico de los estudiantes con NEE, haciendo mención, además, a que los criterios diagnósticos utilizados y los requerimientos asociados a la obtención de recursos, exigen una serie de pasos y documentación centrada en caracterizar a los y las estudiantes en función de categorías diagnósticas clínicas que desconoce el contexto educativo, familiar y social en éstos se desenvuelven. “De este modo, se trabaja en función de los diagnósticos o “etiquetas” de los y las estudiantes, fomentando un modelo de diagnóstico principalmente médico ligado a lógicas de integración de estudiantes diferentes, más que fomentar un modelo más contextual de trabajo relacionado con el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión educativa de todos los y las estudiantes” (Fundación Chile, 2013, p.28).

En la misma línea, el estudio realizado por López et al. (2014) plantean que los programas de integración escolar tienen un carácter híbrido, pues atiende a la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico, individualista y patologizante, además de alienado de la educación regular y más bien entendido como un servicio complementario. Lo anterior, además, ha provocado la externalización de las obligaciones educativas para con los estudiantes desde el profesor de aula regular al profesor especialista, lo cual a su vez trae consigo segregación curricular al interior de las escuelas.



A esto se suma lo planteado por Peña (2011, 2013) respecto de que las acciones impulsadas por el Decreto 170 que regula el acceso y permanencia en estos programas, se basan en un sistema de *voucher*, que más bien apuesta por una lógica positivista en el proceso de atención a la diversidad. Asimismo, Moreno y Peña (2020) plantean que los estudiantes que reciben apoyos de los programas de integración escolar son tratados como usuarios y por tanto como pacientes dentro del sistema educativo, lo cual da cuenta de una relación basada en los aspectos clínicos y patológicos, los cuales alienan a la persona, sus características, necesidades emergentes y formas de interacción. En particular plantea lo siguiente:

la evaluación es anterior a la relación espontánea de los sujetos que interactúan, se pone en acto el déficit y su rehabilitación desde un criterio homogéneo de rendimiento y cuyo efecto retórico hace a los sujetos construir sus identidades y roles en función de la tarea especial. De esta manera el ejercicio de los propios derechos y la recuperación de una valoración social solo puede hacerse a través de la identificación dicha tarea como una posibilidad de recuperación del valor del aprendizaje perdido por la patología (p. 278).

Los mismos autores manifiestan que, una estrategia inclusiva como el Decreto 170, corre el constante riesgo de idealizar, de hacer un fetiche de los resultados a partir de diagnósticos descontextualizados, que a su vez, construyen identidades a partir del déficit y que no permiten, como plantea Maturana (1997), aceptar al otro legítimamente “sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social” (p.15).

Las consecuencias, además, de un proceso evaluativo de estas características, se traduce según Alfaro y Herrera (2020) en una toma de decisiones desde criterios de calidad externos, que generan prácticas segregadoras y negación de las diferencias y, por tanto, anula los esfuerzos por generar cambios en las formas de enseñanza y creencias docentes.

Como se puede apreciar, existe un marcado sesgo biomédico en la determinación de las NEE, pero, por otra, existe una dicotomía entre el discurso y las prácticas, ya que al examinar la normativa vigente, como el Decreto 170 (2009) se da mucha relevancia a la presencia y participación de los estudiantes, lo que enmarca las acciones dentro de un paradigma inclusivo que busca, como dice la UNESCO (2001), acoger la diversidad de todos los educandos, pero también hace mención de los apoyos que están dentro del paradigma de calidad de vida que aparecieron en la década de los 80 y 90 y es definido por Schalock y Verdugo (2007) como “Un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedad éticas universales y émicas ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y está influenciada por factores personales y ambientales” (p. 22). Este paradigma define una serie de dimensiones tales como el desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social, los derechos, las relaciones sociales y el bienestar físico, emocional y material. Todas ellas alineadas con los planes para la mejora de los resultados (Schalock, 2009).

Lo anteriormente mencionado, permite reflexionar acerca de los supuestos de base de la evaluación diagnóstica integral y de cómo estos han promovido realmente el diseño de los apoyos y la respuesta educativa para los niños con NEE en Chile y no han operado simplemente como un proceso administrativo de carácter gerencialista, orientado a la obtención de recursos y descontextualizado de la acción educativa. Por todo lo expuesto, resulta relevante abordar dicho fenómeno desde quienes deben implementar esta política pública, en este caso, los docentes de aula y profesores de educación diferencial que participan del proceso de evaluación y apoyo educativo.

#### **2.4. Delimitación del Objeto De Estudio**

El objeto de la investigación se centra en analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en los programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, con relación a lo propuesto por el Decreto 170 (2009) del MINEDUC, para hacer un análisis de las acciones implementadas y su

coherencia con el paradigma inclusivo propuesto en la normativa nacional. La información fue recolectada durante el año 2022 en escuelas públicas, participando docentes del sistema educativo.

## **2.5. Justificación**

Tal como se ha presentado en los antecedentes, la escasa información existente sobre la implementación de los procesos de evaluación diagnóstica integral desarrollados en el marco de los programas de integración escolar en Chile, así como las contradicciones identificadas en estas respecto de los postulados y las modalidades desarrolladas en este sentido, hacen necesario complementar las investigaciones existentes que concuerdan en su mayoría en la existencia de un modelo positivista y patologizante que no colabora en la mejora de la inclusión escolar y, por tanto, de los apoyos que requieren los estudiantes para avanzar hacia una sociedad con mayor justicia social, como lo propone Ainscow et al. (2013) que plantean que “los procesos de mejora escolar necesitan integrarse en esfuerzos dirigidos localmente para hacer los sistemas educativos más equitativos y vincular la labor de las escuelas con estrategias de área para atajar desigualdades mayores y, finalmente, con las políticas nacionales dirigidas a crear una sociedad más justa” (p. 55).

Por otra parte, desde una perspectiva teórica y práctica los autores Sánchez et al. (2020) reconocen la escasa información que existe actualmente sobre los modelos multidimensionales y su relación con el paradigma de calidad de vida, por lo cual se sugiere la generación de estudios en este ámbito de manera de aportar más elementos a esta discusión.

Por lo anterior, se hace necesario analizar las acciones que se han implementado a propósito de estas políticas en las escuelas públicas de país, particularmente en una comuna de una de las regiones de la zona sur de Chile, incorporando, en este sentido, la perspectiva docente y un análisis basado en la normativa vigente y los paradigmas predominantes que participan. Esto se ve

reflejado en objetivos como los promovidos en la declaración de Incheón (UNESCO, 2013) que llaman a:

Garantizar la equidad y la inclusión en la educación y mediante ella, y hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje. Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación (p. 30).

Todo esto desde una perspectiva crítica que abordará este fenómeno desde una doble dimensión, la primera, desde las acciones que implementan los profesionales y, la segunda, desde la definición misma de las normativas en este ámbito y su pertinencia en la búsqueda de una escuela inclusiva. Desde este punto de vista, es conveniente, relevante socialmente y, además, tiene implicancia práctica desde la perspectiva de que colaborará en la resolución de un problema, tal como lo plantean (Hernández et al., 2014).

Los datos que se obtengan de la investigación podrían resultar útiles para la toma de decisiones en el sistema educativo chileno, permitiendo, a su vez, reflexionar sobre la viabilidad de las políticas públicas referidas a la atención a la diversidad y, en particular, los procesos de evaluación que se llevan a cabo para la prestación de apoyos a estudiantes con NEE.

## **2.6. Objetivos**

### **2.6.1. Objetivo General**

- Analizar el acceso y la prestación de apoyos el contexto de la evaluación diagnóstica integral en los programas de integración escolar de las escuelas municipales de la comuna de Puerto Montt, Chile.

### **2.6.2. Objetivos Específicos**

- Indagar en las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.
- Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.
- Comprender la influencia del proceso de evaluación diagnóstica en la calidad de vida los estudiantes que reciben los apoyos del PIE.
- Describir los facilitadores y barreras presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral a partir de la visión de los docentes.
- Proponer acciones que surjan desde los profesionales y vayan en mejora del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas, desde un modelo inclusivo.

## **2.7. Síntesis del capítulo**

El presente capítulo entregó una mirada contextualizada respecto de las políticas de educación inclusiva en Chile, haciendo especial énfasis en el Decreto 170 (2009) y la implementación del mecanismo de evaluación diagnóstica integral, el cual incorpora una serie de procedimientos para la determinación de los estudiantes que serán apoyados por el PIE, entre los cuales se puede destacar la evaluación pedagógica y psicopedagógica, la valoración de salud, la evaluación psicológica, fonoaudiológica y la entrevista a la familia. Todo este proceso lleva consigo la asignación de recursos por niño diagnosticado, lo cual establece la forma de financiación de esta modalidad.

Se esgrime en este caso que este mecanismo ha sido poco investigado y que la evidencia existente pareciera apuntar a una perspectiva neoliberal de la educación que funciona bajo una lógica de voucher que no ha hecho más que aumentar la segregación, atentando de esta forma contra el espíritu inclusivo que declara la política. Así, emerge la necesidad de comprender las percepciones de los profesionales de la educación que se vinculan a los PIE, con el objetivo de que esta investigación surja como una revisión de la normativa y su marco de acción en post de generar orientaciones que ayuden a construir políticas más inclusivas que contribuyan a la calidad de vida de las personas con NEE.

Cabe destacar que este estudio se sitúa en la comuna de Puerto Montt, región de los lagos, Chile.

### **Capítulo 3: Marco Metodológico**

En este capítulo se presenta un esquema metodológico del estudio, dando cuenta de los diversos elementos que le dan sustento técnico y validez a la investigación. En este caso se presenta el paradigma, el enfoque y alcance de la investigación, lo cual permite comprender la óptica que busca el investigador en el abordaje de este fenómeno.

Posteriormente se presenta el diseño, población y muestra lo cual delimita el campo de acción del estudio y describe los límites de este en cuanto al fenómeno que se aborda, dando cuenta del número de sujetos involucrados y los criterios de selección para estos participantes.

Finalmente se identifican las unidades de análisis que surgen a partir de los objetivos y revisión teórica, así como las técnicas de recogida de información que se utilizarán para dar respuesta al fenómeno, así como de los aspectos éticos a considerar para el respeto de la integridad de los participantes.

#### **3.1. Paradigma**

La presente investigación responde a un paradigma sociocrítico el cual, según Pinto (2018), propone alcanzar transformaciones sociales que otorguen respuestas a los problemas de la sociedad, transformado de esta manera las realidades.

Al ser, además, un estudio en el campo de la educación se entiende según lo descrito por Ispizua y Lavia (2016), como una investigación social, ya que esta pretende captar la realidad a través de un plan específico que está dado por el planteamiento de preguntas e hipótesis, los modos de acceso a la información la recopilación de evidencias y el análisis de la información. Asimismo, declara que se diferencia de otro tipo de investigaciones, al pretender ir más allá de simplemente conocer la realidad social, sino de actuar sobre ella y transformarla.

En este caso en particular, se abordará la problemática de la evaluación diagnóstica integral en los PIE en Chile, para construir a partir de la perspectiva

de los propios actores del sistema una propuesta que permita potenciar los apoyos que se entregan a los estudiantes con barreras al aprendizaje y la participación en el sistema escolar, esto en la búsqueda de la redefinición de políticas públicas que permitan avanzar hacia una escuela inclusiva.

### **3.2. Enfoque de investigación**

La perspectiva cualitativa en la investigación es definida por Moral (2016) como una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Cada práctica interpretativa hace el mundo visible de una forma diferente, por tanto, resulta primordial el uso de diferentes formas de acercarse a la realidad. En este sentido, es relevante entender que la investigación cualitativa para evitar la subjetividad y aprehender evidencia empírica suficiente, debe hacer un proceso de bricolaje o montaje, de manera de unir piezas que permitan llegar a una adecuada interpretación del conocimiento.

A este respecto, Ellingson (2011) hace referencia a esto como un proceso de cristalización, que implica observar desde diferentes lentes y por tanto ir más allá de los límites de una disciplina en particular, orientándose, además, a la promoción del cambio y la justicia social.

Es por esta razón que, como se explicará más adelante, en este estudio participarán diferentes profesionales que asumen diversos roles en el contexto del programa de integración. Además, se considerarán diversos establecimientos de la comuna con el fin de analizar la existencia de formas comunes en la interpretación de la realidad, que permita llegar a un conocimiento más válido y representativo.

Asimismo, se abordará este estudio desde la mirada del construccionismo social, el cual considera que el conocimiento es construido colectivamente, por tanto, los significados no están presentes de forma exclusiva y aislada en los individuos, sino que en la interrelación de estos con otros sujetos de la comunidad (Charmaz, 2011).



Debido a la complejidad y naturaleza del fenómeno a abordar, se desarrollará el estudio desde un enfoque cualitativo que permita analizar la implementación de la evaluación diagnóstica integral, profundizando en los significados, las barreras y en las experiencias vividas por los diferentes actores involucrados, de manera de poder canalizar los discursos y generar propuestas y orientaciones que promuevan la mejora.

### **3.3. Alcance de la Investigación**

Corresponde a un alcance de tipo descriptivo, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014).

buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 92).

La recolección de datos cualitativos estará dada por la aplicación de los criterios que se hayan establecido en la normativa nacional. Esta se concentrará en aspectos como la inclusión y exclusión, la evaluación psicopedagógica, los apoyos, el equipo de aula y la calidad de vida como conceptos centrales del estudio. Esto con el objetivo de hacer un acercamiento a las principales acciones asociadas a la evaluación diagnóstica integral y los nudos críticos existentes. Todo esto se ha realizado en el segundo semestre del año 2022.

### 3.4. Diseño de la Investigación

El diseño utilizado para esta investigación corresponde a un estudio de caso, el cual, según Rodríguez et al. (1999) es entendido como “el proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 92).

Según Durán (2012), uno de los principales objetivos que persigue un estudio de caso es la comprensión de un fenómeno desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan con el fin de obtener conclusiones que sean sustanciales, es así como esta investigación pretende analizar el fenómeno del acceso y la prestación de apoyos en los PIE en una comuna de Chile, a través de la participación de actores que participan directamente de dicha política.

Para este objeto de estudio en particular, se han seleccionado dos autoridades educativas y tres establecimientos educativos como casos a analizar, considerando criterios como la antigüedad y la vulnerabilidad como aspectos que resultarán más representativos de las conclusiones que se puedan alcanzar, ya que como plantea Rodríguez y Valldeoriola (2009), el primer criterio que se debe considerar al seleccionar el o los casos es la máxima rentabilidad, es decir, dirigirnos a aquellos colectivos que nos puedan reportar más información de aquellos que queremos saber y que, por tanto, pueda llevarnos a la comprensión del fenómeno, siendo el énfasis finalmente explorar un fenómeno (Creswell, 2008).

Para este caso concreto, como se puede entender de lo mencionado anteriormente, se utilizará un diseño de casos múltiples, definido por Stake (2005) como un conjunto de casos que se investigan para entender un fenómeno, los cuales pueden ser similares o no, ya que no se maneja información de antemano. Esto, además, permite como dice Yin (2009) que la evidencia sea más robusta y, por tanto, más convincente.

Para comprender mejor la secuencia, esta se puede describir como un proceso que permite explorar un problema que actúa como guía del interés del investigador. El cual se puede representar a través de un marco conceptual o

ideología que determine la dirección del estudio desde el planteamiento inicial y debe involucrar a todos los participantes que tengan algo que aportar al fenómeno en estudio. En este caso los actores serán los docentes que se desempeñan en escuelas con PIE y el marco conceptual que se utilizará como referente para el proceso de análisis será el paradigma inclusivo, como se declara a lo largo del estudio. De esta manera, toda la información que se recopile será analizada a la luz de un modelo inclusivo, para obtener datos que permitan, primero, evaluar la política pública asociada a la incorporación de estudiantes para la prestación de apoyos en el sistema escolar y, en segundo lugar, desde ese diagnóstico, proponer nuevos lineamientos que apunten a la mejora de la escuela, desde un punto de vista inclusivo y transformador.

### **3.5. Población y Muestra**

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Lepkowski, 2008). En este caso corresponde en, primer lugar, a autoridades educativas que tienen como rol coordinar, orientar y o supervisar las acciones del programa de integración, para lo cual esta oportunidad considerará a un representante de la municipalidad y a otro del MINEDUC.

En segundo lugar, se trabajará con profesores de educación diferencial, profesores de aula y asistentes de la educación profesionales, tales como psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales que se desempeñan en escuelas de dependencia municipal con PIE en la comuna de Puerto Montt y que formaron parte de los equipos de aula de educación básica o primaria durante el segundo semestre del año 2022.

A continuación, se describe el grupo de establecimientos educativos municipales urbanos que cuentan con programa de integración en la comuna de Puerto Montt.

**Tabla 6***Establecimientos de Ed. Básica con PIE, comuna de Puerto Montt*

<b>N. °</b>	<b>Comuna</b>	<b>Área</b>	<b>Dependencia</b>	<b>Nombre Establecimiento</b>
1	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela España
2	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela núm. 2 República Argentina
3	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela núm. 10 Angelmó
4	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Capitán Arturo Prat Chacon
5	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Mirasol
6	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela núm. 5 Miramar
7	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela núm. 7 Árabe-Siria
8	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela núm. 3 Melipulli
9	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Colegio Darío Salas
10	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Bellavista
11	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela La Colina
12	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Chiloé
13	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Básica Santa Inés
14	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Rotario Pedro Avelino Bravo
15	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Libertad
16	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Marcela Paz
17	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Alerce Histórico
18	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Nueva Alerce
19	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Pablo Neruda
20	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Básica Licarayen
21	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Básica Kimun Lawal
22	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Padre Alberto Hurtado
23	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Colegio Los Alerces
24	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Alemania
25	Puerto Montt	Urbano	Municipal	Escuela Básica Las Camelias

Fuente: Registros del MINEDUC (07-09-22).

<https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

Es relevante mencionar que para la selección de los establecimientos indicados más arriba se privilegiaron aquellos que estaban dentro del radio urbano, ya que la comuna de Puerto Montt se caracteriza por una alta existencia de ruralidad, que implica, por una parte, traslados extensos a través de medios marítimos o terrestres a lugares de difícil acceso.

Asimismo, se privilegiaron establecimientos municipales, ya que aquí se encuentra concentrada la matrícula de educación especial que participa de los PIE, según datos obtenidos del MINEDUC<sup>9</sup> los colegios de financiamiento público representan el 67,2% del total de escuelas con esta modalidad.

En cuanto a la implementación de la etapa cualitativa del estudio, esta partirá del supuesto de que el muestreo cualitativo es no probabilístico e intencional, ya que como plantea Ispizua y Lavia (2016), es siempre el sujeto investigador quién decide cual, y cuantos elementos formarán parte de la muestra, por tanto, es flexible y en algunos casos provisionales. En este caso se analizarán tres instituciones educativas que cumplan con el criterio de tener mayor antigüedad en cuanto a la implementación del Decreto 170 y, por tanto, con el procedimiento de evaluación diagnóstica integral. Desde este punto de vista, se harán participar a los equipos de aula, el cual se entiende como un:

“grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 40).

Es importante tener en consideración que para este estudio se han hecho partícipes a aquellos profesionales que son parte de la planta de funcionarios del cada establecimiento, excluyendo a aquellos que participan del proceso

---

<sup>9</sup> El MINEDUC pone a disposición de forma pública los datos relativos a los establecimientos que imparten la modalidad de educación especial, bajo la estrategia de los programas de integración escolar. La información se puede obtener desde el siguiente link <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

diagnóstico, pero que son contratados solo para dicho efecto, tales como el médico pediatra, psiquiatra, neurólogo u otro afín, principalmente del área de salud. En concreto, serán parte de la muestra del estudio los profesores de Educación Diferencial, profesores de Educación Básica, Psicólogos y fonoaudiólogos como agentes que están al interior de los establecimientos, además de las autoridades educativas ya mencionadas.

Esto se puede entender, según Canales (2006), como una muestra estructural, ya que intenta “representar una red de relaciones, de modo que cada participante puede entenderse como una posición, en una estructura. La muestra así tiene la misma forma que su colectivo representado” (p. 282).

Asimismo, considerando las características de un estudio cualitativo y con la imposibilidad de abordar todos los establecimientos existentes, se han definido una serie de criterios de selección que han permitido delimitar la muestra de centros educativos, considerando tanto la antigüedad del programa de integración escolar, como el índice de vulnerabilidad económica -en adelante IVE-. El primer criterio se considera relevante ya que aquellos establecimientos que llevan más años trabajando con la modalidad podrán entregar información más significativa al respecto, ya que han vivido el proceso de transición en las antiguas y nuevas normativas, en particular el Decreto 170. El segundo es relevante ya que aquellos colegios con mayor IVE son precisamente aquellos que concentran una mayor matrícula de estudiantes con NEE que son incorporados al programa de integración escolar. A continuación, se presentan los datos.

**Tabla 7***Criterios selección de establecimientos*

Escuela	Índice de Vulnerabilidad económica (IVE)	Antigüedad con PIE	Matrícula 2022	Estudiantes en PIE
Cayenel (1)	98	2008 a la actualidad (15 años)	214	113 2022
Kimun Lawal (2)	94	2008 a la actualidad (15 años)	855	189
Chiloé (3)	92	2008 a la actualidad (15 años)	252	79

Fuente: Elaboración propia con datos otorgados por el establecimiento educativo y la junta nacional de auxilio escolar y beca. <https://www.junaeb.cl/ive>

Por otra parte, una vez seleccionados los establecimientos, se procedió a seleccionar a los sujetos que participarían del estudio dentro de cada centro educativo, por lo cual se utilizaron nuevos criterios de inclusión que permitieron obtener la información de fuentes fiables, esto se detalla en la tabla siguiente.

**Tabla 8***Criterios de selección muestra cualitativa (grupo focal)*

<b>Criterio de selección</b>	<b>Docentes</b>	<b>Asistentes de la Educación</b>
<b>Criterios de Inclusión</b>	Cumplir con la función de profesor de educación básica, profesor de alguna	Profesionales asistentes de la educación que sean funcionarios

	<p>asignatura o profesor de educación diferencial.</p> <p>Tener una antigüedad de 1 año o superior en el establecimiento.</p>	<p>del establecimiento educativo y que cumplan funciones como psicólogos, fonoaudiólogos o terapeutas ocupacionales.</p> <p>Tener una antigüedad de 1 año o superior en el establecimiento.</p>
Criterios de Exclusión	<p>Profesor que desarrolle tareas de gestión en el establecimiento.</p> <p>Tener una antigüedad inferior a 1 año o estar realizando un reemplazo.</p>	<p>Profesionales externos al establecimiento que no tengan dedicación total en el establecimiento en estudio.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, es necesario aclarar que la técnica de grupo focal se aplicará en tres establecimientos representativos ya mencionados previamente, los cuales han sido seleccionados en función de los criterios ya informados, al igual que los profesores participes para cada uno de los centros. A continuación, se presenta el número real de participantes por cada centro educativo, así como los representantes con cargo directivo.



**Tabla 9***Muestra de sujetos seleccionada para el estudio*

<b>N. °</b>	<b>CARGO</b>	<b>SEXO</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>
1	Representante municipalidad	H	Municipalidad
2	Representante ministerio	M	MINEDUC
3	Docente de educación diferencial 1	M	Centro 1
4	Docente de educación diferencial 2	M	Centro 1
5	Docente de educación diferencial 3	M	Centro 1
6	Docente de educación diferencial 4	M	Centro 1
7	Profesor 1	M	Centro 1
8	Profesor 2	M	Centro 1
9	Profesor 3	M	Centro 1
10	Profesor 4	M	Centro 1
11	Asistente de la Educación 1	M	Centro 1
12	Asistente de la Educación 2	M	Centro 1
13	Asistente de la Educación 3	M	Centro 1
14	Asistente de la Educación 4	M	Centro 1
15	Docente de educación diferencial 1	M	Centro 2
16	Docente de educación diferencial 2	M	Centro 2
17	Docente de educación diferencial 3	M	Centro 2

18	Profesor 1	H	Centro 2
19	Profesor 2	H	Centro 2
20	Profesor 3	H	Centro 2
21	Profesor 4	M	Centro 2
22	Profesor 5	M	Centro 2
23	Asistente de la educación 1	M	Centro 2
24	Docente de educación diferencial 1	M	Centro 3
25	Docente de educación diferencial 2	M	Centro 3
26	Profesor 1	M	Centro 3
27	Profesor 2	M	Centro 3
28	Profesor 3	M	Centro 3
29	Profesor 4	M	Centro 3
30	Asistente de la educación 1	M	Centro 3
31	Asistente de la educación 2	M	Centro 3

Fuente: Elaboración propia basada en datos proporcionados por los establecimientos educativos.

### 3.6. Unidades de Análisis

La principal dimensión abordada en esta investigación será el “proceso de evaluación diagnóstica integral”, la cual a su vez se desglosa en una serie de componentes que agrupan los principales focos del estudio. A continuación, se definen todas aquellas unidades principales que forman parte del objeto de estudio.

Equipo de aula: “grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y

de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 40).

Inclusión: hace referencia a esta como un proceso que trata de identificar y suprimir barreras; que incorpora la presencia, participación y logro de todos los estudiantes sin excepción; e implica un énfasis particular en aquellos y aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión, marginalización o bajo rendimiento (Ainscow, 2016).

Exclusión educativa: “negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje” (Cobeñas, 2020, p. 70).

Evaluación psicopedagógica: “proceso que recoge y analiza información relevante del estudiante y de su contexto escolar, familiar y comunitario, para identificar sus necesidades educativas. En ella intervienen diferentes profesionales que son al mismo tiempo evaluadores y agentes de intervención psicopedagógica” (MINEDUC, 2013, p. 24).

Apoyos: los apoyos son las estrategias, recursos o actuaciones que persiguen como objetivo lograr el acceso, la participación y aprendizaje (Arnaiz, 2019a). Lo cual implicaría la implementación de procesos de enseñanza inclusivos, acorde a la realidad de las aulas (Arnaiz y de Haro, 2020). Además, parte de la premisa que los apoyos deben ir más allá del contexto escolar como tal y abarcar otros espacios de la comunidad (Amor et al., 2018).

Calidad de vida: “estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas universales y émicas ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) esta influenciada por factores personales y ambientales” (Schalock y Verdugo, 2007, p. 22).

En términos operacionales las diversas unidades de análisis seleccionadas serán analizadas a través de la aplicación de grupos focales y entrevistas en profundidad que permitan recoger las percepciones y experiencias de los participantes en cuanto a cada uno de los componentes mencionados previamente, tal como se detalla a continuación.

### **3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para recoger información en las fases mencionadas, se utilizará, en primer lugar, la técnica del Focus Group, la cual es definida por Ispizua y Lavia (2016) como una forma de estudiar los fenómenos a partir de la comunicación que se produce en un grupo de individuos que se conformó para tal efecto. Además, los mismos autores plantean que la principal ventaja de esta técnica es que permite entrevistar a más personas en menos tiempo y que la dinámica grupal es más provocadora y por tanto motiva el intercambio comunicativo. La metodología consiste en que los participantes son entrevistados en grupos, generando una relación sinérgica a través de la interacción grupal. Asimismo, Prieto y Cerdá (2002) agregan que:

lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador. A través de él se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. No se obtienen cifras ni datos que nos permitan medir aspecto alguno. Se trabaja con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos (p. 104).

Para complementar, Canales (2006) plantea que es una técnica muy útil para investigar los relatos de las acciones, y en ellos encontrar la experiencia típica y las racionalidades que existen detrás de esta. Esto permite analizar el discurso docente, sus experiencias y propuestas de mejora con respecto a la evaluación diagnóstica integral y recoger información que será útil para la elaboración de los instrumentos cuantitativos.

Por otra parte, y como una forma de dar mayor validez a la información cualitativa en conjunto al grupo focal aplicado a docentes, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas, se entrevistarán a actores claves asociados a la temática de investigación de manera de escuchar todas las voces involucradas,

favoreciendo una perspectiva crítica y auténtica, tal como lo plantea Moral (2006) al hacer referencia a la cristalización. Para esto serán incorporados actores locales vinculados a la gestión y a las políticas educativas nacionales y comunales, entre estos el coordinador de los PIE de la comuna de Puerto Montt y la supervisora provincial de Educación Especial perteneciente a la secretaria regional Ministerial de Educación. En este caso, se utilizará la técnica de entrevista en profundidad, la cual según Canales (2006), introduce una estructuración abierta que permite que el entrevistado de cuenta de los significados y contenidos de la realidad social en que se encuentra inmerso, desde sus propios marcos de referencia.

Para asegurar la validez, tanto del grupo focal como de la entrevista, se realizarán controles cruzados que implican, en primer lugar, la existencia de actores claves, en segundo lugar, la generación de un ambiente propicio para la actividad, generando una interacción positiva y de proximidad subjetiva y en último lugar la prescindencia de los marcos de referencia del entrevistador de manera de no influir en las respuestas del entrevistado. Por otra parte, se utilizará la técnica de juicio de expertos (ver anexo 1), que corresponde al juicio crítico que realiza un grupo de personas con experiencia en la temática que se investiga, quienes “proponen la correspondencia existente entre lo que es el rasgo y lo que incluye la prueba” (Cámara, 2009, p. 62).

Además, para este efecto se contó con un guion de preguntas orientadoras que se utilizaron como base para la conversación, las cuales responden al marco teórico y los objetivos trazados para este estudio (ver Anexo 1). A continuación, una tabla con la estructura indicada.

**Tabla 10**

*Guion de interrogantes para entrevista y grupo focal*

Dimensión	Interrogantes	Objetivo(s) relacionado(s)
Inclusión escolar	¿Considera que los PIE son una estrategia efectiva de	

	<p>apoyo al aprendizaje de los estudiantes y la inclusión escolar?</p> <p>¿Bajo qué criterios se incorpora un estudiante a un programa de integración escolar?</p> <p>¿Cuáles son los principales beneficios de la evaluación diagnóstica integral para la inclusión en el aula? Mencione.</p> <p>¿Modificaría algún aspecto del procedimiento de acceso de los estudiantes a esta modalidad de apoyo? ¿Cuáles y cómo?</p> <p>¿Conoce la forma de financiamiento del programa de integración escolar, qué opinión le merece?</p>	<p>Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.</p> <p>Describir los facilitadores y barreras presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral a partir de la visión de los docentes.</p>
Evaluación psicopedagógica	<p>¿Cuál es el procedimiento que se lleva a cabo para que un estudiante acceda a los apoyos del programa de integración escolar?</p> <p>¿Existe un proceso previo a la derivación de un estudiante para evaluación psicopedagógica?</p>	<p>Indagar en las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.</p> <p>Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo</p>

	<p>¿Qué acciones o procedimientos se realizan con posterioridad al proceso de evaluación inicial?</p> <p>¿Qué sucede con aquellos estudiantes que al ser derivados no son diagnosticados con alguna NEE?</p> <p>¿Cuál es su percepción general del proceso de evaluación diagnóstica y su implementación en el contexto escolar?</p> <p>¿Qué aspectos son favorables del proceso de evaluación actual y cuáles son las principales limitaciones que tiene la normativa que lo rige?</p> <p>¿Qué actos administrativos conlleva el proceso de evaluación diagnóstica y como contribuye esto a la respuesta educativa?</p>	<p>basado en un paradigma de apoyos.</p>
Equipo de aula	<p>¿Qué profesionales participan en la evaluación diagnóstica y como colaboran en dicho proceso?</p>	<p>Indagar en las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.</p>

	<p>¿Qué grado de conocimiento tienen los docentes de aula del diagnóstico de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo influye el diagnóstico en las decisiones que se toman en el aula?</p> <p>¿Qué responsabilidad le compete al profesor de aula en el proceso de evaluación diagnóstica integral?</p>	
Apoyos y calidad de vida	<p>¿Qué tipo de información reporta el proceso de evaluación y como contribuye a las decisiones de aula?</p> <p>¿Qué tipo de apoyos son los entregados en el aula, como consecuencia de la información recopilada en el proceso de diagnóstico?</p> <p>¿Qué contextos participan en la planificación de los apoyos? (escuela-familia-comunidad)</p> <p>¿Como estos apoyos impactan en la calidad de vida de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se hace el seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>Comprender la influencia del proceso de evaluación diagnóstica en la calidad de vida los estudiantes que reciben los apoyos del programa de integración escolar.</p> <p>Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.</p>



### **3.8. Técnica de Análisis de Datos**

Para el análisis cualitativo hemos realizado un proceso de codificación y categorización con la información de los grupos focales, esto último desde el modelo que plantea Pérez-Serrano (2002) como una forma de reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del objeto de estudio a través de un proceso de triangulación metodológica. Esto se realizará con el apoyo del software NVIVO 14.

Para Gray (2014) el análisis debe ser un proceso lógico y riguroso que debe comenzar con una descripción para luego ir desagregando ésta en datos más pequeños, identificando relaciones entre los conceptos. Es importante recordar que este tipo de estudio no pretende generalizar, sino comprender una situación concreta para poder interpretarla en su contexto, para esto utiliza una diversidad de fuentes y técnicas de información que permitan hacer una descripción contextualizada del objeto de estudio (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

El presente estudio, en coherencia con su diseño, ha seguido un modelo interpretativo que, según Gray (2014), trata de recoger, crear y analizar información que se caracteriza por ser flexible y dinámico en función de los datos que vayan emergiendo. Las etapas que se han considerado son las siguientes:

Organización de la información: debido a que se han utilizado diversas fuentes y técnicas, como la entrevista y grupo focal, una de las primeras tareas es la transcripción, lo más exactamente posible respecto de la grabación, siendo exhaustivo y riguroso en el tratamiento de la información. Esta primera organización implica ordenar, clasificar y trocear textos que permiten ir armando un consolidado (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Para esta primera parte del análisis se utilizó el programa NVIVO 14.

Codificación e interpretación: Esto implica dar una denominación común a datos que comparten una misma idea, así los datos organizados se examinan de forma reiterada, marcando lo temas que se vayan encontrando, lo cual permite

establecer categorías de análisis que aportan sentido y permiten la interpretación. Los códigos aparecen constantemente y pueden irse modificando a lo largo del estudio y se nutren de las citas de los actores considerados.

Creación de figuras: Tras la conformación de las categorías, se procede a elaborar mapas conceptuales que representan los ejes discursivos, así como las relaciones entre los diferentes códigos encontrados. Esto permite mostrar como los sujetos están interpretando la realidad.

Por consiguiente, para la generación del informe de reporte de resultados de se debe tener en cuenta la presentación de los resultados, lo cual debe tener en cuenta la interpretación de los datos de un modo organizado que facilite la lectura. Esto, además, se acompañará de una discusión de resultados, que permite contrastar los datos con los referentes teóricos y el estado del arte en general sobre esa materia. Por último, se deben establecer las conclusiones, que deben dar respuesta a las temáticas centrales del estudio, declaradas a través de las preguntas de investigación, este último apartado debe incorporar también las limitaciones del estudio con respecto a los hallazgos y la metodología empleada.

### **3.9. Aspectos éticos**

De acuerdo con Páramo (2018), las principales preocupaciones éticas que orientan la investigación social hacen referencia al consentimiento informado, el derecho a la privacidad y a la protección ante cualquier daño físico y emocional que conlleve el estudio. Por otra parte, David y Sutton (2011) hacen referencia a la protección de los sujetos, mantener la honestidad, transparencia e integridad, además de asegurarse que los resultados sean válidos, protegiendo su uso. Esto se dan en el marco de una serie de principios que sustentan los procesos investigativos, los cuales han sido definidos de la siguiente manera:

Respeto a la persona, se refiere a no usar a los sujetos como un mero medio de información, sino como una ser humano en dignidad y por tanto autónomo. Esto implica, según Ispizua y Lavia (2016), evitar cualquier tipo de daño a los

participantes, además de solicitar el consentimiento a los informantes de manera de asegurarse que están informados.

Respeto a la comunidad, se deben resguardar y valorar los intereses de las comunidades. Por tanto, según Ispizua y Lavia (2016) plantean que la información debe ser veraz, debiendo el equipo investigador comprometerse a la comunicación de los resultados, llevando un control exhaustivo de los mismos. Páramo (2018) agrega que estos resultados deben ser útiles para la población seleccionada y, por tanto, cumplir con los criterios de beneficio y justicia.

En este sentido, para la investigación se ha solicitado la firma de un consentimiento informado a los y las docentes (ver anexo 3 ), así como a las autoridades (ver anexo 4) indicando que esta participación es voluntaria y que en cualquier momento se pueden retirar. Además de firmar un contrato ético (ver anexo 2) con las instituciones educativas respectivas, para asegurar un trato digno y respetuoso durante todas las etapas de la investigación y, particularmente, con aquellas referida a la recolección de datos y análisis de estos, comprometiendo el uso confidencial de los mismos. Asimismo, se realizará una devolución de la información, con el sentido de aportar a los establecimientos educativos con datos y conclusiones que favorezcan la reflexión y la toma de decisiones al interior de las escuelas.

El diseño del estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (España) el 12 de julio de 2023 bajo el No. 634/ CEIH/2023 (ver Anexo 5).

### **3.10. Síntesis del Capítulo**

En este capítulo se caracteriza la estructura metodológica para llevar a cabo el estudio, aportando cada uno de los elementos relevantes para el desarrollo coherente de este. En cuanto al paradigma, corresponde a una mirada sociocrítica del fenómeno en estudio, ya que buscar la transformación y, en este caso, la mejora de las políticas educativas. Asimismo, se utiliza un enfoque

cualitativo de alcance descriptivo, ya que se representa la realidad subjetiva, sin establecer correlaciones, ni establecer causalidades.

Por otra parte, se plantea el uso de un estudio de caso que utiliza como población a establecimientos educativos y dos instituciones de administración educativa que en total consideran a 31 sujetos que participan de técnicas de recogida de información, tales como grupos focales y entrevistas. Se indican, además, los criterios utilizados para la determinación de los participantes. Asimismo, se presenta el guion de interrogantes que se utilizó para el estudio y la técnica de validación implementada, indicando que dichos resultados fueron analizados a través del programa NVIVO14, el cual permitió identificar los nodos, en este caso los conceptos o categorías de análisis que resultan de los relatos de los profesionales.

Finalmente, se definen los aspectos éticos considerados, los cuales destacan por el resguardo de los participantes a través de la confidencialidad de los datos y consentimiento informado.

## Capítulo 4: Presentación de Resultados

A continuación, se presenta el análisis realizado a través del software de análisis cualitativo NVIVO 14, que ha permitido crear los códigos correspondientes a las subcategorías del estudio. Cada uno de estos elementos da cuenta de los aspectos más representativos del discurso de los actores considerados para la investigación.

El conjunto de códigos identificados fue agrupado para formar categorías generales que representan lo esencial del objeto de estudio abordado. Para iniciar, se presenta la estructura general elaborada, la cual muestra las categorías y subcategorías creadas a partir de la información recopilada. Para esto, se presentan apoyos gráficos, tales como tablas, mapas conceptuales, nubes y árboles de palabras que tienen como objetivo organizar la información para una mejor comprensión del lector.

Posteriormente, se presentan descripciones de cada una de las categorías y subcategorías, validando las interpretaciones del investigador con citas textuales de profesores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y autoridades educativas que le entregan objetividad a las afirmaciones.

Finalmente, el conjunto de categorías totales establecidas corresponde a 5 y las subcategorías a 26, todas ellas indicadas a continuación en la tabla 11 y asociadas a elementos desarrollados en el marco teórico del estudio.

**Tabla 11**

*Matriz de codificación y categorización global*

Categorías	Subcategorías
1. Binomio inclusión-exclusión	1) Acceso 2) Integración 3) Segregación 4) Financiamiento

	<ul style="list-style-type: none"> <li>5) Recursos</li> <li>6) Capacitación</li> <li>7) Fiscalización</li> </ul>
2. Evaluación psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>8. Normativa</li> <li>9. Evaluación inicial</li> <li>10. Diagnóstico</li> <li>11. Valoración médica</li> <li>12. Tecnocratización</li> <li>13. Estandarización</li> <li>14. Burocracia</li> <li>15. Excedentes</li> </ul>
3. Apoyos	<ul style="list-style-type: none"> <li>16. Apoyo multidisciplinario</li> <li>17. Atención a la diversidad</li> <li>18. Vínculo con la familia</li> <li>19. Adecuación curricular</li> <li>20. Asesoramiento psicopedagógico</li> </ul>
4. Equipo de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>21. Trabajo colaborativo</li> <li>22. Prácticas docentes</li> <li>23. Responsabilización profesional</li> </ul>
5. Calidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>24. Enfoque de derecho</li> <li>25. Bienestar emocional</li> <li>26. Desarrollo personal</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, cuyas categorías se basan en los principales componentes del Decreto 170 (2009).

Con el objetivo de resguardar los aspectos éticos que se relacionan con el anonimato de los informantes, se describirá a cada profesional con un indicador representativo, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 12***Identificador profesionales seleccionados para la muestra*

<b>N. °</b>	<b>CARGO</b>	<b>SEXO</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>IDENTIFICADOR</b>
1.	Representante de la Municipalidad de Puerto Montt	H	MUNICIPALIDAD	R_H_M
2.	Representante del Ministerio de Educación de Chile	M	MINEDUC	R_M_MI
3.	Docente de educación diferencial 1	M	CENTRO 1	E1_M_C1
4.	Docente de educación diferencial 2	M	CENTRO 1	E2_M_C1
5.	Docente de educación diferencial 3	M	CENTRO 1	E3_M_C1
6.	Docente de educación diferencial 4	M	CENTRO 1	E4_M_C1
7.	Profesor 1	M	CENTRO 1	P1_M_C1
8.	Profesor 2	M	CENTRO 1	P2_M_C1
9.	Profesor 3	M	CENTRO 1	P3_M_C1
10	Profesor 4	M	CENTRO 1	P4_M_C1
11	Asistente de la Educación 1	M	CENTRO 1	A1_M_C1
12	Asistente de la Educación 2	M	CENTRO 1	A2_M_C1

13	Asistente de la Educación 3	M	CENTRO 1	A3_M_C1
14	Asistente de la Educación 4	M	CENTRO 1	A4_M_C1
15	Docente de educación diferencial 1	M	CENTRO 2	E1_M_C2
16	Docente de educación diferencial 2	M	CENTRO 2	E2_M_C2
17	Docente de educación diferencial 3	M	CENTRO 2	E3_M_C2
18	Profesor 1	H	CENTRO 2	P1_H_C2
19	Profesor 2	H	CENTRO 2	P2_H_C2
20	Profesor 3	H	CENTRO 2	P3_H_C2
21	Profesor 4	M	CENTRO 2	P4_M_C2
22	Profesor 5	M	CENTRO 2	P5_M_C2
23	Asistente de la educación 1	M	CENTRO 2	A_M_C2
24	Docente de educación diferencial 1	M	CENTRO 3	E1_M_C3
25	Docente de educación diferencial 2	M	CENTRO 3	E2_M_C3
26	Profesor 1	M	CENTRO 3	P1_M_C3
27	Profesor 2	M	CENTRO 3	P2_M_C3
28	Profesor 3	M	CENTRO 3	P3_M_C3
29	Profesor 4	M	CENTRO 3	P4_M_C3
30	Asistente de la educación 1	M	CENTRO 3	A1_M_C3



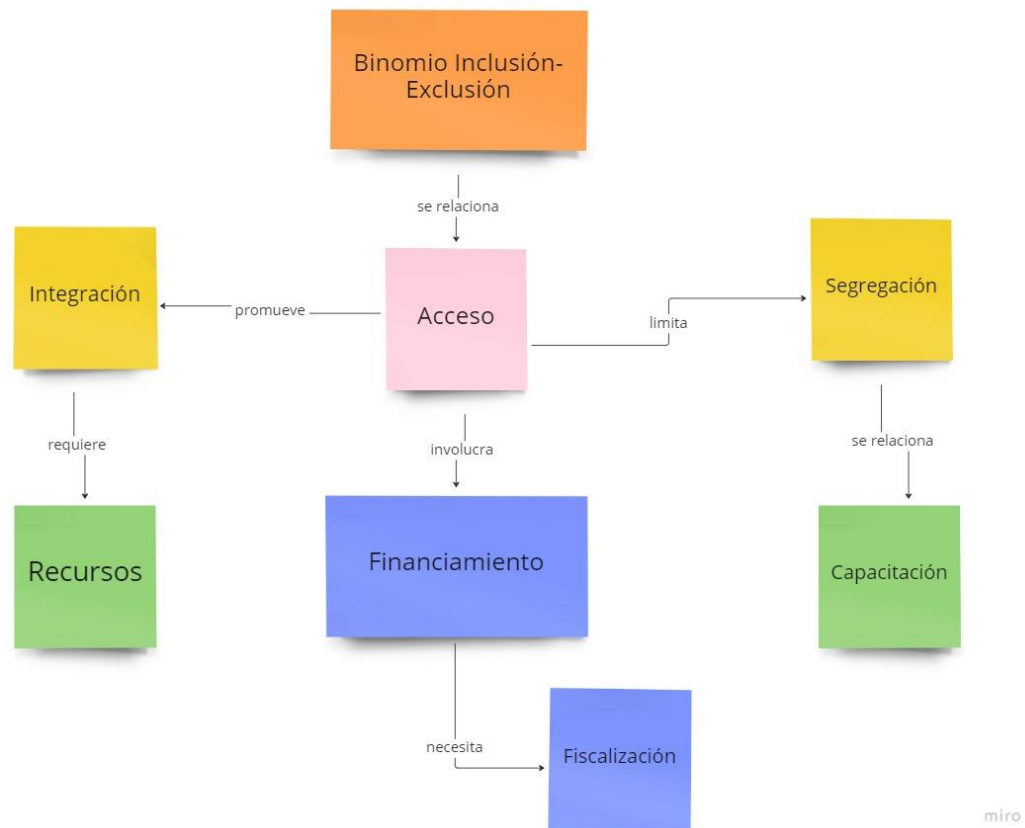
31	Asistente de la educación 2	M	CENTRO 3	A2_M_C3
----	-----------------------------	---	----------	---------

Fuente: Elaboración propia, basada en los partícipes de la investigación.

#### 4.1. Categoría binomio Inclusión-Exclusión

##### Ilustración 3

*Mapa conceptual binomio Inclusión-Exclusión*



Fuente: Elaboración propia a través de la web [www.miro.com](http://www.miro.com)

La categoría binomio inclusión – exclusión hace referencia a dos procesos antagónicos, pero completamente relacionados, tal como lo planteó el proyecto EGSIE liderado por Lindblad y Popkewitz (1999) que hacía referencia a que las



Como resultado de la codificación de las entrevistas, se crearon subcategorías de diferente orden, siendo algunas de primer nivel y otras secundarias o dependientes, la primera es el acceso, la cual se relaciona directamente la integración y la segregación como contrapartida, luego está el financiamiento, que depende del acceso y, finalmente, la subcategoría secundaria que son los recursos, la capacitación y la fiscalización. A continuación, se explicará cada una de ellas.

En cuanto al acceso, los entrevistados hacen referencia a que en la actualidad no hay mayores barreras para que un estudiante ingrese a la institución escolar, esto se ve reflejado en las aulas y se ha normalizado completamente por parte del profesorado. Sin embargo, lo anterior no significa necesariamente que una vez adentro del sistema los estudiantes tengan las condiciones necesarias para participar y aprender, ya que en opinión de los profesionales aún faltan tantos recursos de infraestructura, como educativos para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad de estudiantes.

(...) cuando no tienes un marco que es inclusivo o cuando tienes hartos slogan, yo creo que tenemos hartos slogan, pero poco marco inclusivo, pero en acceso sí, el acceso es para todos, entramos todos a la escuela y hay pocas barreras etc. (R\_H\_M).

(...) ya hemos superado la fase del acceso, por ejemplo, hoy día es mucho menos los problemas que tenemos que los estudiantes no puedan ingresar a la escuela por tener una condición, el estudiante ingresa, el estudiante está (R\_M\_MI).

Entonces a partir de nosotros tuvimos que buscar nuestras propias estrategias para que les sirvan a los otros estudiantes, entonces la diversidad o la palabra inclusión no está y no está dentro de como de acá, hablaban los colegas de verlo de diferentes puntos de vista y lo pedagógico, emocional, lo de salud (E1\_M\_C2).

La consecuencia de las mejoras en los sistemas de acceso ha provocado un aumento de la matrícula que se ha visto fuertemente influenciada, repercutiendo en el aumento del número de estudiantes en las escuelas, que trae consigo una serie de desafíos en la materia, ya que como se mencionó antes, las condiciones al interior de las escuelas no siempre responden de manera adecuada a las características y necesidades de los estudiantes, particularmente a las de aquellos que tienen necesidades educativas permanentes, que son aquellos que tienen mayores dificultades y para los cuales la comunidad docente esta menos preparada para dar respuesta. Así se menciona en la siguiente cita:

La población que atendemos hoy de estudiantes, que el programa PIE atiende hoy no es la población que atendía el año 2011 y siempre le pongo como ejemplo a la gente de acá, que el año 2011 la comuna tenía 5 niños autista en integración, en el año 2022 ya vamos en 450, 460, entonces no es la misma población no son las mismas necesidades y el diseño estructural quedo corto (R\_H\_M).

#### **4.1.1. Subcategoría Integración**

Al analizar las respuestas de los entrevistados en esta parte, se puede entender que la mayor parte de ellos hace referencia a que se ha avanzado mucho en la respuesta educativa de los estudiantes con NEE y que la aparición de los PIE y la normativa asociada han sido una oportunidad para que muchos estudiantes accedan a la escuela como antes no habían podido hacerlo. Sin embargo, eso no ha sido suficiente para reconfigurar la cultura escolar de manera que pueda hablarse de una escuela inclusiva y que más bien ha sentado las bases para una adecuada integración escolar.

Como queda de manifiesto, la inclusión plena dependerá directamente de la capacidad que tenga la institución educativa de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y, por tanto, la irrupción nuevas necesidades educativas o formas de diversidad siempre estarán poniendo en tensión al sistema y su

capacidad de acomodarse a las nuevas condiciones en un proceso constante de autorregulación, tal como se evidencia en el siguiente árbol de palabras.

### Ilustración 5

#### Árbol de palabras Inclusión



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Uno de los aspectos que mayormente se cuestiona para el logro de una escuela inclusiva hace referencia a la normativa, la cual se caracteriza por ser integradora en opinión de las autoridades educativas consultadas:

(...) la normativa en sí no es inclusiva, eso es algo que nos suele doler a todos, y le duele también a la gente que la diseñó, nosotros tenemos una normativa que es de integración que está explícita en su concepto, es una normativa de integración (R\_H\_M).

(...) partimos hablando harto de inclusión y eso también te va generando una expectativa, porque inclusión significa una cosa, entonces tú tienes a

mucha gente hablando de que las prácticas inclusivas, las políticas inclusivas, resulta que tú estructura está diseñada desde la integración. Entonces, hemos bajado un poco eso como discurso y lo hemos reemplazado, estamos haciendo una buena integración y ya no nos vamos a comprometer más con inclusión porque no está la estructura para hacerlo (R\_H\_M).

(...) todo aquel niño que tenía una necesidad educativa permanente que se denomina discapacidad o tenía otros nombres, iban a la escuela especial o no iban a la escuela, ese era el camino. Llegó el Decreto 170 y empezaron a estos niños que no iban a ninguna parte a incorporarse al sistema común (R\_M\_MI).

#### **4.1.2. Subcategoría Segregación**

Así como se hace mención del binomio inclusión -exclusión, también se puede hacer referencia al binomio integración-segregación, ya que la consecuencia de no integrar puede tener un nivel intermedio que responde a la naturaleza de la segregación, es así como según los datos aportados por los entrevistados se puede entender esta desde diferentes aristas. La primera, hace referencia a la segregación de los colegios según los tipos de dependencia, ya que, de acuerdo con lo manifestado, son los colegios municipales aquellos que integran a los estudiantes con NEE, siendo los particulares pagados mucho más reacios a este tipo de prácticas, ya que su objetivo está en la competencia y, por tanto, en la búsqueda de resultados sobresalientes en las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional. Es así como lo expresan los participantes:

Yo he trabajado en otras realidades, en colegios particulares, y generalmente hay cinco niños, PIE, si es que hay un programa de integración y en realidad hay una psicóloga, si es que hay, el orientador está enfocados en el área de la PSU, no sé cómo se llama ahora de ese

tipo de cosas, más allá de que los niños se sientan parte de la educación, entonces encuentra aquí, por ejemplo, se trabaja mucho, se ven niños con muchas dificultades y se sienten parte (P1\_M\_C2).

(...) cuando recién empezó el Decreto 170 que empezaron pocos establecimientos, sobre todo, los municipales, empezaron a tener este programa de integración, con resistencia los particulares subvencionados (R\_M\_MI).

(...) en ese tiempo los colegios hacían selección de niños. Entonces, como tenían selección, no querían tener programa de integración, porque no, no los niños con NEE o en ese tiempo discapacidad se llamaba, no accedían al establecimiento (R\_M\_MI).

(...) en otras partes interesa el resultado, por lo tanto, SAE, SIMCE, quédate callado, sentado, que no vuele una mosca, que este niño molesta, empastíllenlo y no se dan toda la vuelta que se dan en esta escuela y eso encuentro, que es una en un capital muy, muy importante (E2\_M\_C1).

Otra arista interesante de comentar es la que hace referencia a la segregación, pero incluso estando dentro del sistema escolar, ya que, si bien muchas veces los estudiantes con NEE logran ingresar a las escuelas regulares, estos son obligados a desarrollarse en espacios segregados dentro de la misma institución, práctica que, si bien no es masiva, sigue estando presente en algunas escuelas:

(...) hice mi práctica profesional y todo el PIE trabajaba en aula de recursos. Pero como yo le dije, pero como si, si una escuela de acá de Puerto Montt, también municipal, y me dijo, es que tía, cada vez que iban a dejar al niño en la sala, el profesor de aula se enojaba y lo lleva de vuelta a la sala del PIE y toda la gente en el PIE trabajaba en el PIE (E1\_M\_C3).

Por último, otro aspecto interesante de analizar dice relación con el propio programa de integración escolar, en cuanto a que la naturaleza de este podría estar provocando segregación al interior de las escuelas y, por tanto, si bien se considera que este ha sido un avance y ha aportado a la atención de la diversidad de estudiantes, en el momento actual y para los fines que se persiguen en la actualidad, podría estar atentando contra la meta de alcanzar una escuela inclusiva:

(...) quizás el programa integración y hace como una separación o hace como un, justamente, a lo mejor lo contrario a lo que se pretende con una escuela inclusiva, porque tendemos a pensar que la inclusión tiene que ver solamente con a lo mejor con la discapacidad intelectual (A1\_M\_C2).

#### **4.1.3. Subcategoría Financiamiento**

El financiamiento siempre es un aspecto sensible en la implementación de programas educativos, es así como también lo manifiestan los entrevistados que dan cuenta de que hay necesidades que se asistencializa excesivamente, incurriendo en gastos onerosos, mientras que hay otras que se han gestionado insuficientemente. En el primer caso, los docentes manifiestan que el proceso de evaluación diagnóstica integral y los gastos asociados a la evaluación médica significan un coste significativo en el presupuesto anual que, finalmente, no termina impactando en una mejora en la información que se obtiene de cada estudiante y, por tanto, en la toma de decisiones para los apoyos educativos:

(...) se asistencializa mucho a la escuela y finalmente, para las familias, después pasa a normalizarlo es que no, no lo voy a llevar al médico, porque en realidad el PIE lo van a llevar en marzo. Claro, entonces estamos igual, prestando un asistencialismo que no debiera existir, porque eso es algo parental y se gastan muchos millones. Yo me enteré de que



alrededor de \$60.000 cobran por niño y acá por sesiones pasan 80, 100 niños, si uno lo distribuye al día, en un día (E1\_M\_C3).

(...) Fíjate que yo encuentro que es bueno que se haga el diagnóstico, pero siempre he cuestionado y siempre lo he dicho, que encuentro que hacer un diagnóstico médico cada dos años es una pérdida de plata, encuentro que los diagnósticos son complementarios, porque no es cierto que no sirven y nos guían para ver cómo vamos a enfrentar a ese grupo, porque lo principal es la necesidad educativa, es el educador diferencial que da el diagnóstico de la necesidad (R\_M\_MI).

Por otra parte, pareciera existir una preocupación constante por parte de los sostenedores, respecto de la cuantía de dinero que ingresarán por el concepto de subvención, razón por la cual pareciera que los focos se desvirtúan desde la prestación de apoyos a la financiación y viabilidad económica del programa:

(...) cuando hacen programa integración los sostenedores siempre pregunta si me alcanza la plata, con lo que yo voy a subir a plataformas, si me alcanza la plata y ese no es el sentido del programa integración, y yo siempre digo, o sea, usted recibirá una ayuda económica, porque eso es lo que dice la ley general de educación, usted puede, o sea, obligatoriamente tiene que darle apoyo al estudiante (R\_M\_MI).

En ese sentido, una de las principales deudas que visualizan los docentes en cuanto al financiamiento, tienen relación con la capacidad de entregar mayores herramientas a los docentes a través de capacitaciones que respondan a sus necesidades de crecimiento profesional y calidad esperada:

(...) aparte de modelo burocrático, que es el sistema, el tema de las escasas capacitaciones que nosotros tenemos a nivel como profesional para poder dar esta atención a la diversidad, porque ¿En pandemia?, por ejemplo, hubo mucha charla, todo como online, pero lo más técnico corre

por nuestra cuenta, porque si nosotros no nos capacitamos, no destinamos a lo mejor dinero nuestro para poder capacitarnos, no hacemos esa atención a la diversidad, entonces igual esas son como obstaculizadores del tema de los recursos (P2\_H\_C2).

(...) lo más importante, creo que son las capacitaciones desde el Ministerio, en que sean realizadas por universidades, no por estas ATE, ni por estas cosas. El DAEM si ha tenido capacitaciones anuales con nosotros, pero obviamente ellos lo hacen por cumplir y siempre yéndose lo más barato (E1\_M\_C3).

#### **4.1.4. Subcategoría Recursos**

Relacionado al financiamiento, los entrevistados hacen hincapié en la necesidad de contar con mayores recursos, especialmente humanos y profesionales, que permitan sobrellevar el trabajo que se lleva a cabo en las escuelas y entregar respuesta a los diversos tipos de estudiantes que hoy día se encuentran presentes en las aulas. Así lo manifiestan en las siguientes citas:

(...) dejamos de atender a los niños porque yo estaba contratada por PIE, siempre he estado contratada por PIE, pero faltaba siempre la psicóloga por SEP, entonces no había recursos, entonces yo hacía doble función. Hasta el año pasado que recién pudieron contratar, justamente por los recursos (A1\_M\_C2).

Yo creo que lo que se podría agregar sería más profesionales. En este caso, hubo un tiempo que teníamos, por ejemplo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, porque igual hay niños que tienen condiciones que se necesitan, entonces a lo mejor si tuviéramos más recursos podríamos tener más profesionales de apoyo porque las profesionales no solamente trabajan con los niños de PIE, sino que trabajan con los cursos completos (P4\_M\_C2).

También se menciona la necesidad de aumentar las horas para los profesionales ya contratados en los establecimientos educativos, de manera de potenciar el trabajo colaborativo y, por tanto, los apoyos que se entregan en el aula. Esto, además, implicaría reducir el número de cursos que atiende cada docente de educación diferencial, haciendo una modificación en la forma en que calculan los coeficientes para determinar la carga docente:

(...) aumentar las horas colaborativas para los docentes, aumentar o incluir a la técnico [sic] en educación especial, que, así como nosotros tenemos, bueno a la educadora diferencial, también aumentarle las horas y creo que todas las educadoras deberíamos estar 44 horas con 3 cursos y para de contar y no estar diciendo, estos son 5 transitorios, así que no, no importa, tienes que tener menos horas o por último dos cursos (E1\_M\_C3).

(...) en el caso del terapeuta hay 25 niños TEA, la escuela 30. Entonces ella está, por ejemplo, es la única terapeuta, todos sus horarios para los niños. ¿Y qué pasa con los niños Down, por ejemplo? Claro, claro, y qué pasa con esos diagnósticos, por ejemplo, que se hacen y después no se puede seguir ese hilo conductor para como trabajo con ese niño (P1\_M\_C3).

#### **4.1.5. Subcategoría Capacitación**

Como ya se mencionó antes, los profesionales y, particularmente los docentes de aula, manifiestan la necesidad imperiosa de tener más capacitación, ya que ante los cambios en la normativa nacional y los nuevos escenarios que plantea la educación inclusiva, los docentes muchas veces se encuentran sin herramientas para trabajar con los nuevos perfiles de estudiantes que ingresan a la escuela, existiendo un vacío entre la política educativa y los sistemas de acceso y la actualización necesaria de los docentes en este sistema:

(...) no se invierte tantos recursos en la formación de todo, incluso de los profesores de aula común que debiesen tener cómo está esta actualización de conocimientos (P2\_M\_C3).

(...) hay pocas capacitaciones, yo necesitaba mucha capacitación. De hecho, yo agradezco igual, por ejemplo, está la [omito nombre propio de una persona nombrada], colegas, también la [omito nombre propio de una persona nombrada], me han enseñado un montón a poder adaptar el material a poder ver cómo, cómo los chicos ven algo que tú le vas a presentar, cómo poder editar eso, cómo podría hacerlo fácil para ellos (P2\_H\_C2).

(...) nos encontramos en las escuelas con unas barreras, que los docentes, yo soy docente de aula y de repente el problema no es que no estén las normativas de tener una escuela inclusiva, es de repente las limitaciones, la falta de perfeccionamiento para trabajar con la diversidad de niños que nos está llegando (P2\_M\_C1).

#### **4.1.6. Subcategoría Fiscalización**

Respecto a esta subcategoría, tanto docentes como autoridades educativas hacen referencia a la falta de fiscalización de los recursos financieros del PIE, ya que, por normativa, los recursos se deben gastar en ciertos ítems asociados a la prestación de apoyos para los estudiantes. Pero, sin embargo, al revisar la realidad de las diferentes escuelas, se encuentran diferencias sustanciales en las formas de trabajo, tipo de personal y horas contratadas para el número de estudiantes, por tanto, se asume que la fiscalización es escasa o poco adecuada, tal como se refleja a continuación:

Yo encuentro que los recursos es algo que no se fiscaliza cómo se debería fiscalizar. No, yo siempre lo he dicho, pero como yo no estoy en la

superintendencia, ahí no puedo hacer nada porque ellos son los que fiscalizan (R\_M\_MI).

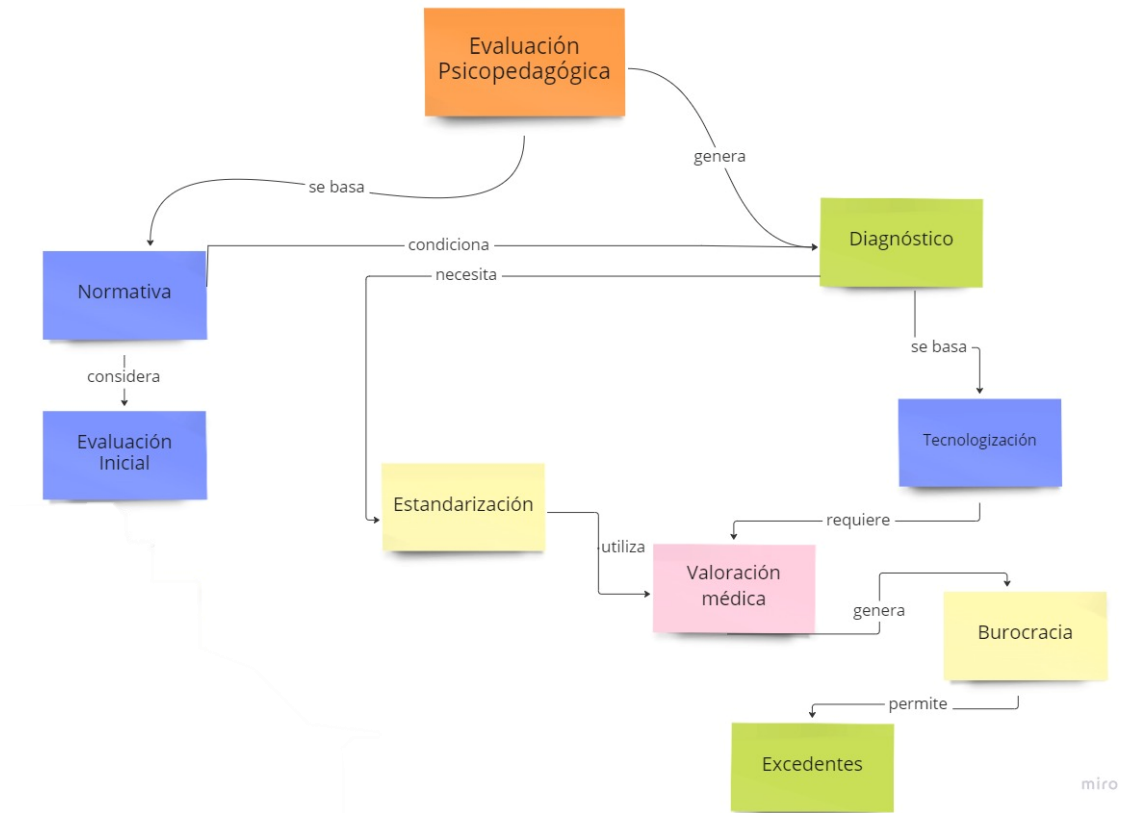
(...) uno conversa con mucho apoderado. Y cuando se topa con uno, y otro vienen de otros colegios, deberían trabajar igual que acá si uno encuentra que no, que el niño trabaja en biblioteca, que había otro niño que trabajaba con una técnico y no está, entonces uno dice, qué pasa si la normativa, supuestamente para todo, porque hay colegios que no acatan, que no acatan o quién no hay personas del MINEDUC o no sé de algún lado para que puedan fiscalizar que eso realmente suceda como los niños lo merecen, porque es un derecho de cada estudiante (E1\_M\_C3).

(...) sí hay una ley que dice que el Decreto tanto es para todos los establecimientos. No sé por qué debiera ser para todos entonces, pero si el de al lado no lo está haciendo como dice la ley, alguien está fallando y falla la gente de arriba porque no lleva el control (P3\_M\_C1).

## 4.2. Categoría Evaluación Psicopedagógica

### Ilustración 6

#### Mapa conceptual evaluación psicopedagógica



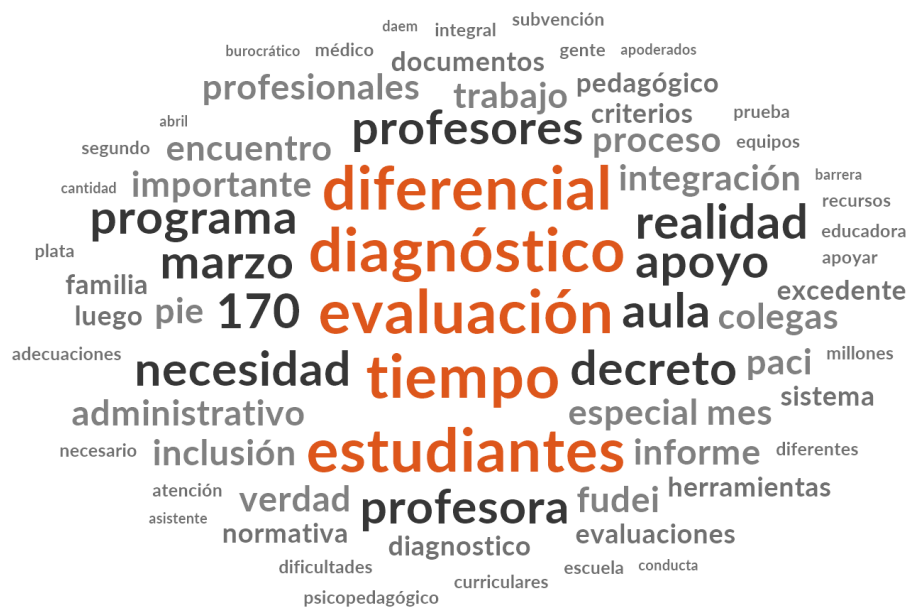
Fuente: Elaboración propia a través de la web [www.miro.com](http://www.miro.com)

La categoría evaluación psicopedagógica hace referencia al “proceso en donde se recoge y analiza información relevante del estudiante y de su contexto escolar, familiar y comunitario, para identificar sus necesidades educativas. En ella intervienen diferentes profesionales que son al mismo tiempo evaluadores y agentes de intervención psicopedagógica” (MINEDUC, 2013, p. 24). En este estudio la evaluación psicopedagógica se aborda desde un modelo integral que se caracteriza por ser interdisciplinario, recogiendo de esta manera información de diferentes áreas del desarrollo humano, con el fin de determinar los apoyos

que serán necesarios para el progreso escolar del estudiante (MINEDUC, 2009). A continuación, se muestran las palabras más frecuentes mencionadas por los entrevistados en referencia a este constructo.

## Ilustración 7

### *Nube de palabras categoría evaluación psicopedagógica*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Las palabras que con mayor frecuencia utilizan los entrevistados en sus planteamientos acerca de la evaluación psicopedagógica hacen referencia al diagnóstico, el tiempo, los estudiantes y el área de educación diferencial como aquella que prima en este proceso. Asimismo, se vinculan otras palabras tales como los profesores, el Decreto 170, los apoyos y el PIE. Estos aspectos se profundizan en el análisis por subcategoría que se muestra a continuación.

#### 4.2.1. Subcategoría Normativa

En esta subcategoría los entrevistados hacen referencia a las diversas leyes y decretos que se han promulgado en las últimas décadas, que han implicado cambios significativos en el acceso al establecimiento educativo de muchos estudiantes que antes no lo hacían o lo hacían en sistemas paralelos, en particular, mencionan la Ley General de Educación (2009), Decreto 170 (2009), Ley de Inclusión Escolar (2015) y Decreto 83 (2015). Es por esto por lo que el análisis se fragmentará en cada una de estas para su mejor comprensión.

En cuanto a la Ley General de Educación, las autoridades educativas hacen mención de que esta permitió generar los cimientos para una escuela inclusiva, ya que consagraba los principios de igualdad, equidad y calidad. Por tanto, obligaba a los establecimientos educativos a hacerse cargo de las diversas realidades de sus estudiantes y promover aprendizajes de calidad, razón por la que muchos establecimientos educativos optaron por tener PIE:

(...) la Ley General de Educación, señala, no obliga a tener un programa integración, pero sí obliga que hay que darle apoyo, entonces los sostenedores hay dos vías, o saco recursos de la subvención general o la SEP para contratar profesionales para apoyar a estos niños con NEE, o bien tengo este programa de integración que me da recursos aparte y con esos recursos puedo contratar a profesionales (R\_M\_MI).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, existe cierto inconformismo en los profesores que dan cuenta de que tienen un escaso apoyo de parte de las estructuras administrativas nacionales y, especialmente locales, para hacer la bajada de las nuevas normativas, por lo que muchas veces se sienten desorientados y poco involucrados en las decisiones:



A veces los profesores son muy cuadrados, muy estructurados, y viene, un Decreto nuevo y no nos enteramos, porque somos las últimas personas en que de repente nos capacita el ejemplo de la municipalidad del DAEM. Entonces, uno tiene que buscar herramientas para auto enseñar o auto aprender o en realidad, entregarles herramientas los demás colegas (E1\_M\_C3).

Lo anterior queda de manifiesto cuando los docentes se refieren a la ley de inclusión escolar y dan cuenta del impacto que esto tuvo en las aulas, en cuanto a la diversidad de estudiantes que ingresaron a la escuela municipal, considerando que esto no vino acompañado de una adecuada inducción. Además, agregan que cuando hay problemas en este ámbito los profesores terminan siendo juzgados y perjudicados, no habiendo ninguna instancia que los apoye en este sentido:

(...) una vez que salió la ley de inclusión, en donde ya no se hace selección y esto fue casi obligatorio, aunque no es obligatorio, pero para los establecimientos sí, porque para los establecimientos ahora es una necesidad, porque como el sistema ya no existe más, ahora el SAE se postula nomás, es ciego una postulación ciega, entonces los niños llegan de todo (R\_M\_MI).

Yo sobre la ley de inclusión, yo creo que es una magnífica para las comunidades, igual nosotros estamos obligados a recibir a todo tipo de estudiantes, verdad. Pero al momento de que nosotros surjan dificultades y problemas con los estudiantes, con los apoderados, no hay nada que nos proteja a nosotros. Hemos tenido ejemplos acá en que uno puede recurrir, incluso a la superintendencia, y nadie nos ayudan y nos apoyan. Nada, ni siquiera la DAEM, que en realidad es muy poco aporte (P3\_H\_C2).

En cuanto al Decreto 170, los profesionales tienen una visión bastante crítica sobre esto, afirmando que este muchas veces resulta una barrera que no considera los aspectos pedagógicos relevantes para la prestación de los apoyos a los estudiantes, haciendo referencia a que este solo regula temas de subvención y que debiera considerar, en este sentido, a más profesionales y más horas de atención respectivamente:

El Decreto 170 no es un es un Decreto pedagógico, es de subvención que no tiene nada que ver con la parte pedagógica, entonces, ahí estamos un poco fallando (R\_H\_M).

Lo que me gustaría cambiar o que tenga una necesidad grande es el Decreto 170 más horas para los transitorios, permanentes e incluir más colaborativas (E2\_M\_C3).

Otra barrera que tenemos también es dentro de los del Decreto 170, claro, la técnico [sic] en educación especial pasaron a ser algo super importante dentro de la escuela. Sin embargo, no están nombradas en el Decreto 170. Entonces, ahora, si lo van a reformular, supongo que van a incluir a estos profesionales igual que el terapeuta ocupacional, porque estamos teniendo a escuelas con diversos profesionales, con otros enfoques también (E3\_M\_C1).

En cuanto al Decreto 83 es bien valorado por los profesionales, lo consideran acorde a un enfoque inclusivo y plantean que viene a validar ciertas prácticas que ya se estaban instalando en los colegios previamente:

Es como que viene a refrendar lo que antes hacían los educadores, que era hacer las adecuaciones curriculares, entonces ahora ya, pues ya tengo un Decreto donde dice que yo puedo hacer las adecuaciones curriculares, pero las adecuaciones curriculares antes del Decreto 83 se hacían igual (R\_M\_MI).

#### **4.2.2. Subcategoría Evaluación Inicial**

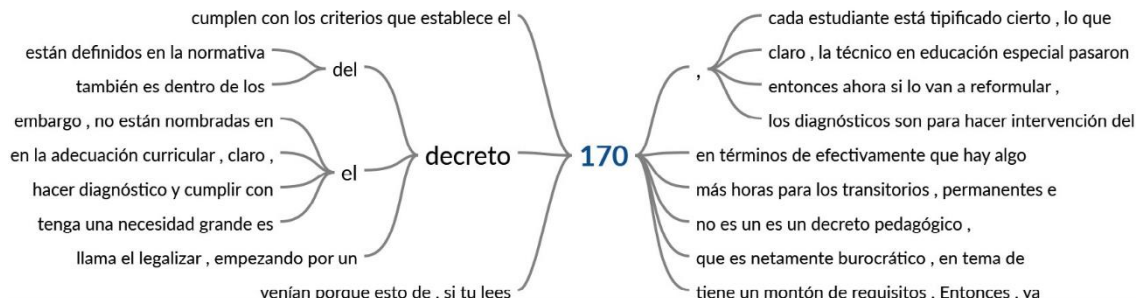
La evaluación inicial es aquella que aparece descrita en el Decreto 170 y que en opinión de los entrevistados obedece a ciertos criterios que orientan el actuar de los profesionales. En este sentido, se menciona que la primera acción corresponde a la observación para luego profundizar en el caso a través de las referencias que los propios docentes de aula entregan sobre el desempeño de los estudiantes:

Mira, los criterios están definidos en la normativa del Decreto 170, cada estudiante está tipificado cierto, lo que necesita tener para poder estar en el programa, antes de la normativa los equipos suelen hacer un despistaje a través de la observación o a través de los profesores van comentando también sobre el desempeño académico principalmente de los estudiantes, que es como una primera fase, porque el equipo de eso va a decidir si se aplican los criterios que dice la normativa (R\_H\_M).

Como una forma de profundizar en los discursos de los profesionales, se deja a disposición el árbol de palabras sobre el Decreto 170, que muestra como este proceso está determinado por las orientaciones técnicas, que muchas veces son incomprendidas por los docentes y sobre las cuales se atribuye poco valor, designando estas, como excesivamente burocráticas.

## Ilustración 8

### Árbol de palabras Decreto 170



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Uno de los aspectos cruciales de la evaluación inicial está relacionado con el análisis que se debe hacer para identificar a aquellos estudiantes que van a pasar a la siguiente fase de evaluación, de carácter multidisciplinar. Es por esto por lo que para precisar aquellos casos que van a requerir mayores apoyos se ponen en marcha una serie de actuaciones y criterios a tener en cuenta, entre los más relevantes se considera que la presencia de la dificultad esté presente en diferentes áreas, dificultades para comprender instrucciones y bajo rendimiento académico:

Si constantemente el niño no comprende, está distraído, se frustra, por ejemplo, que también hace igual parecer, muchas veces afecta. Uno pone ojo, yo creo que la comunicación en el equipo es fundamental, porque igual las chicas me dicen, no se po [sic] [omito nombre propio de una persona nombrada] qué te parece, pero también que sea algo también como transversal, no solamente como en la asignatura de lenguaje, por ejemplo, sino también muchas veces como el lenguaje matemáticas, y también pues las asignaturas prácticas y ahí se va viendo en diferentes contextos (A1\_M\_C1).

Había que explicarle cinco, seis, siete veces de diferentes formas y no lograban adquirir, está como está la instrucción, seguir esa instrucción que tú le estabas dando en algo muy básico, muy, muy una introducción muy básica, no sé dibujar, escribir el título y cosas así (P2\_M\_C3).

Y el resultado también de las evaluaciones también es un indicador, porque si el niño está descendido es porque algo hay (P2\_M\_C1).

Desde la perspectiva de los docentes de educación diferencial y las autoridades educativas, muchas veces la derivación de casos se hace de forma inadecuada de parte de los profesores de aula, ya que se tiende a confundir los problemas de aprendizaje, con problemas de carácter emocional o familiar, esto pasa fundamentalmente cuando se toma como criterio únicamente el rendimiento escolar. Por lo anterior, se comenta que es muy importante el trabajo en equipo para la toma de decisiones:

Siempre nos están reportando que los profesores de asignatura envían a niños que son más desordenados, que se paran más o que les van mal en las notas, pero por temas más bien de no tener una NEE, sino por cuestiones personales, familiares y por ahí tienden ellos a errar un poco en ese primer despistaje. Ahora, ellos como equipos son los responsables después de decir, mira lo que tú me estás diciendo colega no cumplen con los criterios que establece el 170 en términos de efectivamente que hay algo intelectual, algo en lo lingüístico o de funcionamiento que pudiera estar operando, esos son como los criterios y donde suelen haber falla en los criterios esas son la derivación que nos hacen los profesores (R\_H\_M).

Por eso es tan importante estar al día con el trabajo colaborativo, no solamente con la con tu dupla, con la educadora diferencial, con la asistente, sino que, con convivencia escolar, igual para cómo diferenciar

cuando un niño necesita apoyo de convivencia escolar y necesita ser derivado para una evaluación emocional, que igual son cosas como diferentes (E2\_M\_C1).

En ese sentido, una de las cosas que valoran los profesionales, es el trabajo colaborativo, lo cual incluye también a la familia, ya que en la medida de que haya una óptima comunicación, será más fácil identificar el origen de las dificultades que esté viviendo el estudiante:

La familia porque es importante tener una buena relación con la familia porque ellos son el pilar fundamental para nosotros. Poder ver qué le está pasando al niño, entonces, vamos a ver bien, realmente si es algo cognitivo o algo familiar que le está pasando al niño (P3\_M\_C3).

Por último, se hace mención que también hay un número de estudiantes que ya vienen con un diagnóstico a su ingreso al sistema escolar, por lo cual no todos requieren este despistaje y, asimismo, se desdramatiza el hecho de que a veces este proceso no se haga de buena manera, ya que igualmente se hace referencia a que todos los alumnos recibirán los apoyos que requieran en el marco del accionar de la escuela:

Entonces, están los que nosotros pesquisamos y los que vienen de afuera, que ahora con el sistema de admisión escolar, hay pocos apoderados que declaran una condición de su hijo y que los venimos, venimos a pillar en marzo (E1\_M\_C3).

Si el despistaje está bien o mal hecho no afecta mucho porque el estudiante igual va a tener algún apoyo dentro de la sala de clases, tenemos equipos que tienen unas muy buenas duplas de trabajo entre educación especial y educación regular (R\_H\_M).

### 4.2.3. Subcategoría Diagnóstico

Respecto al diagnóstico, las apreciaciones de los entrevistados le otorgan en general poco valor al proceso que conlleva, haciendo alusión a que este se caracteriza por tener un fin principal, el cual es obtener una subvención que permita posteriormente poner en marcha los sistemas de apoyo que son propios del programa de integración escolar. En este sentido, se le otorga escasa relevancia al potencial que tiene este diagnóstico en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas, que deben darse tanto al interior de la escuela, como del aula:

Podríamos hacer una evaluación psicopedagógica, tal vez, sin llegar al diagnóstico, sin necesidad de que eso sea como el intercambio, como yo te doy el diagnóstico me das la plata, pero sí, la evaluación psicopedagógica yo creo que no hay que perderla (R\_H\_M).

Creo que el diagnóstico pierde poder si no hay receta, sino hay receta no damos diagnóstico, para que nos estamos metiendo a saber si el niño tiene una discapacidad intelectual leve moderado o limítrofe sino hay receta, mejor de verdad hagamos una evaluación pedagógica y veamos cuales son las competencias del estudiante, sin tener que entrar si es una discapacidad intelectual o no, eso lo podría ver otro tipo de servicio (R\_H\_M).

De esta evaluación en el fondo, lo que importa es el diagnóstico, como ya los colegas, entra a PIE, no entra a PIE, y cuáles son y cuáles son las estrategias que podemos utilizar con ellos (E1\_M\_C1).

En la misma línea, tantos los docentes como las autoridades educativas, están de acuerdo en que el diagnóstico no es primordial para efectos de la entrega de los apoyos, siendo poco relevante la acreditación de una NEE a través de un

equipo multidisciplinario, considerando que solo se debe poner hincapié en esta cuando hay presencia o se sospecha de una NEE de tipo permanente, siendo suficiente para los otros casos la evaluación que hace el profesor de educación diferencial desde una mirada más curricular. De cualquier forma, se observa que el profesor tiene conciencia de que el diagnóstico debiera tener como objetivo la determinación de los apoyos, aunque en la práctica el mecanismo propuesto por el MINEDUC no se esté aplicando de esta manera, lo anterior demuestra una escisión entre la política y la práctica, las cuales persiguen objetivos comunes, pero difieren en la forma de llevarlo a cabo:

Con el tema del diagnóstico igual tengo un tema y pues yo siento que no debería existir un diagnóstico para apoyar y, de hecho, ya la población, al igual la comunidad ya se está habituando a eso, ya que al principio igual como que costó, la gente me decía, pero si él no es del PIE porque hay que adecuar, le es que hay que adecuarle porque tiene (E1\_M\_C3).

Lo que yo siempre digo a las colegas, los diagnósticos no son para hacer diagnóstico y cumplir con el Decreto 170, los diagnósticos son para hacer intervención del alumno (R\_M\_MI).

El diagnóstico es un insumo para que yo pueda trabajar con el estudiante y tengo que evaluar y apoyarlo en todas las áreas que yo evalué, que está descendidas (E2\_M\_C2).

Yo creo que NEE es transitoria, y se puede ir abandonando, los profesores que ya han estado en el sistema durante tanto tiempo, con tanto tiempo conviviendo con niños con TEL mixtos, etc., más los profesores que vienen saliendo de universidades que ya están preocupándose de estos temas, creo que la NEE transitoria ya como concepto deberíamos a pensar a obviarla, es parte de la diversidad general del estudiante que yo asumo que voy a tener (R\_H\_M).



Encuentro que los diagnósticos son complementarios, porque no es cierto que no sirven y nos guían para ver cómo vamos a enfrentar a ese grupo, porque lo principal es la necesidad educativa, es el educador diferencial que da el diagnóstico de la necesidad (R\_M\_MI).

Respecto del proceso mismo que se desarrolla para establecer el diagnóstico, los entrevistados hacen referencia a un mecanismo integral, que considera autorizaciones, evaluación multidisciplinaria, entrevista a la familia, observación, devolución de la información, en general toda la secuencia que aparece indicada en el Decreto 170 (2009) y es entendida como evaluación diagnóstica integral:

Hacemos la entrevista de la familia, la autorización y hacemos el proceso de evaluación, luego la devolución. Por eso es que el Ministerio no entiende los tiempos que uno necesita para que un estudiante dentro del PIE, es un proceso que lleva aproximadamente un mes, porque obviamente los estudiantes nuevos no los conoces (E2\_M\_C2).

Se exponen como cual podría o sería la causa como de porque quisiera una evaluación, luego yo como conozco a los niños, se trata de triangular la información con lo que observan los profesores, educadores diferenciales y desde ahí se determina si es apto para una evaluación cognitiva, y después viene todo el proceso con la familia, explicarles en qué consiste esta evaluación integral, recoger antecedentes de la anamnesis, la firma de autorización y recién ahí se aplica el instrumento estandarizado, luego se aplica a la pauta de observación en aula, recreo para ver las conductas, a evaluación de la conducta adaptativa y, además, se hace un instrumento estandarizado también para la evaluación de la conducta adaptativa, se hacen entrevistas y luego se hace como el informe y después hacer la devolución a la educadora diferencial es como para

determinar los apoyos y también a los padres, como también para poder ver cómo ellos pueden apoyar en la casa (A1\_M\_C2).

Otro aspecto importante que se menciona, particularmente por parte de los docentes de educación diferencial, es que este proceso de evaluación diagnóstica integral conlleva mucho tiempo y muchas veces termina acreditando un diagnóstico para un estudiante que no tendrá cupo en el PIE, ya que estos tienen límites en función del tipo de necesidad. A pesar de lo anterior, se insiste en la idea de que igualmente los apoyos son prestados a todos los estudiantes que lo requieran y que el diagnóstico como tal no es una condición indispensable en este sentido:

Si fuera por uno, la verdad yo estarían siempre en sala con los niños, pero, pero estos son como período más, más caótico, que es noviembre diciembre, pero nos abandonas 100% el aula y luego a comienzos del año, lo mismo con la valoración inicial y también ellas evalúan un bloque, dos bloques y el resto en aula. Porque si marzo abril y en mayo terminamos, sí, sí, marzo, abril, mayo, mayo (E2\_M\_C3).

Yo creo que mientras tenga una necesidad educativa uno tiene que apoyar lo que uno hace en realidad. A veces trabaja mucho más con los que no tienen diagnóstico (E2\_M\_C2).

Entonces, si en realidad no necesitamos un diagnóstico para trabajar, lo que necesitamos es que el niño lo necesita y está perfecto (E3\_M\_C1).

Por último, se refuerza la idea de que el diagnóstico tiene sentido en la medida que permite determinar los apoyos que se prestarán a los estudiantes, razón por la cual resulta fundamental que las familias se hagan partícipes de estos procesos, así como también por supuesto los docentes, quienes deben trabajar

colaborativamente para el logro de estos objetivos, tanto cognitivos, como emocionales:

Nosotros nos damos el tiempo de tener las entrevistas con los apoderados de realizar las anamnesis, de entregarles el resultado de las evaluaciones a ellos, de darles a conocer lo que se va a hacer con ellos, también por eso, una vez que se arman los PACI, también nosotros, todo ese proceso, se socializa con ellos, y ellos están en conocimiento (E3\_M\_C2).

Profesores se dirigen a mí, me dirijo a ellos, ellos preguntan, reciben las sugerencias, hay un trabajo coordinado y eso también tiene que ver con el proceso de evaluación de poder. ¿Cómo identificar cuáles son, a lo mejor aquellas fortalezas del estudiante y también aspectos de mejorar?, no solamente a nivel cognitivo, sino que también a nivel socio emocional (E2\_M\_C3).

#### **4.2.4. Subcategoría Valoración Médica**

En el marco de evaluación diagnóstica integral pareciera haber acuerdo en que el proceso es extenso y muchas veces innecesario para el objetivo de determinar los apoyos que requerirán los estudiantes, aunque algunas de estas etapas son valoradas parcialmente por los profesionales. Sin embargo, existe unanimidad en que la valoración médica resulta ser la etapa más intrascendente dentro de este modelo, la cual es realizada fundamentalmente por un pediatra que examina a los estudiantes en búsqueda de alguna patología relevante, pero que en la práctica se traduce en un examen superficial que rara vez reporta algo de utilidad para la respuesta educativa. Además, en opinión de los entrevistados, esto ocupa una cantidad importante del financiamiento del programa de integración y, como se dijo antes, no reporta información significativa para los planes educativos de los estudiantes, la única salvedad se hace en el caso de las evaluaciones neurológicas que sí son bien valoradas:

Porque es lo que yo veo aquí, encuentro que está demás, la valoración médica. Fíjate que los otros diagnósticos, yo encuentro que son buenos, eso sí, un aporte (R\_M\_MI).

Debiera existir el informe psicopedagógico y el PACI, nada más. Claro, yo creo que, con eso, ni siquiera las valoraciones que se gastan millones. No deberían tampoco existir, a no ser que sea muy necesario, o sea una hora neurológica es valiosa para las familias, para los niños, pero los pediatras yo lo eliminaría (E1\_M\_C2)

Y si a eso le sumamos que nosotros los niños, se lo entregamos pesado, medido, y el posible diagnóstico, la doctora viene, firma y se va. El 90% de la pega, se la hacemos nosotros, hay uno o dos que revisan a los estudiantes porque uno les pide o que lo derivan por algo en la piel o en los oídos, pero, en realidad, uno tiene que estar ahí presente con los estudiantes (E2\_M\_C3).

Es una pérdida de dinero en ese sentido, porque no hacen, no hacen nada para lo que cobran. ¿Cómo va a atender 80 niños en un día? Yo lo único que podría justificar son las atenciones neurológicas porque se toman la hora o 40 minutos (E1\_M\_C3).

#### **4.2.5. Subcategoría Tecnocratización**

En relación con el diagnóstico, se observa en el discurso de los profesionales una tecnocratización de los procesos. Esto significa que se lleva a cabo una secuencia a la cual se le entrega escaso valor, que se siente ajena e impuesta y que, además, no presta mayor utilidad en las decisiones pedagógicas que se deben tomar cotidianamente. Teniendo esta un atributo principal, ser la fuente de

financiamiento de los PIE y la forma en que subsisten todos aquellos recursos que son parte de este sistema de apoyos, incluidos los profesionales, tal como se puede observar en las citas:

(...) si tú me preguntas el diagnóstico tiene un fin administrativo, no más”  
(R\_H\_M).

(...) la información queda ahí guardada, archivada porque se nos pide, pero no la utilizamos, entonces, seguimos trabajando de forma normal y no utilizamos nunca los recursos, que no, que extraemos de estas evaluaciones (E3\_M\_C2).

Es que uno debe tener un diagnóstico, como una forma para guiarse pedagógicamente. Ahora, todos entendemos que esto se maneja también por tema subvención, y eso nos paga el sueldo a cada uno de nosotros y eso hace también que tengamos un equipo tan grande como el que tenemos (E1\_M\_C1).

Para complementar, se agrega un árbol de palabras sobre el concepto de diagnóstico, que hace referencia a los aspectos mencionados anteriormente, como son la intrascendencia del diagnóstico, el cuestionamiento a la valoración médica, el peso administrativo del proceso y la necesidad de cumplir con lo propuesto por la normativa, aunque sin un objetivo pedagógico preciso.

**Ilustración 9**

*Árbol de palabras diagnóstico*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

**4.2.6. Subcategoría Estandarización**

Es importante recordar que el mecanismo propuesto por el MINEDUC establece el uso de ciertas pruebas que cumplen con los criterios de validez para el contexto nacional y han sido normalizadas para el contexto chileno. Es por lo anterior que cada vez que se evalúa o reevalúa a un estudiante se sigue fielmente este mecanismo, hecho que, en función de los datos recogidos, no parece ser positivo para los profesionales que participan de este proceso evaluativo. Es así como todos ellos manifiestan que es innecesario tensionar el proceso a través del uso de pruebas estandarizadas, ya que esa misma información la pueden obtener por otros medios, muchos de ellos informales como la propia observación, considerando que el docente pasa muchas horas con el estudiante en el aula. Por tanto, esa información se puede obtener en un contexto mucho más natural

y auténtico y ajustarse de mejor manera a las características de cada estudiante, a las cuales las pruebas estandarizadas no son sensibles:

(...) uno siempre trata de que le den una utilidad pedagógica, pero eso como para motivar al mundo, porque tampoco podemos hacerles sentir que están haciendo algo que no tiene sentido, pero los colegas no son tontos, ellos se dan cuenta que esta información que ellos toman a través de una prueba, a través de elaborar informes, la recogen de otra forma que es cualitativa también y que es igual de válida (R\_H\_M).

(...) las evaluaciones estandarizadas, por ejemplo, son todas iguales, no viene con adecuaciones curriculares (A2\_M\_C1).

(...) si tengo yo al niño todo el tiempo conmigo en la sala de clases y, además, tengo a la profesora de diferencial todo el tiempo conmigo en la escuela, claro que pierde sentido la prueba estandarizada, porque a esa información yo puedo llegar de otra forma, de una forma mucho más cualitativa, mucho más natural y ciertamente mucho más real (R\_H\_M)

(...) en mi caso, que pasa que hay niños, hay muchos niños extranjeros con dificultades del lenguaje, que no necesariamente, ya está abierto, tiene un idioma distinto, pero tú te das cuenta de que el niño necesita igual apoyo, fonoaudiológico y no lo puedo valorar porque la prueba es solo para Chile (A3\_M\_C1).

A pesar de lo anterior, los profesionales se ven obligados a aplicar las pruebas estandarizadas como una forma de acreditar la presencia de una NEE que luego será presentada como evidencia para la solicitud del ingreso del estudiante al PIE y, por tanto, para el pago por concepto de subvención, teniendo este sólo una finalidad administrativa, que sólo es bien valorada cuando el estudiante es

evaluado por primera vez, pero no cuando el alumno ya lleva varios años en el establecimiento:

(...) uno dice, ya podemos hacer algo cuali [sic], pero después los papeles... Entonces, porque tienes que ingresar con un puntaje para categorizarlos, entonces, si no está el número, el niño no puede ingresar al sistema, entonces, se vuelve más complejo (E3\_M\_C2).

Probablemente, tiene una buena utilidad cuando no se conoce al estudiante por primera vez, en algunos cambios de ciclos importantes, como el paso de enseñanza media, el del tránsito de la niña a la adolescencia, pero el gran grueso de los estudiantes tiene una finalidad netamente administrativa y las colegas así también lo manifiestan (R\_H\_M).

#### **4.2.7. Subcategoría Burocracia**

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, la evaluación diagnóstica implica un extenso proceso de carácter administrativo que redundante en abundante burocracia, entendida esta para fines prácticos, como todos aquellos formularios, registros y evidencias que deben cumplimentar los profesionales involucrados como evidencia del trabajo realizado. Situación que incomoda y genera disconformidad con respecto a las directrices impuestas en este sistema, las cuales se pueden resumir en 2 aspectos relevantes. El primero de ellos, la excesiva cantidad de documentos que se solicitan, la segunda, que es consecuencia de la primera, el tiempo que esto le resta a cuestiones realmente importantes, como son la prestación de los apoyos a los estudiantes y el trabajo colaborativo entre los profesionales.



Para iniciar, se hará referencia a los documentos obligatorios que son parte del PIE, estos se resumen en el FUDEI y FUR que se hacen a principio y final de año respectivamente, el cual hace una síntesis de toda la información que se ha recogido en el proceso de diagnóstico, los apoyos sugeridos y entregados y los resultados de aprendizaje observados. Lo anterior tiene como condicionante haber desarrollado previamente las evaluaciones de los diversos profesionales involucrados, como son el profesor de educación diferencial, el psicólogo, el fonoaudiólogo, el médico u otro especialista pertinente. Todo este proceso se hace habitualmente en los meses de marzo, abril y noviembre, diciembre para el caso de la reevaluación, cuestión que es obligatoria y que luego es fiscalizada por las instituciones respectivas:

(...) es que como está, ahora sí es mucho papel, pues muchos documentos, por ejemplo, el famoso FUDEI y el FUR son documentos que se pueden resumir en un solo informe y todo va redundando (E2\_M\_C3).

(...) el famoso FUDEI yo los miro, me parece bien, me parece un buen documento, es clarito, muy ordenado, sistematiza bien la información, pero ahí viene la pregunta ¿para qué sistematizamos esa información? cuál es el fin de sistematizar, si nadie lo va a leer (R\_H\_M).

(...) sí, la burocracia, los papeles, estoy de acuerdo, que es mucho, lo que pasa es que ...Bueno, no sé cuál habrá sido el sentido de las personas que hicieron todo eso, yo desconozco y yo implementé no más el Decreto y desconozco cuál es el sentido de tener tantos formularios (R\_M\_MI).

(...) Decreto 170 que es netamente burocrático, en tema de inclusión, nos quita cuatro meses por lo menos al año, de atención a los alumnos, lo cual se ha reflejado enormemente los resultados (E1\_M\_C2).

(...) sacaría todo el papeleo, yo creo que solo un formulario basta, no tantas firmas, no tanto show burocrático, que de verdad quiero que nos quita más, más, más tiempo (E2\_M\_C3).

Otro aspecto que se menciona de los formularios tiene relación con la poca digitalización utilizada, ya que la mayor parte de los profesionales hace referencia a que se completa el papel o se imprime el papel, pero que no está la posibilidad de completarlo en formato online, lo cual genera algunas barreras, incluso como proceso administrativo:

(...) si pudiese ser más simple que la información del sistema, rellenar solamente un aspecto, por ejemplo, reunir solamente el FUDEI y que esté toda la información, que la información esté en línea y que no sea necesario, porque se pierde tiempo en intervención con los estudiantes en épocas en donde se necesita estar, inicio y final de año (E1\_M\_C2).

(...) ese formulario que debería ser el FUDEI, una sola plataforma, en donde tú puedes agregar información y que pase también que, durante el año, durante el transcurso del año, pero que obviamente esté online, entonces tú puedas ir trabajando con esa información porque muchas veces nos pasa que también llegan estudiantes de otros lados sin carpetas, sin documentos, sin nada (E2\_M\_C3).

Entonces, si fuera un solo formulario que se puede rellenar, quizás un apartado en marzo y el otro en diciembre, pero esto hay que rellenarlo hay que imprimirlo. ¿Entonces, cómo es eso? En realidad, al menos en el tema más administrativo (E3\_M\_C1).

Si bien la opinión es desfavorable con respecto a los formularios, existen otros documentos que son obligatorios en la estructura administrativa de los PIE que

dicen relación con los informes a las familias y el registro de planificación y evaluación PIE, los cuales, según los entrevistados prestan mayor utilidad para los fines educativos:

(...) los informes que van a las familias me parecen bien prácticos, es bueno que la familia tenga información de su hijo (E3\_M\_C2).

(...) yo justifico el registro de planificación, lo que no justifico es esa cantidad de formularios (E1\_M\_C3).

Por último, respecto de esta subcategoría, los docentes muestran su malestar con relación al tiempo que toda la burocracia mencionada anteriormente les conlleva, restándoles tiempo al trabajo pedagógico y, por tanto, a la planificación, prestación y evaluación de los apoyos que se entregan a los estudiantes, obligándolos a ocupar parte importante de su jornada en tareas administrativas que le impiden estar en el aula con sus estudiantes estimulando las áreas descendidas y complementando la labor docente. Esto se mantiene a lo largo del año, pero es particularmente nocivo en el inicio y final de año, restando muchas horas de trabajo directo con los estudiantes y por tanto afectando significativamente la progresión curricular y la calidad de los aprendizajes:

A lo mejor sería importante simplificar, sí para que se acorten, por ejemplo, los tiempos del trabajo administrativo de las colegas en relación a todo eso y ese tiempo sea más efectivo en el aula. Como acompañamiento, como trabajo pedagógico con los niños en el aula, porque en el fondo nosotros trabajamos con y para los niños y es súper importante que ellas estén ahí con nosotros acompañándonos (P1\_M\_C3).

A comienzos de año es todo marzo, pero entrando aula también es como una semana porque también desde la coordinación de educación especial

del DAEM Puerto Montt nos quitaron esto de que antes podíamos tener la libertad de no ingresar aula y tener tiempo para los papeles, así que es todo marzo y un poquito de abril trabajando en nuestras casas y además trabajando acá (E2\_M\_C2).

En el tiempo que te queda en la tarde, tienes que dedicarte las administrativas y todo diciembre nos dedicamos a los administrativos cuando hay cosas que no debería estar trabajando con los estudiantes todavía (E2\_M\_C3).

#### **4.2.8. Subcategoría Excedentes**

Para cerrar la categoría de evaluación psicopedagógica, es importante mencionar que todo el proceso que se hace y que se ha descrito en los apartados anteriores permite el ingreso formal de los estudiantes a los PIE, recibiendo una subvención por la acreditación de un tipo de NEE. Sin embargo, este proceso tiene límites que dan cuenta del número máximo de estudiantes que pueden optar a dicha subvención en cada curso. Como habitualmente en contextos vulnerables dichos límites son sobrepasados, ya que hay muchos niños con NEE, se utiliza el concepto de excedente, que da cuenta de aquel estudiante que siendo diagnosticado o no, igualmente es apoyado por el PIE, aunque no reciba subvención escolar:

(...) en general, los equipos PIE van asumiendo a esos niños como es un concepto que se ocupa de excedente, no lo vamos a atender como excedente, entonces igual se le presta algún apoyo que ciertamente recarga a un profesional en particular, porque es un niño que se podría manejar de otra forma, tú lo podrías manejar desde una buena co-docencia, desde un buen asesoramiento psicopedagógico (R\_H\_M).

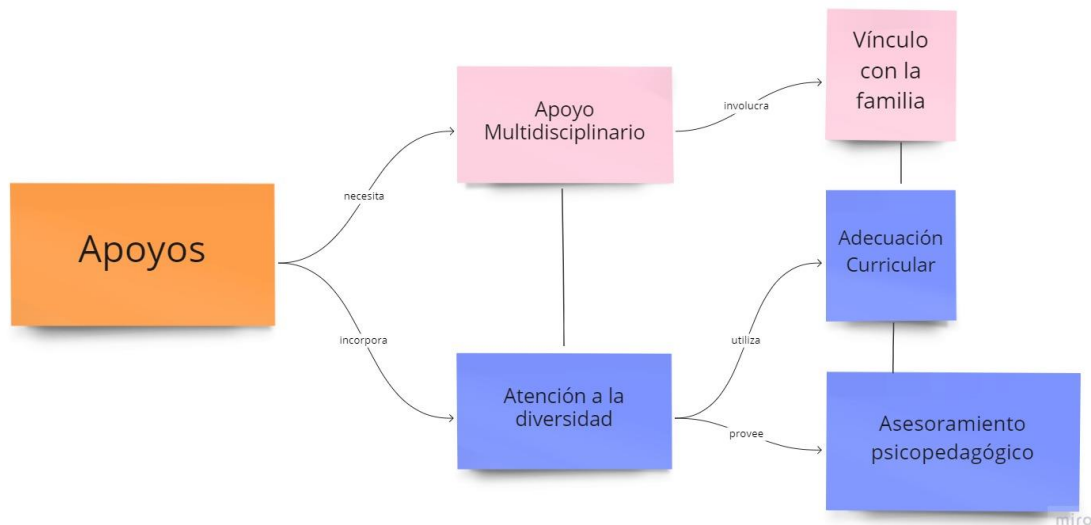
(...) se le llama el excedente, los profesores están, saben quiénes son y, a pesar de que no son postulados, no tienen un diagnóstico, se hace el apoyo igual. Ocurre hartito en los primeros años, primero, segundo, tercero básico independiente, que tengamos un diagnóstico no, EH, recibe apoyo pedagógico y no solamente de del profesor de aula, sino que de toda la gente que trabaja, asistente de aula, el técnico del del programa de inclusión (E1\_M\_C2).

(...) nosotros tenemos, por ejemplo, por normativa siete, ocho, dependiendo del curso. Tenemos cinco excedentes, a veces hasta ocho excedentes, que son los que traen alguna barrera educativa, pero aparte de eso, si el niño necesita una PACI, independiente que esté o no esté en diferentes programas, también se hace un PACI, entonces, si se le dan todas las herramientas que necesitas para poder ir avanzando, independiente que esté o no esté en el programa (P2\_M\_C3).

### 4.3. Categoría Apoyos

#### Ilustración 10

#### Mapa conceptual categoría Apoyos



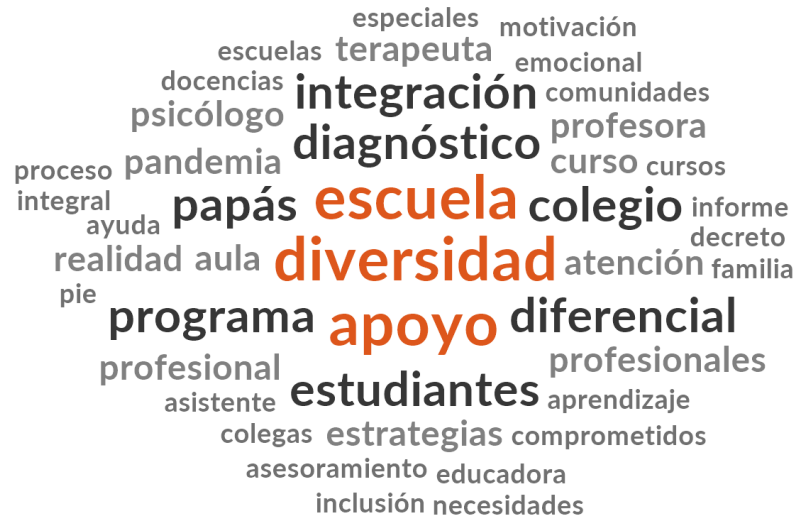
Fuente: Elaboración propia a través de la web [www.miro.com](http://www.miro.com)

La categoría apoyos hace referencia a lo que Arnaiz (2019a) denomina a las estrategias, recursos o actuaciones que persiguen como objetivo lograr el acceso, la participación y aprendizaje. Estas actuaciones, además, según Amor et al. (2018), parten de la premisa que los apoyos deben ir más allá del contexto escolar, como tal y abarcar otros espacios de la comunidad. En ese contexto, dicha categoría se ha podido asociar a dos subcategorías de primer nivel como son el apoyo multidisciplinar y la atención de la diversidad, las cuales, a su vez se, relacionan con el asesoramiento psicopedagógico, adecuación curricular y vínculo con la familia.

Por otra parte, al revisar la frecuencia de palabras aquellas que más se reiteran en las citas vinculadas a la categoría, son las que se observan a continuación.

## Ilustración 11

*Nube de palabras categoría apoyos*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Como se puede ver en la figura la diversidad, apoyo y escuela son aquellas que más se repiten en el discurso de los entrevistados, dando cuenta de que los factores centrales que valoran los profesionales al pensar en esta dimensión hacen referencia la capacidad de entregar respuestas educativas a todos los estudiantes del contexto escolar, poniendo especial atención, además, en actores claves de este proceso como son los papás, docente de educación diferencial, el programa de integración y el diagnóstico como un eje central. En ese sentido, aparece relevada también la figura de otros profesionales que participan del proceso y que colaboran de forma directa en las condiciones de acceso y participación para el estudiante. Lo anterior da a lugar a analizar la primera subcategoría de este apartado.

#### 4.3.1. Subcategoría Apoyo Multidisciplinario

Uno de los aspectos que mayormente se valoran al momento de hacer referencia a los apoyos en el marco de la evaluación diagnóstica integral propuesta por el Decreto 170 es la relevancia que se le otorga a la posibilidad de contar un mayor número de profesionales que trabajen de forma directa con los estudiantes en el aula, haciendo hincapié a la presencia de un recurso humano que antes no estaba presente en la escuela. En esta línea plantean lo siguiente:

(...) en general, ha sido un tremendo apoyo el programa de integración, mucho apoyo, porque cuentan con que especialistas que antes no tenían psicólogos que antes no tenían, fonoaudiólogo, incluso el profesional médico (R\_M\_MI).

(...) las profesionales, la fonoaudióloga, la psicóloga y la educadora diferencial tienen un horario establecido dentro de la semana para entrar a mi aula, donde en conjunto vemos qué temáticas se van a trabajar y se trabaja con el grupo completo, no solamente con los niños con necesidades especiales (P1\_M\_C3).

En ese mismo sentido se le da mucha importancia al rol que han ido tomando estos profesionales en la escuela y al impacto que ha provocado que transiten desde una mirada clínica a una centrada en el aula, que hoy los hace partícipes de forma directa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se hace referencia a la necesidad de incorporar a otros profesionales que hoy día son considerados no obligatorios en los PIE:

El psicólogo atiende al niño en una sala aparte. Pero resulta que ese niño se porta súper bien, está bien con el psicólogo y llega el curso y deja la grande, yo tengo que ir al aula, yo como psicólogo tengo que ir a ver qué



es lo que produce, como los niños con TEA, qué es lo que produce esta disrupción (R\_M\_MI).

Han sido un gran apoyo, porque yo tengo el curso más complicado a la escuela. Entonces, ella igual es un gran apoyo, la [omito nombre propio de una persona nombrada], la terapeuta con mis niños, con movilidad reducida, con TEA, con síndrome de Down, que ha aparecido al tema (P2\_M\_C3).

Yo creo que algo que mejoraría en el programa y está, como muy desde mi línea, que los profesionales de apoyo que somos, no obligatoria en este caso kinesióloga y terapeuta, sean obligatorios, porque igual marca la diferencia en un colegio (A1\_M\_C3).

#### **4.3.2. Subcategoría Vínculo con la Familia**

Esta subcategoría se vincula con la anterior, ya que establece que la participación de los diversos profesionales que participan de la evaluación y apoyo de los estudiantes se ve mediada por la obligación legal de informar a los padres de la situación de aprendizaje de los evaluados y sus progresos, tal como se plantea a continuación:

(...) por normativa, tienen que informar a los papas siempre a través de un informe, a través de una reunión, entonces, si siempre, hay conocimiento todos los papás, la mayoría diría yo, ellos tienen conocimiento en que su hijo está en el programa de integración, que recibe ayuda (P2\_M\_C1).

(...) si uno, efectivamente, evalúa el Decreto 170, yo encuentro que ha sido un tremendo aporte para la comunidad educativa, para las familias, sobre todo, para la familia (R\_M\_MI).

(...) cumplimos con la, con el que los papás están en conocimiento de todo lo que sucede, al menos los estudiantes que ingresen programa de integración y en cuanto a las estrategias que se elaboran para ellos en todos los ámbitos, biológico, psicológico y diferencial (A1\_M\_C2).

Sin embargo, unos de los aspectos que más preocupa a los equipos profesionales es la baja participación de la familia y escaso compromiso que estos manifiestan con el proceso de aprendizaje de sus hijos, siendo una tarea constante del establecimiento educativo motivar a las familias.:

(...) hay que motivar a los papás que hay que estar en una constante motivación o mostrándoles, mira, los chicos hicieron esto el día de hoy les fue super bien, lo pasaron muy bien, entonces cómo motivarlos a ellos, a los papás, para que ellos nos ayuden con la motivación con los niños (P1\_M\_C3).

Yo siento que acá los apoderados y los niños están muy comprometidos con su escuela en general, les gusta venir a la escuela, tiene un espacio seguro, le gusta venir a jugar, pero no así están comprometidos con los aprendizajes, que es como el fin de la escuela (A1\_M\_C1).

(...) es como una costumbre adquirida de desligarse un poco y que el colegio es el responsable de todo, o sea, acá está el niño y ustedes ven como el cómo le enseñan a leer, porque igual no han dicho, nos han dicho, yo traigo a mi hijo al colegio y ustedes les pagan para para enseñarle al niño (P2\_H\_C2).

### 4.3.3. Subcategoría Atención a la Diversidad

En la subcategoría atención a la diversidad se hace un énfasis especial a una forma amplia de entender la diversidad que va mucho más allá de lo cognitivo y considera también aspectos emocionales, formas de aprendizaje, personalidades, tipos de familia, etc. Esto plantea como desafío a la escuela el diversificar las formas que utiliza para que los estudiantes accedan al aprendizaje, tal como se muestra en el siguiente árbol de palabras.

#### Ilustración 12

##### *Árbol de palabras Diversidad*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Asimismo, desde el discurso de los entrevistados se puede observar que el hecho de estar vinculados con la atención de grupos heterogéneos por un tiempo prolongado les ha abierto la perspectiva de que lo que se entiende por diversidad, haciendo referencia a diferentes perfiles de estudiantes y familias:

(...) tratamos de que esa diversidad sea no solamente con temas intelectuales, cognitivos, sino que también entiendo que hay una diversidad de personalidades, diversidad de familias, diversidad. También las estrategias que nosotros podemos incorporar o establecer para poder llegar a toda esta diversidad de estudiantes que tenemos (A1\_M\_C2)

(...) inclusión, no solamente es la diversidad que tenemos dentro del aula, si no hay que preocuparnos de lo integral del estudiante, de la educación integral y no solo de niños, pues sí, pues no solamente niños con daño de integrarnos a todos con cada particularidad personal que tenga, tenga diagnóstico o no tenga (P2\_M\_C3).

Lo anterior no implica que a la vez se asuma una postura crítica de parte de los docentes, respecto del aporte que hacen las administraciones nacionales y locales en este sentido:

Dentro de incluir a todos los estudiantes o de ver esta diversidad de todos los, los estudiantes de las comunidades que en realidad todos somos diversas y dentro de las comunidades escolares, también hay diversidad, y siento que no hay un verdadero aporte desde el Ministerio, desde nuestro DAEM (P4\_M\_C1).

Respecto de lo mencionado anteriormente, unos de los aspectos que mayormente se destaca son las capacidades que se han instalado en los docentes para dar respuesta educativa a los estudiantes a través de diferentes líneas de acción que responden los requerimientos de la población con NEE, tal como se menciona a continuación:

(...) tenemos como esas tres líneas de acción, el profesional que lo absorbe, el asesoramiento psicopedagógico, o bien a través de las co docencias [sic] y el trabajo colaborativo, que es como lo ideal (R\_H\_M).

Yo creo que cuando son casos más notorios ahí uno empieza a indagar más en la realidad del niño, por ejemplo, yo en el quinto tengo niños que no he necesitado preguntarle un diagnóstico a [omito nombre propio de una persona nombrada], porque, por ejemplo, en clase de Historia que no tienen dificultad, pero hay otros que sí (P2\_H\_C2).

(...) tenemos sistemas de apoyo, o sea, hoy día una escuela donde se matricula un niño con autismo no queda desnudo [sic], en la escuela tiene algo, que diez años atrás no lo tenía, diez años atrás era el niño llega a la escuela a arreglárselas solo no más y lo más probable era que fracasara (R\_H\_M).

#### **4.3.4. Subcategoría Adecuación Curricular**

Así como se ha explicado previamente, la comunidad educativa ha ido incorporando progresivamente nuevas herramientas para atender a la diversidad que han facilitado el tránsito de los estudiantes con NEE entre los diferentes niveles educativos, sumando a esto los cambios en las normativas que han propiciado prácticas que ponen foco en las características individuales y, por tanto, en los ajustes necesarios como la adecuación curricular, es así que desde la perspectiva de las autoridades educativas se observan cambios significativos en estas prácticas:

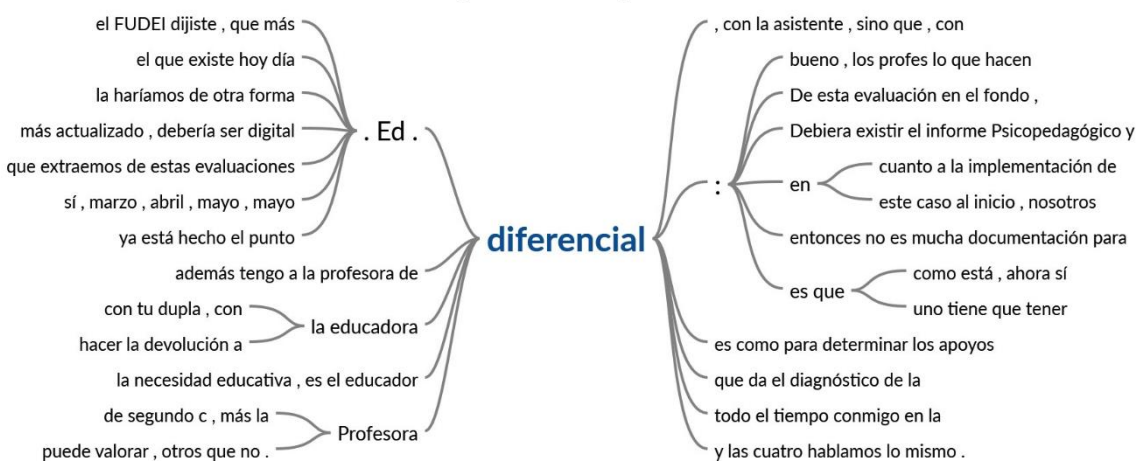
(...) sí hay que hacer adecuación curricular, todos saben de qué trata, si hay que dejar repetir un niño bueno, pues ahí todavía hay conflicto, pero se queja que tengo un niño porque antes los niños con NEE eran los que más repetían, eran los que tenían más, repitencia. Sí, bueno, ahora lo piensan dos veces, hacen un análisis, el Decreto 67, entonces ha ido cambiando y ha ido mejorando de a poquito (R\_M\_MI).

**4.3.5. Subcategoría Asesoramiento Psicopedagógico**

Ligado al punto anterior, las acciones como la adecuación curricular han sido posibles a través de prácticas de colaboración entre el docente especialista y el profesor de asignatura, los cuales llegan a acuerdos respecto de las necesidades de apoyo de los estudiantes a través de prácticas de asesoramiento que lidera el profesor de educación diferencial, junto a los demás integrantes del equipo de aula. A continuación, se presenta un árbol de palabras sobre el rol del educador diferencial en este proceso, el cual en la parte inferior da cuenta de la importancia que se le da a la articulación profesional, así como en la parte superior muestra la posición crítica que manifiesta el profesor de educación diferencial con respecto a la documentación y estructura administrativa del PIE, cuestión que ya se ha mencionado previamente.

**Ilustración 13**

*Árbol de palabras docente de educación diferencial*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Respecto de esta materia, se pueden ver las citas de los entrevistados, los cuales hacen referencia a este trabajo de asesoramiento, el cual va más allá del PACI y hace referencia a la colaboración que se da entre los profesionales en

contextos incluso informales, y que no tienen relación con la estructura administrativa que se ha planificado desde la normativa:

Después de pandemia estamos trabajando harto con asesoramiento psicopedagógico porque, en definitiva, hemos tenido que darle una vuelta al PIE. Hay estudiantes que han necesitado harto apoyo, que han necesitado estar más con un equipo más chiquitito, entonces, las co-docencias igual han bajado (R\_H\_M).

(...) profesores se dirigen a mí, me dirijo a ellos, ellos preguntan, reciben las sugerencias, hay un trabajo coordinado y eso también tiene que ver con el proceso de evaluación de poder, cómo identificar cuáles son, a lo mejor aquellas fortalezas del estudiante y también aspectos de mejorar, no solamente a nivel cognitivo, sino que también a nivel socio emocional (E2\_M\_C3).

También se hace referencia a que, en general, los diagnósticos son socializados a través del profesor de educación diferencial, y no a través de las extensas carpetas que se elaboran por estudiante, es decir, no está instalada la práctica de revisar los informes de cada alumno, sino que esta información es mediada por el docente de educación diferencial:

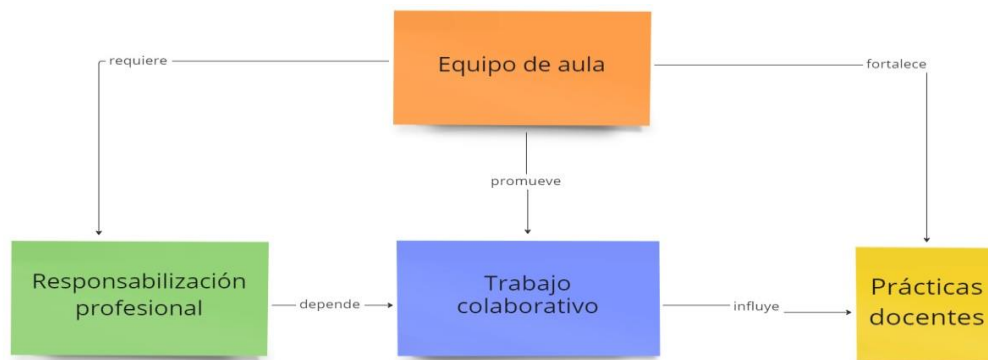
La educación diferencial a inicio de año, siempre envía las nóminas con el diagnóstico de cada estudiante de todo el colegio. Entonces, a través de ese informe, nosotros conocemos qué diagnóstico tiene cada estudiante. Y a través de este sistema nosotros podemos como profesor, podemos tomar ciertas decisiones y ver qué necesidad tiene cada alumno (P1\_H\_C2).

(...) mi caso personalmente, yo no, no he ido a revisar una carpeta de un niño. ¿Cuál es su diagnóstico? Pero no es necesario porque como tenemos una diferencial, que es [omito nombre propio de una persona nombrada], ella nos presenta toda la información y los documentos que tenemos que rellenar. Si necesitamos ayuda, ella está ahí para para lo que se necesite (P2\_M\_C3).

#### 4.4. Categoría Equipo de Aula

##### Ilustración 14

*Mapa conceptual equipo de aula*



miro

Fuente: Elaboración propia a través de la web [www.miro.com](http://www.miro.com)

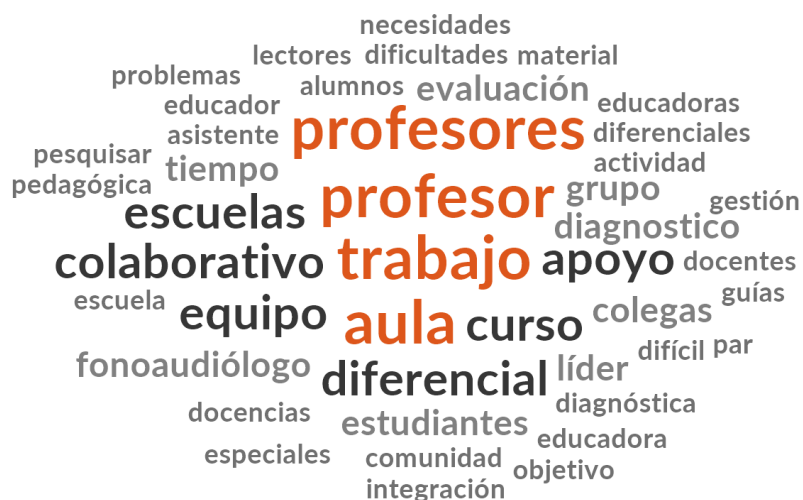
El equipo de aula es entendido como un “grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 40). Es así como, en el marco de los datos recogidos por



este estudio, se han asociado las subcategorías trabajo colaborativo, prácticas educativas y responsabilización profesional. Apareciendo en el constructo general una serie de conceptos que se repiten en el discurso de los entrevistados, como son el aula, los profesores, el trabajo, la colaboración, el apoyo, el equipo y docente de educación diferencial. Lo anterior demuestra que se identifican actores claves en este proceso y que dichos profesionales, al actuar en conjunto, posibilitan la entrega de la respuesta educativa en el aula, cuestión que se profundizará en el análisis de las subcategorías más adelante, como complemento se muestra a continuación la nube de palabras.

### Ilustración 15

#### *Nube de palabras equipo de aula*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

#### 4.4.1. Subcategoría Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo es uno de los aspectos que más valoran los docentes y profesionales, en general, al interior del aula, ya que indican que esta articulación es la que permite dar respuesta adecuada y oportuna a los estudiantes,

potenciando de esta manera las prácticas y diversificando las estrategias docentes. Todos los entrevistados se manifiestan de acuerdo en que juntos hacen un mejor trabajo, aunque reconocen que en muchas escuelas ese trabajo no se da en esos términos y que en muchos casos los programas de integración funcionan como islas dentro de las escuelas, lo cual no ayuda a una educación inclusiva. A pesar de lo anterior, los centros estudiados dan cuenta de la existencia de espacios formales para esta coordinación, aunque todavía incipientes, como se muestra en las siguientes citas:

Acá tienes reuniones colaborativas donde uno puede compartir un poco de la información, entonces, uno siempre tiene la comunicación con los docentes de educación diferencial, con los profesores de salas, técnico, igual entonces como que creo que así va fluyendo más rápido que ellos vayan directamente al archivo (A1\_M\_C2).

(...) como docente de primero básico, todos los lunes, en mi caso tenemos reunión de trabajo colaborativo donde asiste la terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, diferencial y profesores del nivel (P1\_M\_C3).

(...) en todos los cursos nosotros tenemos un día que hacemos una vez a la semana de trabajo colaborativo. Eso está fijado por horario, ya está sacramentado una vez a la semana, tenemos trabajo colaborativo y ese es el día y vamos a trabajar con nuestros profesores de nuestro nivel (E1\_M\_C1).

(...) el apoyo de profesores de aula es indispensable, porque esa diferencia igual a encontrar en otras escuelas que educación diferencial es completamente aparte de lo que son el aula regular y eso acá, es completamente integrado, hay una cohesión entre colegas educadores, son realmente dupla (E3\_M\_C1).

(...) desde el año antepasado, incorporamos como reuniones de equipo de aula, que es como poder que todos los profesores de un curso más los profesionales podamos como coordinar cuáles son a lo mejor pesquisar a algunos estudiantes que tienen dificultades de todo tipo, pero es lo mismo por factor tiempo. Entonces, lo hacemos una vez al año, cuando podría hacerse muchas veces, y ahí hacemos como el traspaso y a lo mejor, los casos más complejos que requieren más apoyo, compromisos también que va a hacer el profesor, que va a hacer la educadora, psicólogo, asistente social” (E2\_M\_C2).

Algunos de los aspectos que se observan como obstáculos en este proceso son, en primer lugar, el escaso tiempo que se dedica a esto, ya que por normativa solo al profesor de aula se le asignan tres horas para el trabajo colaborativo, lo cual se debe repartir en varios cursos dependiendo del docente y los niveles en que este haga clases. Asimismo, en el caso del profesor de educación diferencial pasa exactamente lo mismo, ya que al parecer no existe un criterio único de asignación de carga docente, y en los establecimientos varía la cantidad de cursos con los que trabaja cada profesional. Por otra parte, si bien no es generalizado, todavía existe resistencia en algunos profesores de aula con respecto a la posibilidad de colaborar con otros profesionales, manteniendo la cultura individualista que ha primado en la educación tradicional:

(...) las colegas acá son los que más sufren este tema, no se respetan, por ejemplo, las tres horas por niño que tiene diagnóstico permanente, entonces, igual bueno, acá en esta escuela tenemos la fortuna de tener una educadora por curso, porque eso en otras escuelas no se ve (E1\_M\_C1).

(...) muchas veces en algunos establecimientos la gente es muy recelosa, no comparte información, no comparte formas de trabajo, ni estrategia, se encierran en sí mismo, cuando la verdad que el trabajo colaborativo es lo que logra, por ejemplo, esto, si existe buena convivencia, buen trato entre todos los profesionales se logran cosas, que en este caso es el que nosotros podamos darle mejores posibilidades (P1\_M\_C3).

Entonces, hay profesores que no son parte de este proceso y quedan de lado, entonces, es mucho más difícil tratar de tener un aula inclusiva y diversa y no trabajar solamente con actividades diferenciadas por cada uno, sino que tratar de integrarlos a todos en una sola actividad, obviamente con sus diferencias (E2\_M\_C2).

Igual me gustó la reunión de equipo de aula, dónde están incorporados todos los que hacemos clases en ese en curso más las educadoras diferenciales, y es bastante bueno porque ahí se recaba más información del curso. Entonces, Eso me gustó bastante. Debería hacerse más seguido, si por lo menos una vez dos veces en semestre o tres, muy bueno (P3\_H\_C2).

También algunos actores, en particular, la autoridad educativa, hace mención del efecto que tuvo la pandemia, asumiendo que hubo un retroceso en ese periodo en cuanto al trabajo colaborativo se refiere, manifestado en la ausencia de la co-docencia que se venía afianzando en el último tiempo. Así también uno de los centros, hace mención del efecto nocivo que podrían tener las rotaciones de los equipos que trabajan con los estudiantes, ya que en muchas escuelas los equipos van cambiando en la medida que los estudiantes van transitando por diferentes niveles educativos.

(...) antes de la pandemia estábamos bien con las co-docencias y el trabajo colaborativo en general, si tú me hablas de primar, las escuelas iban bien con eso, se estaban instalando, tenemos un par de escuelas que van más atrás por cuestiones de gestión principalmente (R\_H\_M).

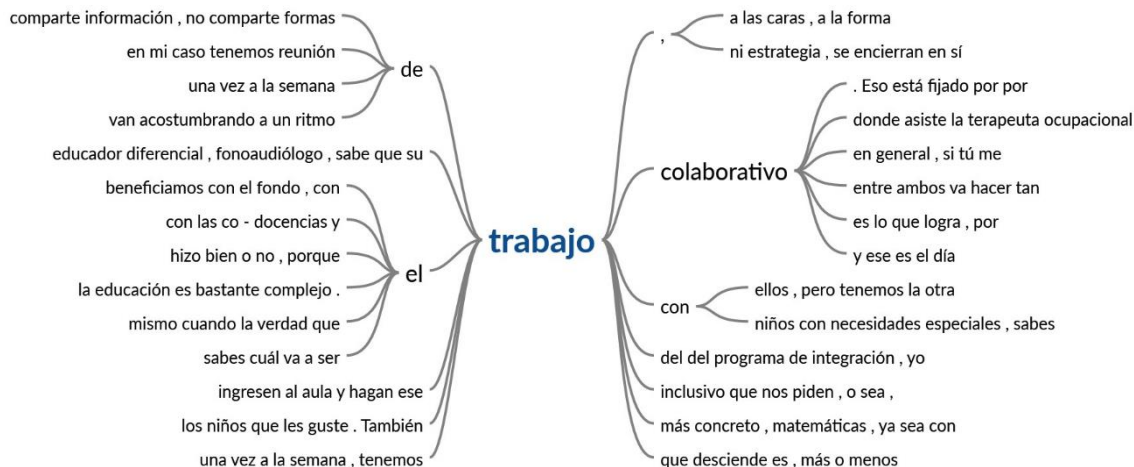
Si el tema de la rotación no es bueno, afecta de forma negativa, porque, por ejemplo, los niños se van acostumbrando a un ritmo de trabajo, a las caras, a la forma de uno también trabaja con ellos, ver caras nuevas todo el tiempo no es tan beneficioso (A1\_M\_C1).

La mayoría de los problemas los tenemos donde eso no pasa, donde las co-docencias no están tan implementadas porque las escuelas no han confiado en este proceso, porque las características de personalidad en los docentes no logran cuajar ahí para generar un buen equipo (R\_H\_M).

Para complementar todo lo mencionado se deja a disposición un árbol de palabras que da cuenta de los aspectos más distintivos planteados por los entrevistados, en donde se reflejan los profesionales involucrados, las formas de organización y los tiempos de trabajo.

## Ilustración 16

### Árbol de palabras trabajo colaborativo



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

#### 4.4.2. Subcategoría Práctica Docente

La práctica docente se relaciona con varios de los aspectos mencionados anteriormente, ya que una de las cosas que valoran los docentes respecto del trabajo colaborativo es, justamente, la capacidad que tiene de modificar positivamente las prácticas docentes, generando también desarrollo profesional. Por contrapartida, se hace mención de que el proceso de evaluación diagnóstica integral no tiene ningún efecto en sus estrategias docentes, ya que el profesor tiende a tomar las decisiones mucho antes, cuando el alumno ya ha comenzado a manifestar dificultades, entendiendo que el docente conoce al estudiante, porque comparte con este cotidianamente y por tanto reconoce sus necesidades.

Uno como profesional con el colega que trabaja y trabajas a la par, el estudiante que recibe este beneficio de todos los docentes, de las que a veces estamos dos. Entonces, todos nos vemos beneficiamos, todos,

todos, fusionamos, todos nos beneficiamos con el fondo, con el trabajo del del programa de integración, yo lo veo como una globalidad (E2\_M\_C3).

(...) yo creo que el diagnóstico no tiene ningún efecto en la práctica pedagógica, tiene efectos en la organización de la gestión interna, o sea, yo profesor yo sé que tengo dos niños leves, que yo tengo dos niños con TEL, que yo tengo un niño con autismo, a mí me hace organizarme de manera distinta, pero a la larga sigo enseñando igual, no pareciera que el diagnóstico integral del estudiante modificara algo en la práctica pedagógica (R\_H\_M).

(...) pero ya un profesor cuando se da cuenta que el chico no avanza con o sin diagnóstico ya ha hecho cosas antes, que no se den cuenta es ya otra cosa, pero lo hacen (R\_H\_M).

Por otra parte, también se valora mucho la presencia en el aula de otros profesionales, como asistentes de la educación, ya sean fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, debido a que estos contribuyen de forma significativa a la mejora de las prácticas, introduciendo nuevas estrategias que, aportan no solamente a los estudiantes con NEE, sino a todos estudiantes del aula:

(...) siempre he dicho a mis colegas, que el psicólogo, fonoaudiólogo ingresen al aula y hagan ese trabajo inclusivo que nos piden, o sea, yo puedo hacer por trabajar desde el punto de vista fonoaudiológico con todos los niños de primero, básico, con todos los niños de Kinder, hacer una actividad (R\_M\_MI).

Ligada a la idea anterior, sólo una autoridad educativa da cuenta de una mirada más negativa, respecto del apoyo en el aula, pero enfoca su descontento con la figura del profesor de aula o de asignatura, el cual, en su opinión, aún no

logra comprender con claridad su rol en el marco de una escuela inclusiva y muchas veces actúa como una barrera para los cambios que se requieren:

Yo te decía que los beneficios porque el educador diferencial, fonoaudiólogo, sabe que su trabajo con niños con necesidades especiales, sabes cuál va a ser el trabajo con ellos, pero tenemos la otra parte, que son niños están incluidos en la educación regular y están con su profesor de educación regular y ellos ha sido como una pared para avanzar porque siempre la excusa es que ellos no están preparados (R\_M\_MI).

Mas allá de las criticas puntuales, pareciera de acuerdo con los datos, que se han ido forjando progresivamente en el sistema, mejores condiciones para el trabajo colaborativo, lo cual ha impactado directamente en las prácticas docentes, las que se han ajustado a las características de los estudiantes y han buscado para esto diversas formas de diversificación en el aula, como lo manifiestan los profesionales involucrados:

Diversos recursos, power point, vídeos, canciones, diversas, guías, colores. Todo lo que llama más la atención para los niños que les guste. También trabajo más concreto, matemáticas, ya sea con los cubos multi base, ahí vamos viendo dependiendo del objetivo, pero todos comenzamos desde una base que fue desde cero y de ahí vamos avanzando para los niños que se van quedando más atrás (E1\_M\_C3).

No hacemos muchas adecuaciones más que en alguna que otra evaluación, se le quitan algunas preguntas, uno, entiende las dificultades que tienen los niños, ya sea del lenguaje, que también pasa mucho. Tengo un niño que no se logra entender casi nada porque habla, entonces dime tú no entiendes su realidad y obviamente, cuando yo lo hago, leer, ya uno sabe cómo tiene que



evaluar ese niño de manera diferenciada porque uno entiende el problema que tiene entonces (P1\_M\_C2).

(...) vamos a trabajar con este material para este grupo, tenemos tres grupos, tenían entonces ya material, A, B y C, si es de esa forma lo clasificamos, pero no que estén separados por lectores y no lectores, es más juntamos a los más ascendidos con los descendidos con la idea de que se apoyen (P1\_M\_C3).

(...) en el caso, por ejemplo, de los segundos se adecuan solamente las evaluaciones, se trabaja un solo objetivo para todos y de acuerdo a sus aprendizajes, como van avanzando, se va trabajando con ellos (P1\_M\_C3).

Trabajamos en grupo de cinco niños porque yo tengo un líder en cada grupo y el líder es el que ahí está potenciado. Cierto para que vaya colaborando con sus compañeros, vaya como líder de grupo y resulta bastante bien (P2\_M\_C3).

#### **4.4.3. Subcategoría Responsabilización Profesional**

Los entrevistados, en general, están de acuerdo en que la condición básica para que se desarrolle un adecuado trabajo colaborativo es que cada uno de los profesionales se haga responsable de su rol en la escuela, comenzando por el equipo directivo, el cual debe, a su vez, generar las condiciones para que los profesionales de la escuela puedan trabajar en conjunto en post del diseño de la respuesta educativa. Lo anterior pareciera no ser tan frecuente, al menos en opinión de una de las autoridades, la cual plantea que los directivos muchas veces no se hacen cargo y que los docentes de aula delegan esa responsabilidad al profesor de educación diferencial:

El director, UTP, generalmente no asumen la responsabilidad de este programa de integración, o sea, no, no hay inclusión en eso ¿me entiendes? (R\_M\_MI).

Entonces, el profesor de educación diferencial, fonoaudiólogo y, sobre todo, profesor diferencial, tiene que traspasar esa barrera, concientizar, socializar, humanizar a los profesores, porque no entienden, no quieren entender que este niño con NEE forma parte del curso y es el primer responsable el profesor de curso, no el profesor de educación diferencial (R\_M\_MI).

En las declaraciones, tanto de profesores como educadores diferenciales, se puede notar una percepción más favorable respecto de la responsabilidad y compromiso que muestran los profesores de aula, dando cuenta de que estos conocen, generan y participan de los apoyos a los estudiantes con NEE. Sin embargo, sus expresiones dejan entrever que, efectivamente, es el educador diferencial el máximo responsable de este proceso y quien lidera todas las acciones planificadas. En esta última línea, los profesores plantean realizar todos los esfuerzos necesarios al interior de la escuela, pero no pueden modificar las condiciones del entorno de los estudiantes, las cuales no resultan ser favorables:

Entonces, cada vez que un niño siendo PIE o no tiene alguna dificultad, estamos, hacemos todas prácticamente, entonces, de alguna otra forma, lo motivamos para que pueda salir adelante. Pero cuando están acá dentro de la escuela, bueno, a mi opinión personal, ya cuando sale afuera, hoy llega a su realidad, ya es diferente (E2\_M\_C1).

Yo doy fe que los profes conocen claramente a los estudiantes, a todos los estudiantes. Bueno, ellos llevan años, por eso conocen a todos los

niños y hacerles seguimiento desde primero a octavo entonces. Eh, bueno, por ejemplo, este colega más nuevo, pero él ya sabe, por ejemplo, los de segundo, como tienen que estar para tercero para cuarto, quinto, y así, entonces, el profesor se involucra bastante dentro del aprendizaje de los niños con NEE (E1\_M\_C2).

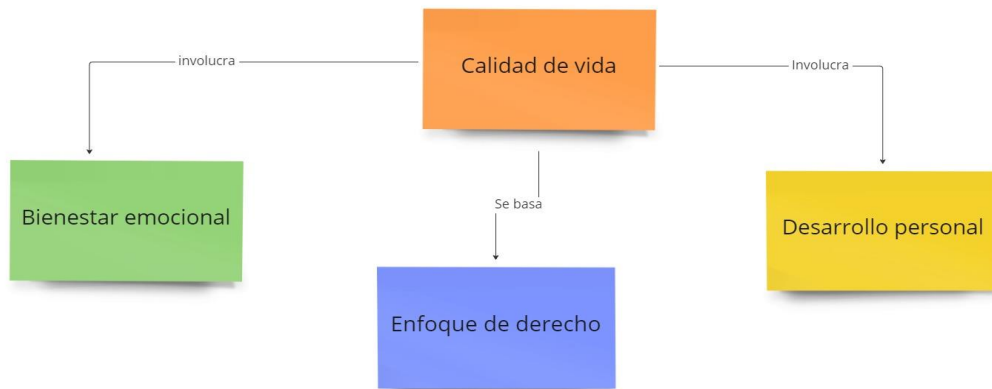
(...) nosotros, cada año en reuniones semestral y anual igual se da a conocer, uno sabe cómo vamos siguiendo esta rueda de aquí conocemos a los alumnos, ya podemos pesquisar y sabemos de un inicio poder apoyarlos de mejor manera, que muchas veces se van incorporando otros, pero igual uno puede conocer a través de conversaciones con la encargada que tiene de cada curso y así de esa manera uno se va a ir incorporando también a otros que va a pesquisando y es un gran apoyo (P2\_H\_C2).

(...) los profesores de aula que son básicos, y a pesar de que muchas veces ellos no quieren trabajar, pero ellos consideran que ha sido un tremendo apoyo estar con el educador diferencial, mucho. ¿Pero por qué? Porque el profesor de educación diferencial le soluciona todo, desde lo mínimo de entregarle un lápiz al estudiante, hasta el apoyo, entonces para, para los profesores en general ha sido un tremendo apoyo (R\_M\_MI).

#### 4.5. Categoría Calidad de Vida

##### Ilustración 17

##### Mapa conceptual calidad de vida



miro

Fuente: Elaboración propia a través de la web [www.miro.com](http://www.miro.com)

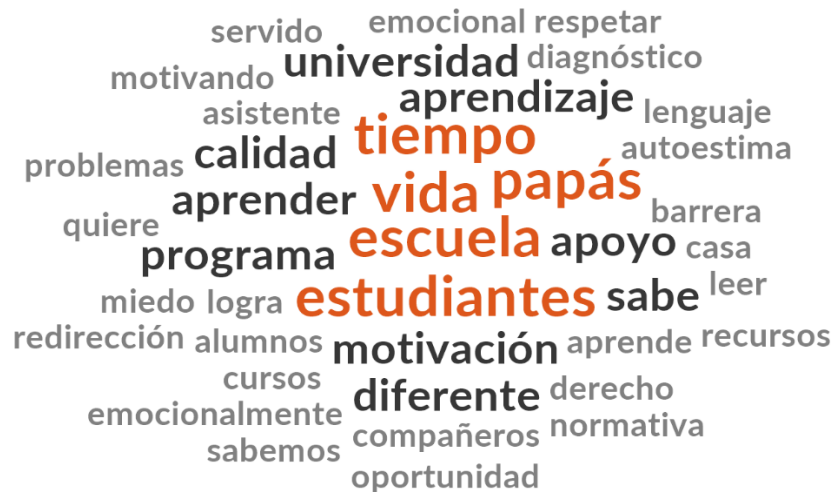
Como se puede observar en la figura, la categoría calidad de vida está compuesta por las subcategorías bienestar emocional, desarrollo personal, enfoque de derecho, relaciones sociales y transición a la vida adulta.

La calidad de vida hace referencia a un paradigma que tiene sustento en el modelo biopsicosocial impulsado por la Organización Mundial de la Salud (2001), el cual desarrollado por Verdugo y Schalock (2013) hace referencia a la necesidad de satisfacer todas las necesidades de la vida cotidiana de las personas, enfocándose en habilidades como la autodeterminación, que permitan que el ciudadano tome decisiones sobre su propia vida, estableciendo un plan que vaya más allá de la persona e incluya el entorno como un aspecto crucial para dichos cambios. Desde la perspectiva de este estudio, todas las acciones mencionadas en las categorías anteriores debieran repercutir en las mejorar en la calidad de vida de los estudiantes, de manera de que no se pueden disociar los apoyos con la realidad cotidiana de los estudiantes que están las aulas y

principalmente. de aquellos que han sido focalizados por el PIE por presentar NEE.

### Ilustración 18

*Nube de palabras calidad de vida*



Fuente: proporcionada por el programa NVIVO 14.

Las palabras que más se repiten al hacer referencia a la calidad de vida son escuela, estudiantes, papás y el tiempo en un primer orden de importancia, y en un segundo orden, están el apoyo, la motivación, el aprendizaje y el programa de integración escolar. Estos conceptos hacen entender que, para los entrevistados, en general, la escuela, junto a la familia, tienen un rol trascendental en la calidad de vida de los estudiantes, y que, en este caso, el aprendizaje pasa por los apoyos que puedan entregar desde el PIE, el cual también debe incorporar en su plan aspectos de carácter emocional, tal como se va a profundizar más adelante.

#### 4.5.1. Subcategoría Enfoque de Derecho

Existe consenso entre los entrevistados en que prestar los apoyos necesarios y hacer todos los esfuerzos para que un niño aprenda en el contexto escolar, no es una opción, sino una obligación, ya que el estudiante tiene el derecho a recibir una educación de buena calidad que reconozca y respete sus características individuales, entregándole herramientas para su inserción plena en la sociedad. Es así como se considera para esto la normativa y los tratados internacionales ratificados por Chile en esta materia. Sin embargo, hay un centro en donde se plantea la necesidad de fiscalizar con más rigurosidad esto, para asegurar su cumplimiento:

(...) porque hay una cosa que están en toda la normativa de todo, la ONU, la Convención de los Derechos del Niño, donde dice que lo primero es el bien común del estudiante, lo primero, y con esta premisa uno puede hacer todo, ya con eso, uno le puede entregar todo (E1\_M\_C3).

(...) qué pasa si la normativa, supuestamente para todo, porque hay colegios que no acatan, que no acatan o quién no hay personas del Ministerio Educación o no sé de algún lado para que puedan fiscalizar que eso realmente suceda como los niños lo merecen, porque es un derecho de cada estudiante (E2\_M\_C2).

(...) uno siente que la gente cada vez quiere aprender y quiere aprender por respeto, qué es lo más bonito del respetar a un niño, el respetar que las condiciones del diagnóstico que tenga, la verdad da lo mismo, lo importante es que él tenga una oportunidad que se la merece por derecho (E1\_M\_C3).

#### 4.5.2. Subcategoría Bienestar Emocional

Los entrevistados, en general, están de acuerdo en que uno de los aspectos que se han visto más favorecidos en los estudiantes es el emocional, ya que el estudiante al contar con un apoyo profesional siente un respaldo que le entrega mayor seguridad al momento de acceder a las experiencias de aula. Asimismo, muchas de las habilidades que va desarrollando, por ejemplo, el lenguaje, le van entregando mayores herramientas que mejoran su autoestima y van generando en el estudiante un sentimiento de competencia que le anima a seguir adelante. Además, cuenta con redes de apoyo que están presentes cuando necesita colaboración. Sin embargo, los profesionales afirman que el ámbito cognitivo se ve menos influenciado que el emocional en los estudiantes, pero, particularmente, en aquellos que tienen necesidades educativas de tipo permanentes, situación que ya se ha mencionado varias veces en el análisis, lo que demuestra que hay un desafío importante del sistema escolar para con estos estudiantes. Sus observaciones se muestran a continuación:

No, no podría ser tan irresponsable decir calidad de vida si ha mejorado, fíjate que principalmente yo diría que es la parte emocional del estudiante (R\_M\_MI).

(...) yo no sé si de aprendizaje, para algunos ha sido tan positivo, pero emocionalmente sí ha sido muy positivo (P3\_M\_C1).

Por ejemplo, para los niños con retos múltiples, que, si van a la escuela básica, aprendizaje logra muy poco, pero la parte emocional logra mucho, porque están insertos con otros estudiantes que antes estaban en su casa. Entonces, si así yo diría que, para muchos, emocionalmente ha sido mucho más favorable (R\_M\_MI).

El apoyo del programa es fundamental para los niños, sobre todo, los que tienen los que son permanentes en el diagnóstico, así como bien marcados, porque igual pasa por el tema de la autoestima, el tema de que se han aceptado el tema de que ellos puedan desarrollarse igual que sus compañeros, para ellos es un tema y, obviamente, tienen una mejor calidad de vida (E2\_M\_C2).

Tengo un niño que tiene problemas con fonológico y el año pasado no hablaba nada, [omito nombre propio de una persona nombrada] porque le daba miedo hablar, claro, entonces eso le ha servido, el ir potenciando y trabajando con la servido para su autoestima, para su personalidad, para levantar la mano, que es un gran logro, hablar, expresarse, entregar lo que él sabe (P3\_M\_C3).

#### **4.5.3. Subcategoría Desarrollo Personal**

El desarrollo personal hace referencia a la importancia que han tenido los cambios impulsados por la política de educación especial en la vida de los estudiantes con NEE, entregando oportunidades de aprendizaje que antes se veían limitadas y reducían sus posibilidades de adaptación y realización personal. Dentro de estos avances se valoran los logros en habilidades instrumentales como un aspecto primordial para un mejor desarrollo personal, así como también las relaciones interpersonales:

Entonces creo estamos, que la política está impactando en la calidad de vida, en los aprendizajes a pesar de esto otro, podría impactar mejor, sin duda, con otra redirección de recursos, con otra redirección de los tiempos, de las funciones de estos equipos, sin duda, que se podría hacer mucho más (R\_H\_M).



Favorece mucho, porque si bien los cursos no son tan numerosos como en otros establecimientos, igual son cursos chiquititos 25, pero hay muchos que, aunque el curso sea pequeño, aun así, necesitan atención más personalizada, que la instrucción se le dé de una forma o quizás aprendan a través de imágenes pictogramas, que se dio entonces esas adecuaciones curriculares que se les haces, le ayudan a poder adquirir las cosas que necesitan (E3\_M\_C1).

(...) niños de cuarto medio que salían sin saber leer, escribir terminaba cuarto medio sin saber leer, escribir y ahora que ya en segundo básico se dan cuenta y rápidamente lo apoyan, o sea. En todo sentido, había sido el Decreto 170, un tremendo cambio, tremendo apoyo (R\_M\_MI).

(...) los niños están participando en las salas de clases, los compañeros conocen niños con discapacidad, tenemos poco muy poco problema de bullying, por ejemplo, entre pares, eso también va hablando de una sensibilidad humana entre estudiantes (E3\_M\_C2).

Sin embargo, de parte de los docentes también se asume que hay una falta de seguimiento de los estudiantes, ya que no se supervisa la trayectoria de los alumnos que transitan de Educación Básica a Educación Media y menos al término de esta. Por tanto, a los profesionales les cuesta identificar el efecto que podrían tener el apoyo del PIE en la calidad de vida de los estudiantes, como futuras personas independientes, ya que no se hace dicho análisis. Por otra parte, manifiestan que la familia es un factor del entorno que no facilita la tarea, ya que delega la responsabilidad a la escuela y no se compromete mayormente, teniendo muchas veces bajas expectativas y actuando como barrera para una adecuada inclusión escolar y social.

(...) nosotros, a veces, no tenemos seguimiento de nuestros estudiantes, no sé en media, por ejemplo, entonces a lo mejor uno no sabe quién, qué

fue, cuál fue el proceso, tal vez, sería bueno que nosotros que las escuelas, en este caso los liceos municipales, pudieran hacer una bajada de información, porque así uno pudiera saber, por ejemplo, en el caso de los niños PIE cómo han ido evolucionando (E2\_M\_C3).

Sí, porque nos enfocamos en lo pedagógico ya de repente nos faltan las herramientas en que va a hacer el niño cuando se vaya (A2\_M\_C1).

La limitante de eso es que, efectivamente, en esta escuela puede pasar eso, pero no sabemos, no hay, no sé si hay estudios o algo acerca de la media y menos en la Universidad que haya algún tipo de evaluación diferenciada. Tampoco de ver si van a ir a un sistema, digamos, técnico, profesional, entonces (P1\_M\_C3).

Hay que motivar a los papás que hay que estar en una constante motivación o mostrándoles, mira, los chicos hicieron esto el día de hoy les fue super bien, lo pasaron muy bien, entonces, cómo motivarlos a ellos, a los papás, para que ellos nos ayuden con la motivación con los niños (A1\_M\_C1).

Todo lo anterior permite comprender que los esfuerzos de las autoridades, las escuelas y los profesionales involucrados en los PIE han estado puestos, en primer lugar, en la integración de los estudiantes con NEE al aula, generando las condiciones para que estos accedan a las experiencias, trabajando la autoestima y aspectos socioemocionales en general como base del proceso de adaptación, así como también el aprendizaje de habilidades instrumentales que le permitan al estudiante tener mayor posibilidad de éxito en el contexto escolar, desarrollando habilidades que le permitan ser funcional en su contexto inmediato. Sin embargo, los datos analizados muestran que no hay un plan a largo plazo que considere la diversidad de áreas que componen el funcionamiento humano.

Lo anterior debido a que, a los entrevistados, en general, les cuesta pronunciarse sobre el paradigma de calidad de vida y que, por tanto, no existe un plan de servicios que permita que los estudiantes con NEE y especialmente aquellos con discapacidad transiten a la vida adulta de manera satisfactoria:

(...) estos niños que están en la sala, que en algún momento de la vida van a llegar a un techo y no solamente le va a servir lenguaje y comunicación, lenguaje y matemática, le va a servir para la vida, pero yo siento que es más fructífero, sería enseñarle a que puedan cocinar, algún oficio y la JEC no da respuesta a esa diversidad (P2\_H\_C2).

#### **4.6. Síntesis del Capítulo**

En cuanto a la primera categoría analizada, binomio Inclusión-Exclusión, se puede afirmar que el acceso a la escuela regular se ha visto beneficiada de manera significativa gracias al aporte que han realizado las políticas de educación especial y, en particular, la aparición de los programas de integración escolar. Sin embargo, si bien se reconoce la eliminación de las barreras de ingreso, éstas últimas siguen estando presentes en la cultura escolar y en las prácticas, ya que hay muchos estudiantes que siguen estando excluidos de las oportunidades de aprendizaje en el aula. En este caso, se enfatiza en la necesidad de contar mayor capacitación profesional, más recursos humanos que permitan focalizar el trabajo con un menor número de estudiantes y, por tanto, un mayor financiamiento, el cual además debe ser resguardado a través de una mejor fiscalización.

En cuanto a la categoría evaluación psicopedagógica se plantea que si bien se han promulgado en las últimas décadas normativas que apoyan la atención a la diversidad, estas no han sido suficientemente socializadas con los profesionales de la educación, generando en muchos casos incertidumbre y falta de capacidad de acción, al sentir que no están preparados para los desafíos impuestos. Asimismo, en cuanto a la evaluación propiamente tal, se le entrega

poco valor al diagnóstico, especialmente en las NEET, ya que se plantea que la información relevante sobre las características de cada estudiante es más accesible de observar en contextos auténticos, como la sala de clases y que por tanto el uso de pruebas estandarizadas no sería un real aporte al proceso. En ese sentido, no se atribuye valor a la evaluación diagnóstica integral y, sobre todo, se cuestionan etapas como la valoración médica, así como toda la burocracia asociada a este mecanismo. Finalmente, el profesorado asume que este procedimiento para ellos tiene un fin, bastante pragmático, el cual es obtener financiación para la viabilidad de los PIE.

En la categoría apoyos, se plantea un aspecto positivo que tiene relación con la posibilidad de contar con un equipo multidisciplinario que permita entregar una respuesta educativa integral a todos los estudiantes. Sin duda, esto ha significado un aporte al sistema educativo, el cual, sin embargo, convive con otras limitaciones, tales como la baja participación de la familia, lo cual limita el impacto de la acción educativos en los estudiantes con NEE. Otro aspecto que se valora es el rol del profesional de educación diferencial, el cual actúa desde el asesoramiento pedagógico y es quien lidera estos procesos inclusivos, mediando entre profesionales en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos con NEE.

En la categoría equipo de aula, los relatos de los profesionales dan cuenta de la convicción de que el trabajo colaborativo tiene un impacto positivo en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, se plantea la necesidad de contar con más tiempo para esta articulación, ya que las condiciones actuales resultan insuficientes para los objetivos propuestos. Así, se valora notablemente la posibilidad de trabajar junto a otros profesionales de manera interdisciplinaria, aunque sigue primando el rol del educador diferencial como máximo responsable del proceso, lo que podría provocar, a su vez, desentendimiento de las otras partes involucradas. De cualquier forma, se reconoce que estas son prácticas aún están en proceso de afianzarse y que hay realidades diferentes en cada establecimiento educativo.

En cuanto a la última categoría calidad de vida, los participantes afirman que hoy se entiende la inclusión como una responsabilidad profesional y no como un

acto de voluntarismo, así se observa un avance con respecto al enfoque de derecho que ha contribuido al bienestar emocional de los estudiantes, generando en estos mayor seguridad y mejor autoestima al sentir que tienen un respaldo en el contexto escolar. Esto, además, se ve complementado por la mejora en algunas habilidades claves como el lenguaje y las habilidades instrumentales como la lectura y escritura. A pesar de lo anterior, se reconoce que hay una deuda pendiente con las NEEP, ya que aquí los avances han sido menores, observándose importantes brechas en el desarrollo cognitivo que hacen pensar en la necesidad de innovar para encontrar mejores maneras de entregar los apoyos. Se hace alusión también a la falta de seguimiento de estos casos, ya que, si bien se hacen los esfuerzos para que estos vayan avanzando en los diferentes niveles escolares, se está habitualmente pendiente de lo urgente y no se proyecta una mirada a largo plazo que se haga cargo de lo importante, como lo son las diferentes dimensiones de la calidad de vida, modelo que aún no es algo predominante en el contexto escolar y sobre lo cual aún hay desconocimiento.

## **Capítulo 5: Discusión de Resultados**

En este capítulo se establecen relaciones entre los relatos de los participantes y los referentes teóricos del estudio, presentando cada una de las categorías de análisis abordadas previamente para esta vez darle sustento a través de la revisión bibliográfica realizada para este estudio.

En este caso tienen vital importancia todos aquellas leyes, decretos, autores e instituciones relevantes que han investigado sobre materias tales como inclusión, exclusión, evaluación psicopedagógica, trabajo colaborativo, equipos de aula y calidad de vida entre otros. Para este efecto, se han tomado las ideas de estos referentes y se han establecido cruces con los relatos de los profesionales de la educación y autoridades consultadas con motivo de profundizar en la comprensión del fenómeno de la inclusión y establecer parámetros que permitan analizar desde una perspectiva crítica la implementación de los mecanismos de acceso y apoyos de la atención a la diversidad en el contexto de los PIE y por tanto en la identificación de brechas que ayuden a la generación de estrategias de mejora.

### **5.1. Discusión de Resultados Categoría Binomio Inclusión Exclusión**

El binomio inclusión-exclusión aborda dos procesos diametralmente opuestos, pero intrínsecamente vinculados, según lo destacan Booth y Ainscow (2015), al subrayar que la inclusión implica una lucha continua contra la exclusión. Los entrevistados, si bien reconocen mejoras en las condiciones de acceso en las escuelas, señalan una brecha notable entre estos avances y la realidad dentro del aula, que aún no favorece adecuadamente la participación y el aprendizaje de la diversidad de estudiantes. Esta discrepancia sugiere que persisten diversas formas de exclusión dentro del sistema educativo, como señala Castel (2004) al referirse a prácticas que, aunque permiten la coexistencia de estos estudiantes

en la comunidad educativa, los sitúan en una posición diferenciada en términos de participación en el ámbito social.

Según los participantes, esto indica que aún no se ha logrado transformar la cultura escolar de manera que pueda calificarse verdaderamente como inclusiva, sino que más bien se ha establecido un marco para una integración escolar adecuada, en línea con la observación de Arnaiz (2019b) sobre la atención centrada en el entorno de aprendizaje, el diagnóstico y una conexión más estrecha con la educación especial. Además, los entrevistados resaltan una forma de exclusión pasiva, en la que, según Escudero (2009), el problema no radica en el acceso a la institución, sino en la exclusión de experiencias de aprendizaje significativas, lo que refuerza la percepción de que aún queda un largo camino por recorrer en la búsqueda de una verdadera inclusión educativa.

Un aspecto que los participantes destacan es la segregación presente entre los diferentes tipos de colegios en Chile, la cual se fundamenta principalmente en el nivel socioeconómico y resulta en la concentración de alumnos con NEE en contextos escolares específicos. Esta situación, según los testimonios recabados, refleja lo planteado por Slee (2019) sobre la época de exclusión en la que vivimos, donde las escuelas, en general, no han logrado transformarse en espacios inclusivos. Es importante mencionar que esta segregación se entiende arraigada en principios neoliberales, como señala uno de los entrevistados en referencia al trabajo de García-Barrera (2023), quien expone cómo la lógica mercantilista introduce criterios de selección en el acceso a la educación. Los participantes expresan su preocupación por la realidad donde las escuelas más vulnerables son las encargadas de atender a los estudiantes con NEE, mientras que las instituciones privadas persiguen la excelencia y, por consiguiente, buscan un perfil de estudiante más homogéneo. Esta percepción plantea un dilema importante de equidad y reproducción en los sistemas educativos, como sostienen Bourdieu y Passeron (2019), ya que refuerza las disparidades sociales y dificulta el acceso equitativo a oportunidades educativas. Desde la perspectiva de los participantes, la segregación escolar en Chile evidencia una realidad marcada por la exclusión y la inequidad dentro del sistema educativo, lo que

demanda una reflexión profunda y acciones concretas para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Los entrevistados destacan que esto se evidencia claramente en los resultados del sistema de medición de calidad de los aprendizajes (SIMCE), los cuales muestran que las diferencias entre establecimientos se explican principalmente por el nivel socioeconómico. Según los testimonios recabados, las familias más vulnerables tienden a educar a sus hijos en escuelas con peores resultados, mientras que aquellas con mayores recursos tienen la capacidad de elegir instituciones con mejores desempeños, lo que contribuye a una mayor segregación. Desde la perspectiva de los participantes, herramientas como el SIMCE, al fomentar la competencia entre los establecimientos basada en sus resultados educativos, también generan prácticas de exclusión que obstaculizan la integración de alumnos con NEE, como señalan Botella y Ortiz (2018). Los entrevistados subrayan que esta dinámica reduce al estudiante a ser simplemente un portador de resultados, en un contexto ético que privilegia la competitividad, como señala Slee (2011, 2018). En resumen, desde la perspectiva de los participantes, el SIMCE y herramientas similares no solo reflejan las disparidades socioeconómicas, sino que también contribuyen a profundizar la exclusión y dificultan la inclusión de estudiantes con NEE en el sistema educativo.

Según Jiménez, Luzón y Torres (2019), existe un poliformismo en la exclusión social, ya que la falta de cohesión y de derechos garantizados para la ciudadanía, conlleva en sí misma la conformación de diferentes categorías de personas y grupos. Teniendo en este sentido vital importancia las decisiones que se tomen desde la administración del estado a través de las instituciones y sus prácticas, las cuales habitualmente son reproducidas por la educación, generando sistemas de diferenciación que se convierten en objetos de exclusión. En este caso, las mediciones nacionales que clasifican a las escuelas, la existencia de programas educativos especiales y la subvención especial por diagnóstico podrían estar actuando claramente como un objeto de exclusión.



Otro aspecto interesante de analizar está relacionado con el propio PIE, ya que la naturaleza de estos podría estar provocando segregación al interior de las escuelas y, por tanto, si bien se valora el aporte que han realizado a la atención de la diversidad de estudiantes, en el momento actual y para los fines que se persiguen podría estar atentando contra la meta de alcanzar una escuela inclusiva. Esto es coincidente con lo ya mencionado por Tezanos (2001) cuando afirma que los programas contrarrestados para la exclusión tienden a generar un orden escolar que etiqueta y clasifica, y que en esos casos resulta vital que exista como condición previa una concepción compartida que se pueda sostener en el tiempo y que, además, involucre a profesionales reflexivos que sean sensibles a los contextos y cambios sociales.

Al parecer, la percepción expresada por los profesionales coincide con lo que García-Barrera (2023) identifica como un sesgo inclusivo, el cual, lejos de promover la inclusión, tiende a etiquetar y marginar al alumnado, alienándolo y diferenciándolo del resto. Este planteamiento nos lleva a cuestionar la idoneidad de los modelos asociados a la educación especial para lograr una verdadera inclusión escolar, tal como sugiere Florian (2013) cuando explica que existe una considerable evidencia que respalda la afirmación de que los modelos tradicionales basados en las NEE, al proporcionar servicios "diferentes" o "adicionales" a los brindados a otros niños de edad similar, son inherentemente injustos, ya que perpetúan la segregación y la discriminación.

Desde esta perspectiva, es imperativo abandonar el enfoque capacitista que establece una distinción entre lo "normal" y lo "diferente" (Rodríguez, 2021). En lugar de ello, se requiere un proceso de normalización que reconozca que todos los estudiantes, en algún momento y en alguna medida, pueden beneficiarse de una educación especial. Este enfoque, según García-Barrera (2023), implica dejar de lado las etiquetas y las clasificaciones que estigmatizan a ciertos grupos de estudiantes, y en su lugar, abogar por un entorno educativo inclusivo que celebre la diversidad y reconozca las necesidades individuales de cada estudiante. En resumen, este análisis nos lleva a replantearnos no solo los modelos educativos que promovemos, sino también los valores y principios que

subyacen en nuestro sistema educativo, con el fin de avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva y equitativa.

Según los participantes, el logro de una verdadera inclusión requiere de un financiamiento adecuado y una gestión de recursos eficiente. Sin embargo, cuestionan que estas necesidades estén siendo debidamente priorizadas, especialmente en lo que respecta a la valoración médica. Argumentan que no se ha dado la debida prioridad a las necesidades médicas, lo que ha resultado en la falta de acceso a servicios, recursos y bienes que podrían prevenir la exclusión (Sen, 2008).

## **5.2. Discusión de Resultados Categoría Evaluación Psicopedagógica**

La evaluación psicopedagógica, según la perspectiva de profesores y docentes de educación diferencial, no ha sido abordada como un proceso interdisciplinario que pueda conducir a la reducción o eliminación de barreras. Más bien, ha sido tratada como un trámite administrativo, lo cual contradice el propósito esencial de la evaluación psicopedagógica. Según lo establecido por el Decreto 170 (2009) y el MINEDUC (2013), la evaluación psicopedagógica debería ser un proceso integral de recopilación de información, en el que intervienen diversos profesionales, con el fin de determinar los apoyos necesarios para el progreso escolar de los estudiantes. Sin embargo, la realidad evidencia que este enfoque interdisciplinario no se está aplicando como debería, lo que puede limitar significativamente la efectividad de las intervenciones y el apoyo ofrecido a los estudiantes.

Tanto los docentes como los representantes de la administración educativa local coinciden en que las leyes y decretos promulgados en las últimas décadas han facilitado el acceso de muchos estudiantes que anteriormente estaban excluidos o participaban en sistemas educativos paralelos. Estas medidas han promovido la implementación de procesos de enseñanza inclusivos que se ajustan a la realidad de las aulas, como indican Arnaiz y De Haro (2020). Sin

embargo, también han generado tensiones en la práctica, al priorizar una serie de exigencias administrativas que resultan en una burocracia excesiva. Por burocracia, en términos prácticos, nos referimos a todos los formularios, registros y evidencias que los profesionales deben completar sobre su trabajo. Este fenómeno respalda la observación de Peña (2013), quien sostiene que este proceso se ha convertido en un instrumento de gestión utilizado para asegurar la obtención de recursos.

La situación descrita genera incomodidad y disconformidad entre los docentes participantes en este estudio, quienes critican las directrices impuestas en el sistema educativo. Estas se centran en dos aspectos relevantes: en primer lugar, la excesiva cantidad de documentos solicitados, y, en segundo lugar, el tiempo que esto les resta para atender cuestiones verdaderamente importantes, como la prestación de apoyos a los estudiantes y el trabajo colaborativo entre profesionales. Esta realidad no es nueva, ya que la Fundación Chile (2013) ya había señalado que los criterios diagnósticos y los requisitos para obtener recursos conllevan una burocracia que genera tensión en los sistemas escolares y en el profesorado.

Es interesante agregar que este mecanismo es considerado innecesario por los docentes, ya que estos toman decisiones basadas en su observación diaria en el aula, sin necesidad de recurrir a la documentación generada. Esta documentación parece servir únicamente como evidencia y control, lo que lleva a los docentes a percibir el proceso como dirigido principalmente a obtener subvenciones por estudiante. Según Marchesi y Hernández (2019), este enfoque condiciona las actitudes hacia la diversidad, limitando la atención real a las necesidades individuales de los estudiantes.

Tanto los docentes como las autoridades educativas concuerdan en que el diagnóstico no es fundamental para la provisión de apoyos educativos. Consideran que la acreditación de una NEE a través de un equipo multidisciplinario no es relevante en todos los casos, sino que sólo debe destacarse cuando se presume una NEE de tipo permanente. En otros casos, se considera suficiente la evaluación realizada por el profesor desde una

perspectiva curricular. Esta discrepancia revela que, a pesar de lo establecido por el Decreto 170 (2009) sobre la importancia de la evaluación diagnóstica integral para determinar los apoyos necesarios, no todos los profesionales que implementan estos procedimientos en el contexto escolar comparten la misma valoración.

Se observa un consenso en que la evaluación diagnóstica integral es un proceso extenso y, en algunos casos, considerado innecesario, como sucede con la valoración médica. Según los entrevistados, esta última no aporta información relevante para la toma de decisiones y demanda recursos financieros excesivos del PIE. Esto contradice lo establecido por el MINEDUC (2013), que sugiere que la evaluación médica permita detectar "la presencia de patologías, déficits sensoriales u otros problemas de salud que puedan estar incidiendo en su aprendizaje" (p. 25). En contraste, otras acciones son parcialmente valoradas por los profesionales, como la evaluación psicopedagógica realizada por el profesor de aula y el profesor de educación diferencial, así como la retroalimentación proporcionada a las familias. En este sentido, se refuerza lo establecido por el Decreto 170 (2009), que enfatiza la participación de los contextos educativos y sociofamiliares en la determinación y seguimiento de la respuesta educativa.

En los profesionales entrevistados se percibe una tendencia hacia la tecnocratización y burocratización del discurso, según lo señalado por García et al. (2024). Este fenómeno se inspira en un modelo neoliberal que adopta principios empresariales para la gestión escolar. Desde esta perspectiva, los profesionales identifican la evaluación diagnóstica integral principalmente como la fuente de financiamiento para los PIE, siendo crucial para el sustento de todos los recursos involucrados en este sistema de apoyo, incluyendo al propio personal. Esta dinámica refuerza una estructura basada en la accountability, como se evidencia en los criterios de asignación de recursos y los procedimientos administrativos asociados al funcionamiento de los PIE. Entre estos se incluyen la elaboración de formularios, registros de planificación y evaluación, así como la implementación de planes de adecuación curricular, tal como lo establece la normativa nacional (Decreto 170, 2009; MINEDUC, 2013).

Este contexto revela una contradicción paradigmática entre las políticas nacionales de inclusión y las prácticas de evaluación existentes. Por un lado, se promueve la inclusión como un ideal a seguir, pero por otro, se sostiene un modelo biomédico e individualista que condiciona el financiamiento y altera las prioridades al interior de las instituciones educativas. Además, existe el riesgo de incentivar el aumento del diagnóstico o el sobrediagnóstico en este contexto.

Los planteamientos de Moreno y Peña (2020) subrayan que los estudiantes que reciben apoyos de los PIE son tratados como usuarios y, en consecuencia, como pacientes dentro del sistema educativo. Esta perspectiva revela una relación fundamentada en aspectos clínicos y patológicos, lo que ha llevado a la alienación de la persona. Este enfoque se manifiesta claramente en la evaluación diagnóstica integral realizada en Chile. Como indican Alfaro y Herrera (2020), esto conlleva a que la toma de decisiones se base en criterios de calidad externos, lo que propicia prácticas segregadoras y la negación de las diferencias. Por ende, se anulan los esfuerzos por promover cambios en las metodologías de enseñanza y en las creencias de los docentes.

Por último, los profesores muestran su malestar con relación al tiempo que la burocracia mencionada anteriormente les conlleva, restándoles tiempo al trabajo pedagógico y, por tanto, a la planificación, prestación y evaluación de los apoyos que se entregan a los estudiantes y al entorno de estos, abarcando otros espacios de la comunidad (Amor et al., 2018).

Si bien la evaluación diagnóstica integral ha venido a enriquecer la mirada, a través de la propuesta de un modelo multidimensional en la recogida de información y planificación de los apoyos, la realidad descrita por los actores da cuenta de que este objetivo termina difuminándose en la implementación que se hace posteriormente, situación que en gran parte se provoca por el excesivo número de tareas administrativas que se asocian a la obtención de recursos económicos que permiten el funcionamiento de los PIE, priorizando de esta manera mecanismos de control que se superponen a las acciones educativas como tal, alejando de esta manera la posibilidad de alcanzar el ideal de una escuela inclusiva, como busca la política educativa a nivel nacional.

Según lo que refieren los entrevistados, esta dicotomía existente entre el discurso y la práctica se observa también en el propio diseño de la evaluación diagnóstica integral, ya que propone un modelo híbrido que, por una parte, tiene un marcado sesgo biomédico en la determinación de las NEE, pero, por otra promueve la prestación de apoyos desde un enfoque ecológico e inclusivo que busca la mejora de la calidad de vida en los estudiantes (Ainscow et al., 2012).

Estas incoherencias son reconocidas por los profesionales, especialmente por los docentes, los cuales tienen conciencia de que el diagnóstico debiera tener como objetivo la determinación de los apoyos. Sin embargo, pareciera existir una escisión en este mecanismo y las acciones que son llevadas a cabo, conformado un escenario caracterizado por la hibridez y generando de esta manera procesos de atención a la diversidad altamente burocratizados que no hacen más que relegar lo pedagógico a un segundo plano, priorizando de esta manera el control y la burocracia, que desgasta al profesorado en acciones intrascendentes que transgreden la atención a la diversidad y al estudiantado como sujetos de derecho, que, por tanto, requiere una planificación centrada en la mejora de la calidad de vida (Verdugo et al., 2013).

### **5.3. Discusión de Resultados Categoría Apoyos**

Los apoyos proporcionados en el ámbito escolar reciben una valoración positiva por parte de los profesionales entrevistados, lo que refleja la importancia de ofrecer una respuesta educativa integral a la diversidad de estudiantes. Este enfoque implica un cambio significativo, según lo planteado por Verdugo et al. (2013), alejándose de un modelo que trata a los individuos como pacientes para adoptar una nueva forma de interacción centrada en un enfoque de derechos que reconoce a la persona como ciudadano con derecho a participar y recibir apoyos.

Los sistemas de apoyo desempeñan un papel fundamental en la mejora del funcionamiento de las personas con discapacidad en su interacción con el entorno. Para alcanzar una mejor calidad de vida, es crucial contar con

condiciones facilitadoras que promuevan la pertinencia, la libertad de participación, un entorno seguro y el compromiso de asumir los apoyos y metas, (Gómez et al., 2020).

Además de lo mencionado, hoy en día la comprensión de la diversidad es considerablemente más amplia que en años anteriores, gracias a la presencia de diversos profesionales en el ámbito escolar, como psicólogos, fonoaudiólogos o terapeutas ocupacionales, entre otros. Esta mayor diversidad de profesionales ha permitido una comprensión más profunda de las diferencias individuales, que ahora abarcan no solo aspectos cognitivos, sino también emocionales, familiares y formas de aprendizaje, entre otros.

Esto conlleva la responsabilidad de identificar los apoyos necesarios para cada estudiante a lo largo de su trayectoria educativa, tal como señalan Verdugo y Schalock (2013), esto implica la elaboración de un plan que no solo considere las necesidades individuales de la persona, sino que también incluya el entorno como un aspecto crucial para promover estos cambios. Se debe tener en cuenta las medidas de apoyo que contribuyan a mejorar los resultados en diversas dimensiones de la calidad de vida, como el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos (Verdugo et al., 2013).

Si bien se observan avances, es importante, igualmente, ser críticos en su evaluación. A pesar de contar con especialistas multidisciplinarios y mayores recursos humanos, algunos desafíos persisten. Según los docentes, la baja participación de las familias y el escaso compromiso con el proceso de aprendizaje de sus hijos pueden limitar el impacto de los apoyos proporcionados. Tal como proponen Verdugo et al. (2013) el modelo centrado en la persona implica centrarse en los contextos en donde están insertos estos. Lo cual requiere de profesionales idóneos que puedan permear en estas realidades, esto desde la información recogida en el estudio en un aspecto aún poco desarrollado, ya que los docentes expresan la necesidad de contar con más profesionales obligatorios, como kinesiólogos y terapeutas, para marcar una diferencia

significativa en la educación inclusiva. Esto nos trae a la premisa aducida por Verdugo y Schalock (2009) que considera que siguiente paso del movimiento de la normalización, es transitar desde los servicios de la comunidad a los resultados del individuo en dicho contexto.

La colaboración entre los profesionales es clave para brindar una respuesta educativa integral (MINEDUC, 2013). Sin embargo, se advierte que en ocasiones el trabajo entre profesionales es limitado y a pesar de la mayor presencia de especialistas en la escuela, aún existe una falta de interdisciplinariedad en el trabajo que coarta la capacidad de dar una respuesta integral al estudiante (Fundación Chile, 2013).

La falta de seguimiento y evaluación sistemática de los estudiantes con NEE es una preocupación, ya que la ausencia de un monitoreo constante dificulta la comprensión del impacto real de los apoyos entregados y la identificación de áreas de mejora en la calidad de vida de la persona. En este sentido, la naturaleza multidimensional de la evaluación diagnóstica propuesta por el Decreto 170 (2009) no se refleja en la respuesta educativa, dado que las intervenciones profesionales tienden a centrarse únicamente en el contexto escolar. Además, la valoración de dichos apoyos no considera la perspectiva sistémica propuesta por Verdugo (2009), prescindiendo de información relevante sobre factores ambientales que se relacionan con la calidad de vida de las personas. Tampoco se solicita al sujeto su propia valoración de los apoyos recibidos y el impacto en su interacción con el entorno.

Por otro lado, la concepción de los apoyos como una responsabilidad exclusiva de los profesionales especialistas puede limitar la participación activa y la responsabilidad de los docentes en el proceso de enseñanza y apoyo de los estudiantes con NEE. En las respuestas analizadas se observa una excesiva dependencia de la figura del profesor de educación diferencial, quien principalmente promueve y coordina los apoyos a los estudiantes. En este sentido, es relevante considerar las ideas de Calvo (2013), quien sostiene que para garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva, es necesario fortalecer la formación docente. Esto permitiría que todos los estudiantes que



ingresan a la escuela puedan desarrollar plenamente sus capacidades y permanecer en ella. Además, Ainscow et al. (2012) argumentan que las competencias docentes influyen en la predisposición de los establecimientos a ser más o menos inclusivos. Por lo tanto, si bien se reconoce el papel crucial del profesor de educación diferencial en el asesoramiento pedagógico, es fundamental avanzar en la consolidación de un cuerpo docente con las herramientas necesarias para atender la diversidad de manera efectiva.

Es crucial promover una cultura escolar inclusiva que involucre a todos los actores del establecimiento educativo y que tenga en cuenta las voces de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con sus apoyos y desarrollo integral. Thompson et al. (2018) destaca el papel fundamental que deben desempeñar los propios estudiantes en la definición de sus metas, partiendo de la consideración de sus fortalezas y debilidades.

Aunque los apoyos en el entorno escolar han evolucionado hacia una perspectiva más integral y centrada en el estudiante (Verdugo y Schalock, 2013; Thompson et al., 2018), aún persisten desafíos que requieren atención. Es fundamental promover una mayor participación de las familias en el proceso educativo y fortalecer la colaboración entre docentes y profesionales para ofrecer una respuesta educativa más efectiva. Según Gómez et al. (2020), la participación activa de los padres y su compromiso con el proceso de aprendizaje de sus hijos son factores clave para el éxito de los apoyos en la escuela. Además, se debe implementar una evaluación sistemática y continua de los apoyos para identificar su impacto a largo plazo en la calidad de vida de los estudiantes. De acuerdo con Thompson et al. (2018), la evaluación continua y el seguimiento permiten ajustar las estrategias de apoyo de manera oportuna y brindar una atención más efectiva y significativa.

Asimismo, se requiere un cambio cultural en la comunidad educativa para que todos los docentes se sientan corresponsables en el proceso de inclusión. Según Sánchez, López et al. (2020), es fundamental fomentar una cultura escolar inclusiva que involucre a todos los actores del establecimiento educativo. La adecuación curricular y otras estrategias de apoyo deben ser implementadas no

solo de manera administrativa y burocrática, sino también desde una reflexión profunda sobre las necesidades y perspectivas de los estudiantes con discapacidad. Verdugo et al. (2021) resaltan la importancia de escuchar las voces de los estudiantes y tener en cuenta sus intereses, metas y aspiraciones para diseñar intervenciones más significativas y pertinentes.

Solo mediante un enfoque crítico y reflexivo se podrá garantizar una educación inclusiva y de calidad que promueva el bienestar y desarrollo integral de todos los estudiantes. Es imprescindible que los apoyos en la escuela vayan más allá de la mera asistencia clínica y se enfoquen en la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Arnaiz y de Haro (2020), los apoyos deben ir más allá del contexto escolar y abarcar otros espacios de la comunidad, reconociendo al estudiante como un ciudadano activo en la sociedad.

El paradigma de calidad de vida, fundamentado en un modelo biopsicosocial promovido por la Organización Mundial de la Salud (2001), y el enfoque de derechos impulsado por la ONU (2006), han propiciado un cambio significativo en la concepción de los apoyos en el entorno escolar. En la actualidad, se busca una atención integral que considere las necesidades y aspiraciones de los estudiantes con discapacidad, fomentando su participación activa en la sociedad. Sin embargo, aún persisten desafíos por superar, como la falta de participación de las familias, la brecha entre la práctica clínica y educativa, y la ausencia de seguimiento y evaluación sistemática de los apoyos.

Para alcanzar una educación inclusiva y de calidad, es crucial fortalecer la colaboración entre docentes y profesionales, impulsar una cultura escolar inclusiva y tomar en cuenta las voces de los estudiantes para diseñar intervenciones más significativas y pertinentes. Solo de esta manera se podrá asegurar el bienestar y desarrollo integral de todos los estudiantes en el contexto escolar.

#### **5.4. Discusión de Resultados Categoría Equipo De Aula**

Los resultados de la investigación resaltan la percepción generalizada de los equipos de aula sobre la importancia del trabajo colaborativo para mejorar las prácticas educativas y satisfacer adecuadamente las necesidades de los estudiantes. Esta noción coincide con las propuestas de autores como Azorín y Fullan (2022), quienes enfatizan que la cooperación entre docentes no solo mejora los resultados académicos de los estudiantes, sino que también fomenta habilidades sociales valiosas como la comunicación y el respeto mutuo. Además, se alinea con la investigación de la OCDE (2019) y Hattie (2015), que identifican la colaboración entre docentes como un factor influyente en el éxito escolar de los estudiantes a nivel internacional.

Todo lo anterior permite, según la opinión de los entrevistados, diversificar las estrategias utilizadas en el aula para brindar respuestas educativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Esto estaría aplicando el principio de igualdad de oportunidades presente en el Decreto 83 (2015), así como promoviendo la calidad educativa con equidad, la inclusión educativa y la valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa. Se reconoce en esta acción un avance significativo, además de destacar que todos los actores mencionan la asignación de horarios específicos durante la semana para el trabajo interdisciplinario, cuestión fundamental para el éxito de las estrategias en el aula, considerando el Decreto 170 (2009) en donde se estipulan tres horas cronológicas a la semana para dicha tarea.

Estos resultados favorables en lo macro también revelan obstáculos significativos en la implementación del trabajo colaborativo, como la limitación del tiempo asignado para esta actividad y la resistencia de algunos profesores a colaborar y compartir información. Aunque en la mayoría de los casos se reconoce la existencia de tiempo para el trabajo colaborativo, la magnitud de este depende de cada establecimiento, pareciendo no existir un criterio claro de asignación para el profesor de aula.

En esta línea, la normativa mencionada no hace referencia a un criterio específico para la asignación de horas a los profesores de Educación Diferencial, ya que esto va a depender de la cantidad de cursos que tenga el profesional, aspecto que es variable según el establecimiento educativo. Por tanto, en algunos casos se cuenta con más o menos tiempo dependiendo de esto. Estos hallazgos están en consonancia con las ideas de Hargreaves y Fullan (2014), quienes argumentan que la colaboración entre docentes requiere una planificación cuidadosa y una gestión eficaz, así como una cultura escolar que valore y promueva la colaboración.

La falta de tiempo dedicado al trabajo colaborativo también puede afectar negativamente su efectividad, como sugiere la investigación de Vangrieken et al. (2015), que destaca la importancia de establecer mecanismos de seguimiento y retroalimentación para ajustar y mejorar las prácticas colaborativas.

Por otra parte, las autoridades consultadas indican que la pandemia ha tenido un impacto negativo en el trabajo colaborativo, especialmente en la ausencia de co-docencias, las cuales se venían afianzando previo a este fenómeno. Este hallazgo es relevante en el contexto de la discusión sobre la adaptación de las prácticas educativas en tiempos de crisis, como la pandemia de COVID-19.

Autores como Bryk et al. (2015) argumentan que la colaboración entre docentes es aún más crucial en momentos de crisis, ya que puede contribuir a mitigar los efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes y promover la resiliencia en el sistema educativo. Sin embargo, en este caso, la ausencia de co-docencias durante la pandemia sugiere que este proceso aún no estaba completamente afianzado en la dinámica de las escuelas investigadas.

En cuanto a la diversificación y adaptación de las estrategias en el aula, influenciadas por el trabajo colaborativo y la presencia de otros profesionales, se observa una alineación con la propuesta de Slavin (1995) sobre el aprendizaje cooperativo. Este enfoque estructura la interdependencia positiva entre los estudiantes y, por extensión, entre los docentes. Además, refleja la importancia de la colaboración interdisciplinaria en la mejora de las prácticas educativas,

como sugiere el enfoque del diseño universal de aprendizaje mencionado por el MINEDUC (2013).

En este contexto, todos los docentes valoran el trabajo colaborativo y reconocen su impacto positivo como una instancia de desarrollo profesional, en línea con lo promovido por la Ley 20.903 (2016). Sin embargo, también son conscientes de que las decisiones tomadas para el trabajo en el aula se basan principalmente en el conocimiento que tienen de los estudiantes a partir de la interacción cotidiana en el aula. En este sentido, la información obtenida en el proceso de evaluación diagnóstica integral propuesto en el Decreto 170 (2009) y especificado en las orientaciones técnicas para PIE del MINEDUC (2013) parece tener poca o ninguna relevancia para ellos. Este hecho invita a reflexionar sobre la relevancia que los docentes otorgan a la normativa y la funcionalidad que le atribuyen.

En cuanto a la responsabilización profesional en el desarrollo del trabajo colaborativo, los docentes reconocen la necesidad de que cada profesional asuma su rol y responsabilidad en la escuela, generando una base de conocimiento compartido entre los profesionales para promover el trabajo colaborativo. Esto implica que cada miembro del equipo educativo, ya sea un docente de aula regular, un especialista en educación diferencial u otro profesional, sea consciente de su contribución única al proceso educativo y esté comprometido con trabajar en conjunto para el beneficio de los estudiantes, como sugieren Sawyer y Rimm-Kaufman (2007).

Sin embargo, este enfoque de colaboración no es factible si no se permite, como indica Vaillant (2016), la co-construcción del conocimiento de forma colectiva entre todos los involucrados. Esto significa que el intercambio de ideas, experiencias y perspectivas entre los profesionales debe ser valorado y fomentado, creando un entorno donde se reconozca y se respete la diversidad de opiniones y enfoques. Solo mediante este proceso de co-construcción del conocimiento se puede lograr una verdadera sinergia entre los profesionales y un trabajo colaborativo efectivo en beneficio de los estudiantes.

En sintonía con esto, los docentes valoran de forma significativa la incorporación de otros profesionales en el aula, como psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales, lo cual refuerza la importancia de la existencia de los equipos de aula propuestos por el MINEDUC (2013).

Otro aspecto que algunos participantes destacan es la falta de liderazgo por parte de algunos directivos y una delegación excesiva de responsabilidades al profesor de educación diferencial. Esto también generaría limitaciones en la conformación y trabajo de los equipos de aula, ya que, tal como Hargreaves y Fullan (2014) una cultura escolar que valore y promueva la colaboración debe contar con respaldo institucional, de lo contrario, los esfuerzos individuales pueden verse limitados.

Por último, en cuanto a las estrategias utilizadas por el equipo de aula para el trabajo colaborativo, según la información proporcionada por los propios docentes, la dinámica se caracteriza por reuniones en equipos pequeños que toman decisiones pedagógicas en base al conocimiento que tienen de los estudiantes. Esto, desde la perspectiva de Stoll et al. (2006), da cuenta de una comunidad de aprendizaje profesional, donde un grupo de profesionales dialoga sobre sus propias prácticas. Sin embargo, es importante señalar que parece que esta labor se realiza más asociada a la planificación de la experiencia, y no tanto como propone el MINEDUC (2013), para revisar también la efectividad de las estrategias implementadas en el aula.

## **5.5. Discusión de Resultados Categoría Calidad De Vida**

La concepción multidimensional de la calidad de vida, como planteada por Verdugo (2009) y Schalock y Verdugo (2007), no solo reconoce la importancia de los aspectos objetivos, sino que también resalta la relevancia de los aspectos subjetivos en la experiencia de bienestar de las personas.

En este contexto, la escuela emerge como un entorno crucial donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también experimentan una amplia gama de experiencias emocionales, sociales y educativas que influyen en su calidad de vida.

La relevancia de la escuela como un factor determinante en la calidad de vida de los estudiantes se encuentra respaldada por la experiencia de los participantes en el estudio. Estos participantes atribuyen un papel preponderante tanto a la familia como a los apoyos recibidos en diferentes ámbitos de la vida escolar. Sin embargo, también reconocen que la articulación efectiva entre estos elementos puede ser desafiante debido a diversos factores, como la baja participación de los padres y las limitaciones impuestas por la burocracia asociada a los procesos de apoyo.

Al considerar el modelo de calidad de vida propuesto por Verdugo et al. (2021) se destaca la necesidad de adoptar un enfoque holístico que aborde tanto los aspectos objetivos como subjetivos de la calidad de vida de los estudiantes en el entorno escolar. Esto implica no solo proporcionar recursos materiales y servicios de apoyo, sino también fomentar un ambiente que promueva el bienestar emocional, el desarrollo social y la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo.

La complejidad de esta tarea se hace evidente en los docentes entrevistados al enfrentarse a obstáculos como la falta de involucramiento de los padres y las barreras administrativas que dificultan la implementación efectiva de programas de apoyo. Sin embargo, al reconocer la importancia de estos desafíos y trabajar en su superación, las instituciones educativas pueden avanzar hacia la creación de entornos escolares más inclusivos y favorables para el bienestar integral de todos los estudiantes.

La evolución de los modelos de calidad de vida, según la descripción de Bradley et al. (1994), encuentra su correlato en los hallazgos presentados. A medida que las instituciones educativas han transitado de un enfoque centrado en la institucionalización hacia un enfoque de pertenencia comunitaria, se ha incrementado la atención hacia la calidad de vida de los estudiantes en el entorno

escolar. Esta transición se alinea con el enfoque de derecho mencionado por los profesionales entrevistados, quienes destacan la obligación derivada de tratados internacionales y la normativa vigente de proporcionar una educación de calidad que facilite la plena inserción de los estudiantes en la sociedad.

La comprensión del sujeto como un ciudadano con derechos, como plantean Verdugo y Schalock (2013), implica reconocer la importancia de un tratamiento diferenciado que promueva la participación activa del estudiante en su proceso educativo. Sin embargo, los profesionales del programa de integración señalan que esta concepción no siempre se materializa en la práctica, haciendo hincapié en la falta de fiscalización existente. Este hallazgo resuena con la idea de Verdugo (2009) sobre los aspectos éticos asociados al modelo de calidad de vida, destacando la necesidad de establecer un marco normativo que regule las acciones de los sistemas educativos y garantice el respeto de los derechos de los estudiantes.

En este sentido, la evolución de los modelos de calidad de vida en el contexto educativo no solo refleja un cambio en la forma en que se concibe la atención a los estudiantes, sino también la necesidad de desarrollar mecanismos efectivos de supervisión para asegurar el cumplimiento de los principios éticos y la protección de los derechos de los estudiantes con necesidades educativas.

En esta línea el enfoque multidimensional y ecológico propuesto por Hargreaves (1996) resalta la influencia de una variedad de factores en el bienestar de los estudiantes, abarcando aspectos emocionales, relacionales, educativos y el entorno escolar y familiar en el que se desenvuelven. Desde la perspectiva de los docentes, este enfoque ha sido fundamental en el marco del programa de integración escolar, ya que los estudiantes que reciben apoyo experimentan mejoras significativas en su bienestar emocional al contar con redes de apoyo sólidas.

Sin embargo, se destaca que los cambios en el bienestar emocional son más notorios que los cognitivos, especialmente en estudiantes con necesidades educativas permanentes. Este énfasis en lo emocional sobre lo cognitivo plantea interrogantes sobre la capacidad de las propuestas educativas actuales para



abordar todas las dimensiones del desarrollo humano, como sugiere la Organización Mundial de la Salud (2001) a través del enfoque biopsicosocial.

El modelo de calidad de vida de Verdugo et al. (2021) subraya la importancia de promover el desarrollo personal, la autodeterminación y la inclusión social de los alumnos. Sin embargo, los hallazgos sugieren que las prácticas educativas actuales pueden estar limitando estas posibilidades de desarrollo integral. En este sentido, es necesario seguir trabajando en la definición integral de los apoyos, tal como plantean Verdugo et al. (2013) y centrarse en las organizaciones en las que se inserta la persona para generar políticas efectivas.

La realidad estudiada sugiere que esta secuencia no se está aplicando de manera efectiva, lo que resalta la necesidad de una mayor participación de los docentes en la toma de decisiones para asegurar que las políticas y prácticas educativas realmente aborden las necesidades integrales de la diversidad de estudiantes.

Aunque se reconocen avances significativos que han mejorado la calidad de vida de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades instrumentales, los docentes también señalan una falta de seguimiento de los casos, lo cual resalta la necesidad de abordar el proceso de evaluación desde una perspectiva integral, como lo sugiere el MINEDUC (2009).

Este enfoque integral de evaluación debe permitir una observación más allá del aula, tal como propone Verdugo (2009), para dimensionar cómo los estudiantes utilizan las herramientas adquiridas en la escuela y cómo estas les facilitan la incorporación, participación y desarrollo en la sociedad. Es necesario avanzar hacia un enfoque sistémico que considere no solo el progreso académico, sino también la integración social y el desarrollo personal de los estudiantes, como parte esencial de su calidad de vida.

Esta perspectiva sugiere que la evaluación no debe limitarse a medir el desempeño académico, sino que también debe considerar el impacto de la educación en la vida cotidiana y en la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en diferentes contextos. Es fundamental que las políticas y prácticas educativas promuevan una evaluación integral que permita identificar

las necesidades individuales de cada estudiante y proporcionar los apoyos necesarios para su desarrollo integral, asimismo se debe avanzar en la investigación de este fenómeno de manera de generar condiciones estructurales que permitan reducir las desigualdades (Schalock, 2005).

## **5.6. Síntesis del capítulo**

Los relatos analizados dan cuenta de un avance en el acceso a la institución escolar, pero un desafío aún pendiente en la igualdad de oportunidades de aprendizaje dentro del aula. Esto, para Escudero (2009), refleja la exclusión de experiencias de aprendizaje significativas que dan cuenta, según García-Barrera (2023), de una mirada que introduce criterios de selección mercantilistas que provocan concentración de estudiantes con NEE en escuelas vulnerables. Esto, además, se ve potenciado por políticas de acceso con foco en el diagnóstico que no hacen más que reforzar el enfoque capacitista que establece una distinción entre lo "normal" y lo "diferente" (Rodríguez, 2021).

En esa misma línea, el uso que se le ha dado a la evaluación psicopedagógica respalda la observación de Peña (2013), quien sostiene que este proceso se ha convertido en un instrumento de gestión utilizado para asegurar la obtención de recursos, el cual es actualmente menospreciado en su dimensión pedagógica por los profesionales de la educación que han participado de este estudio, valorando exclusivamente su contribución a la financiación de los PIE, desde una mirada tecnocrática que afianza la idea de García et al. (2024) respecto de entender esto desde un modelo neoliberal que no hace más que adoptar principios empresariales para la gestión escolar.

Los apoyos son otro aspecto para resaltar del estudio, ya que si bien, se valoran los avances en la respuesta educativa y la perspectiva integral, aún sigue siendo débil la perspectiva ecológica que permita como dice Verdugo y Schalock (2013) la elaboración de planes que vayan más allá del aula e incluyan el entorno de los estudiantes con NEE, siendo a partir de la información recopilada, la familia un eslabón complejo en la cadena.

Sánchez, López et al. (2020) fundamentan la necesidad de ir más allá de la burocracia y avanzar hacia una reflexión profunda de las necesidades de los estudiantes, cuestión que a la luz de los datos ha sido compleja en la implementación de los PIE, ya que justamente una de las principales críticas ha sido esta, provocando falta de claridad en los profesionales respecto de la trayectoria de los estudiantes con NEE y sus necesidades en cuanto a la mejora de calidad de vida. En este sentido se hace necesario escuchar la voz de los estudiantes y sus aspiraciones (Verdugo et al., 2021).

Otro aspecto relevante del estudio revela limitaciones que le restan efectividad al trabajo colaborativo, entre estas, principalmente el tiempo, cuestión que es necesaria redefinir que el parámetro establecido en el Decreto 170 (2009) pareciera no ser suficiente o no ceñirse a la norma en los establecimientos estudiados. En este sentido, la principal estrategia asumida dice relación con lo que Stoll et al. (2006) define como comunidades de aprendizaje profesional.

En cuanto a la calidad de vida, la experiencia de los participantes dan cuenta de unos de los principales desafíos que se deben asumir en el futuro, ya que si bien se observan mejoras en el bienestar emocional, aún siguen existiendo muchas brechas en el desarrollo de los estudiantes con NEE en otras dimensiones de la calidad de vida propuesto por Verdugo et al. (2021), siendo, además, un factor a considerar lo incipiente en el desarrollo de estas conceptualizaciones en los profesionales, lo cual restringe las posibilidades de generar estrategias de largo plazo que promuevan el bienestar integral de los estudiantes.

## Capítulo 6: Conclusiones

En el capítulo de conclusiones se aborda cada una de las preguntas de investigación elaboradas para este estudio, entregando una respuesta acorde que esté basada en la información que han proporcionado los participantes, así como de las reflexiones que surgen de la discusión de resultados.

Comenzamos desarrollando cada uno de los objetivos específicos, para luego presentar la propuesta de mejora en formato de *policy brief* que surge de las brechas identificadas a lo largo de la investigación y fundamentalmente de los procesos de análisis. En este caso, se organizará la propuesta en base a una serie de dimensiones que a su vez contienen acciones específicas que apuntan a la mejora de la política pública.

Por último, se formula una respuesta para la pregunta general de investigación, la cual intenta recoger el conjunto de las aportaciones entregadas por los participantes, así como las contribuciones teóricas que se utilizan como lentes para observar la realidad y de esta manera entregar descripciones e interpretaciones objetivas que representen con fidelidad el pensamiento de los profesionales de la educación de las experiencias estudiadas.

### 6.1. Conclusiones respecto de las preguntas específicas

Con el propósito de dar respuesta a la problemática planteada en este estudio, se procederá a presentar cada una de las preguntas específicas diseñadas, para posteriormente plantear las conclusiones asociadas a la pregunta general.

En cuanto a la primera pregunta, referente a ¿Cuáles son las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral?

Se puede afirmar que el proceso de evaluación diagnóstica integral en el contexto educativo chileno es una tarea compleja que implica la participación de múltiples profesionales y el cumplimiento de diversos procedimientos administrativos. En este mecanismo, se busca identificar las NEE de los

estudiantes para proporcionarles el apoyo adecuado y promover su inclusión en el sistema educativo.

Los profesionales involucrados incluyen a docentes, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos y, excepcionalmente, otros especialistas como terapeutas ocupacionales y kinesiólogos. Cada uno de estos aporta su experiencia y conocimientos para evaluar las necesidades individuales de los estudiantes y diseñar intervenciones personalizadas que promuevan su desarrollo académico y personal. Sin embargo, quién lidera y lleva el peso del proceso evaluativo es el profesor de Educación Diferencial.

En este sentido, una de las principales acciones desarrolladas en el proceso de evaluación diagnóstica integral es la aplicación de pruebas estandarizadas. Estas han sido diseñadas para evaluar diferentes áreas del desarrollo cognitivo, lingüístico, habilidades instrumentales y matemáticas entre otras y sus resultados proporcionan información valiosa que ayuda a los profesionales a comprender las fortalezas y debilidades de cada estudiante y a identificar las áreas en las que requieren apoyo adicional.

Además de las pruebas estandarizadas, los profesionales también recopilan información a través de observaciones en el aula, entrevistas con los estudiantes y sus familias, y la revisión de registros académicos y médicos. Esta información adicional complementa los resultados de las pruebas estandarizadas y proporciona una visión más completa de las necesidades individuales de cada estudiante.

Una vez recopilada toda la información relevante, los profesionales elaboran informes que describen los resultados de la evaluación y recomiendan las intervenciones necesarias para apoyar al estudiante. Estos informes se comparten con los equipos de educación y con los padres o tutores del estudiante con el objetivo de garantizar una colaboración efectiva en el diseño e implementación de la respuesta educativa. En paralelo a la evaluación diagnóstica, los profesionales también deben cumplir con una serie de procedimientos administrativos establecidos por el MINEDUC. Esto incluye completar formularios y registros específicos, como el FUDEI y el FUR, que

documenta el proceso de evaluación y los resultados obtenidos, esto, además, agrega durante el año escolar el registro de planificación en donde se consigna los apoyos entregados. Todos estos procedimientos tienden a ocupar gran parte del tiempo escolar para los profesionales, siendo un factor limitante para la entrega de apoyos especialmente al inicio del año.

En base a lo anterior, la evaluación diagnóstica integral enfrenta desafíos y limitaciones. Estos desafíos pueden dificultar la implementación efectiva del proceso y afectar la calidad de la evaluación y las intervenciones proporcionadas a los estudiantes. Uno de los principales desafíos del proceso de evaluación diagnóstica integral es la dependencia excesiva de pruebas estandarizadas. Si bien estas pruebas pueden proporcionar información útil sobre el desarrollo de los estudiantes, también tienen limitaciones importantes. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas pueden no ser sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes, lo que puede llevar a evaluaciones inexactas y sesgadas. Además, estas pruebas tienden a centrarse en habilidades académicas específicas, dejando de lado aspectos importantes del desarrollo emocional, social y personal de los estudiantes.

Otro desafío importante es la burocracia excesiva asociada con el proceso de evaluación diagnóstica. Los profesionales educativos a menudo se ven abrumados por la cantidad de documentación y procedimientos administrativos que deben completar, lo que puede restarles tiempo y recursos para centrarse en las necesidades reales de los estudiantes. Esta burocracia excesiva no solo dificulta el proceso de evaluación, sino que también puede afectar negativamente la calidad de las intervenciones proporcionadas a los estudiantes.

Además, el proceso de evaluación diagnóstica integral podría estar siendo aplicado parcialmente por los profesionales involucrados, ya que no se estaría considerando la etapa previa, la cual consiste en una primera instancia de valoración, realizada principalmente por los profesores de aula y educador diferencial en la cual se hacen los primeros ajustes en beneficio del estudiante, partiendo de la premisa que no todos los alumnos que presentan alguna dificultad para aprender en un momento específico tienen necesariamente una NEE y

muchos de sus requerimientos pueden ser abordados con modificaciones de las prácticas tradicionales. Muchos estudiantes pueden enfrentar barreras educativas y necesitar apoyo adicional, pero pueden no cumplir con los criterios para recibir servicios de educación especial. Estos estudiantes pueden caer entre las grietas del sistema y no recibir el apoyo que necesitan para tener éxito académico y personal.

En resumen, si bien el proceso de evaluación diagnóstica integral tiene como objetivo identificar y abordar las necesidades individuales de los estudiantes, también enfrenta una serie de desafíos y limitaciones que pueden afectar su efectividad y relevancia. Es fundamental abordar estos desafíos y trabajar hacia soluciones que garanticen que todos los estudiantes tengan acceso al apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial en el ámbito educativo.

La segunda pregunta hace referencia a ¿Cuál es la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos?

En primer lugar, se destaca que la evaluación psicopedagógica, desde la perspectiva de profesores y docentes de educación diferencial, ha operado más como un procedimiento administrativo que como una herramienta para la toma de decisiones interdisciplinaria. Este enfoque administrativo ha resultado contraproducente con el espíritu de la evaluación psicopedagógica, la cual debería implicar un proceso de recogida de información en donde intervienen diversos profesionales con el objetivo de determinar los apoyos que requerirán los estudiantes para su progreso escolar.

A pesar de que diversas leyes y decretos han promovido el acceso de estudiantes a sistemas inclusivos, se ha observado que esto ha generado tensiones con la práctica, al priorizar una serie de exigencias administrativas que resultan en burocracia. Esta burocracia se manifiesta en la solicitud de una excesiva cantidad de documentos y registros, lo cual resta tiempo a los profesionales para dedicarse a cuestiones realmente importantes, como la prestación de apoyos a los estudiantes y el trabajo colaborativo entre los profesionales.

En este contexto, se evidencia una discrepancia entre la importancia otorgada a la evaluación diagnóstica integral y su aplicación en la práctica. Aunque se reconoce la relevancia de esta evaluación para determinar los apoyos necesarios, se observa que en la realidad escolar no siempre se valora de la misma manera. Los docentes y autoridades educativas coinciden en que el diagnóstico no es primordial para la entrega de apoyos, y que en muchos casos la evaluación que realiza el profesor desde una mirada más curricular es suficiente.

Por otro lado, se identifica una tecnocratización del discurso en los profesionales entrevistados, quienes atribuyen escaso valor al mecanismo de evaluación diagnóstica integral y lo perciben como ajeno e impuesto. Este enfoque se refleja en la forma en que se asignan recursos a través de los PIE, lo cual refuerza una estructura basada en la accountability y genera prácticas segregadoras.

Además de las acciones y profesionales mencionados, es importante destacar la contradicción paradigmática que existe entre las políticas educativas nacionales y las prácticas de evaluación diagnóstica integral. Aunque se busca promover la inclusión como ideal a seguir, las prácticas actuales parecen estar más orientadas hacia un modelo biomédico e individualista. Esto se evidencia en la asignación de recursos y los procedimientos administrativos, que priorizan el control y la burocracia en lugar de enfocarse en las necesidades reales de los estudiantes.

Esta contradicción se manifiesta en la forma en que se aborda la diversidad en el contexto escolar. Aunque se reconoce la importancia de una evaluación multidimensional para determinar los apoyos necesarios, la práctica actual tiende a distorsionar el proceso, tratando a los estudiantes como usuarios o pacientes dentro del sistema educativo. Esta concepción clínica y patológica de la diversidad contribuye a la alienación de los estudiantes y perpetúa prácticas segregadoras.

Por otro lado, se observa una discrepancia entre el discurso y la práctica en relación con el tiempo y los recursos dedicados a la evaluación diagnóstica



integral. Aunque se reconoce su importancia teórica, en la realidad escolar se percibe como un proceso extenso y burocrático que resta tiempo al trabajo pedagógico. Esta situación genera malestar entre los profesionales, quienes sienten que se ven obligados a priorizar tareas administrativas en detrimento de su labor pedagógica.

En este contexto, es fundamental reflexionar sobre el propósito y los objetivos de la evaluación diagnóstica integral en el ámbito educativo. Si bien su objetivo principal es determinar los apoyos necesarios para promover el progreso escolar de los estudiantes, la implementación actual parece desviarse de este fin. Para mejorar la efectividad de la evaluación diagnóstica integral, es necesario promover una visión más holística y centrada en el estudiante, reducir la burocracia y fomentar la colaboración interdisciplinaria entre los profesionales involucrados.

En este sentido, se destaca la extensión del proceso y la percepción de que algunas etapas, como la valoración médica, son innecesarias para determinar los apoyos que requieren los estudiantes. Esta labor, realizada mayormente por pediatras, se percibe como superficial y poco útil, consumiendo recursos sin aportar información relevante para la respuesta educativa. Además, la tecnocratización de los procesos de diagnóstico, basada en pruebas estandarizadas, se percibe como ajena y poco sensible a las características individuales de los estudiantes, lo que limita su utilidad en la toma de decisiones pedagógicas.

La estandarización impuesta por el MINEDUC, aunque busca garantizar la validez de las pruebas utilizadas, se percibe como restrictiva y poco flexible, ya que no permite adaptarse adecuadamente a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades específicas. Los profesionales señalan que la información cualitativa obtenida a través de la observación en el aula es igualmente válida y puede ser más relevante para diseñar intervenciones efectivas.

La burocracia asociada al proceso de evaluación diagnóstica representa otro desafío significativo. La cantidad de documentos requeridos y el tiempo dedicado

a completarlos genera frustración entre los profesionales, ya que resta tiempo para actividades pedagógicas y colaborativas. La falta de digitalización de los formularios agrega una capa adicional de complejidad, dificultando aún más la gestión administrativa.

El tiempo dedicado a tareas administrativas también afecta la calidad de la enseñanza, ya que reduce las horas disponibles para el trabajo directo con los estudiantes. Esto es especialmente problemático en el inicio y final del año escolar, cuando los profesionales se ven abrumados por la carga burocrática, dejando poco tiempo para la planificación y prestación de apoyos.

En conclusión, la evaluación diagnóstica integral enfrenta desafíos significativos que afectan su eficacia y relevancia en el ámbito educativo. Es necesario abordar estos desafíos de manera integral, revisando y reformando los procesos para garantizar que realmente contribuyan al desarrollo integral de todos los estudiantes. Esto podría implicar una revisión de las etapas del proceso, priorizando aquellas que realmente aporten información útil para la toma de decisiones pedagógicas y reduciendo la carga burocrática asociada. Además, es fundamental promover una mayor flexibilidad y adaptabilidad en el uso de pruebas estandarizadas, reconociendo la importancia de la información cualitativa obtenida a través de la observación en el aula.

La tercera pregunta es ¿Cómo influye el proceso de evaluación diagnóstica en la calidad de vida los estudiantes que reciben los apoyos del programa de integración escolar?

El proceso de evaluación diagnóstica juega un papel fundamental en la calidad de vida de los estudiantes que reciben apoyos del programa de integración escolar. Para comprender cómo influye este proceso en su calidad de vida, es necesario analizar diversos aspectos relacionados con la evaluación diagnóstica, los sistemas de apoyo, la colaboración entre profesionales, la participación de las familias y la cultura escolar inclusiva.

El proceso de evaluación diagnóstica, según lo establecido en el Decreto 170 (2009), no solo busca identificar las NEE de los estudiantes, sino también comprender sus fortalezas, intereses y proyecciones. Esta evaluación

multidimensional permite diseñar intervenciones educativas personalizadas que promuevan el bienestar integral de los estudiantes. Sin embargo, es importante reconocer que la implementación efectiva de este proceso presenta desafíos, especialmente en lo que respecta a la colaboración entre profesionales, la participación de las familias y la evaluación sistemática de los apoyos proporcionados.

Los sistemas de apoyo desempeñan un papel crucial en la mejora del funcionamiento de los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar. Estos sistemas deben garantizar condiciones facilitadoras que promuevan la participación activa de los estudiantes, la libertad de elección y la atención integral de sus necesidades. Además, es fundamental que los apoyos sean evaluados de manera continua para identificar su impacto en la calidad de vida de los estudiantes y realizar ajustes oportunos.

La colaboración entre profesionales es un aspecto clave para brindar una respuesta educativa integral. Sin embargo, existen obstáculos que limitan la efectividad de esta colaboración, como la falta de tiempo asignado para el trabajo colaborativo. Es fundamental promover una cultura escolar inclusiva que valore y fomente la colaboración entre todos los actores del establecimiento educativo.

La participación de las familias y su compromiso con el proceso educativo de sus hijos son factores determinantes para el éxito de los apoyos en la escuela. Sin embargo, algunos desafíos persisten en este ámbito, como la baja participación de las familias y la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje de sus hijos. Es necesario implementar estrategias efectivas para involucrar a las familias en el proceso educativo y promover una mayor colaboración entre la escuela y el hogar.

La cultura escolar inclusiva juega un papel fundamental en la calidad de vida de los estudiantes. Es necesario fomentar una cultura que valore la diversidad y promueva la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. Esto implica adoptar un enfoque centrado en el estudiante que reconozca sus derechos y promueva su participación en la toma de decisiones relacionadas con sus apoyos y desarrollo integral.

En conclusión, el proceso de evaluación diagnóstica integral no ha logrado permear con la fuerza suficiente para ser un factor potenciador de la calidad de vida de los estudiantes. Para garantizar una educación inclusiva y de calidad, es fundamental promover la colaboración entre profesionales, la participación activa de las familias y una cultura escolar inclusiva. Además, es necesario implementar sistemas de apoyo efectivos y evaluar de manera continua los resultados para asegurar el bienestar integral de todos los estudiantes en el contexto escolar.

En cuanto a la cuarta pregunta, ¿Qué facilitadores y barreras están presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral?

Desde una perspectiva crítica, es importante reconocer que la implementación de la evaluación diagnóstica integral enfrenta desafíos estructurales y sistémicos que van más allá de simples problemas operativos. En primer lugar, la discrepancia entre el discurso oficial de inclusión y la realidad de la integración refleja una falta de coherencia en las normativas vigentes. Esta contradicción puede generar confusión y desilusión entre los actores educativos, socavando la confianza en el sistema y dificultando los esfuerzos por avanzar hacia una verdadera inclusión.

Además, la persistencia de prácticas segregativas tanto a nivel institucional como dentro de las propias escuelas revela profundas barreras culturales y sociales que obstaculizan el progreso hacia una educación inclusiva. La resistencia de ciertos establecimientos a integrar a estudiantes con diversidad funcional refleja prejuicios arraigados y una mentalidad competitiva que prioriza los resultados académicos sobre el bienestar y la inclusión de todos los estudiantes. Esta mentalidad puede perpetuar la exclusión y la discriminación, profundizando así la desigualdad en el sistema educativo.

Por otro lado, la falta de recursos y financiamiento adecuados también refleja prioridades políticas y económicas que pueden no estar alineadas con los principios de inclusión y equidad. La asignación insuficiente de recursos puede exacerbar las disparidades existentes y perpetuar un ciclo de desventaja para aquellos estudiantes que más lo necesitan. Además, la focalización excesiva en

aspectos asistenciales puede descuidar la importancia de invertir en el fortalecimiento de capacidades y en la mejora de la calidad educativa en general.

La capacitación insuficiente del personal docente también es un factor crítico que afecta la implementación efectiva de la evaluación diagnóstica integral. La falta de programas de formación pertinentes y de calidad puede dejar a los docentes desprovistos de las herramientas necesarias para atender las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa. Esto puede resultar en prácticas educativas inadecuadas y en una falta de apoyo idóneo para los estudiantes con NEE, especialmente las NEEP, perpetuando así su exclusión y marginalización en el sistema educativo.

Finalmente, la falta de fiscalización adecuada de los recursos asignados al PIE y de las prácticas inclusivas en las escuelas refleja una falta de rendición de cuentas y transparencia en el sistema. La ausencia de supervisión efectiva puede permitir el mal uso de los recursos y la persistencia de prácticas discriminatorias, socavando así los esfuerzos por promover una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Por otra parte, resulta riesgoso asociar los recursos financieros a la cantidad de alumnos con diagnóstico, ya que esto puede generar un incentivo perverso, al generar una subvención a la demanda, que permite obtener los recursos financieros que permiten el mantenimiento o contratación de los recursos humanos existentes.

En resumen, la implementación de la evaluación diagnóstica integral enfrenta desafíos profundos y multifacéticos que requieren un enfoque crítico y transformador. Es necesario abordar no solo los problemas operativos, sino también las barreras estructurales y sistémicas que obstaculizan el progreso hacia una educación verdaderamente inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Esto implica un compromiso firme por parte de las autoridades educativas, así como una movilización colectiva de la sociedad para impulsar cambios significativos en el sistema educativo.

En cuanto a la quinta pregunta de investigación que se refiere a ¿Cómo se puede mejorar el proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas

desde un modelo inclusivo?, se procederá a presentar esta en un formato de *policy brief* que está dividido en cuatro dimensiones.

## **6.2. Propuesta de Mejora**

### **6.2.1. Dimensión Política y Normativa**

La categoría de política y normativa juega un papel fundamental en la promoción de una educación inclusiva y en la implementación efectiva de la evaluación diagnóstica integral. Esta categoría abarca fundamentalmente el Decreto 170 y sus implicancias.

#### ***6.2.1.1. Acción 1/ Revisión y Actualización de la Normativa.***

Una primera acción crucial es la revisión y actualización de la normativa educativa para garantizar que refleje los principios de inclusión y equidad. Esto implica un proceso participativo que involucre a diversos actores, incluyendo autoridades educativas, legisladores, expertos en educación inclusiva, docentes, padres y estudiantes con NEE. Durante este proceso, se deben identificar y corregir posibles brechas, inconsistencias o sesgos en la normativa existente, así como introducir disposiciones nuevas o modificadas que fortalezcan los derechos y oportunidades de los estudiantes con NEE.

En base a lo recopilado en este estudio, el objetivo de la evaluación diagnóstica integral es el adecuado, pero se sugiere acotar los mecanismos de control existentes, simplificando la documentación y privilegiando aquellas que orientan de mejor manera las acciones en el aula, como son el registro de planificación para PIE.

Por otra parte, es importante revisar la contradicción paradigmática que se presenta al asociar el financiamiento de cada estudiante con un criterio diagnóstico, prácticas que se alejan del paradigma inclusivo. Se propone utilizar

mecanismos de financiamiento estables asociados a la subvención escolar que no implique solicitud anual y que permitan proyectar con anticipación la asignación de recursos, contrataciones y otros requerimientos del sistema por periodos bi o trianuales tomando en consideración la demanda histórica de cada establecimiento y partiendo de la base, además, que todos los niños con o sin diagnóstico pueden requerir apoyos a lo largo de su escolaridad. Esto puede implicar una lógica similar a la SEP en donde los recursos se asocien al nivel de vulnerabilidad de los alumnos del establecimiento.

#### ***6.2.1.2 Acción 2/ Fortalecimiento del Compromiso con la Inclusión.***

Además de la revisión de la normativa, es fundamental promover un compromiso sólido y sostenido con la inclusión en todos los niveles del sistema educativo. Esto implica desarrollar campañas de concientización y capacitación dirigidas a autoridades educativas, docentes, padres y la comunidad en general. Estas campañas deben abordar no sólo los aspectos técnicos de la implementación de políticas inclusivas, sino también los valores y actitudes necesarios para construir una cultura escolar verdaderamente inclusiva. Es importante destacar que este compromiso con la inclusión debe reflejarse no solo en el discurso oficial, sino también en la asignación de recursos y en la toma de decisiones concretas a nivel local y nacional.

#### ***6.2.1.3 Acción 3/ Desarrollo de Mecanismos de Protección Y Garantía de Derechos.***

Otro aspecto clave de la política y normativa en el contexto de la educación inclusiva es el desarrollo de mecanismos de protección y garantía de derechos para los estudiantes con NEE. Esto incluye la creación de sistemas de apoyo y acompañamiento para asegurar que los derechos de estos estudiantes sean respetados y protegidos en todas las etapas de su trayectoria educativa. También implica el establecimiento de procedimientos claros y accesibles para la resolución de conflictos y la denuncia de posibles violaciones de derechos, así

como la promoción de la participación activa de los propios estudiantes en la toma de decisiones que afecten sus vidas educativas.

## **6.2.2. Dimensión Recursos**

La dimensión recursos aborda la importancia de contar con recursos suficientes para apoyar la implementación efectiva de la evaluación diagnóstica integral y el desarrollo de una educación inclusiva. Esto implica también tener la capacidad de abordar las problemáticas identificadas de manera intersectorial y generar las respuestas oportunas.

### ***6.2.2.1 Acción 4/ Recursos Humanos Especializados.***

Garantizar la presencia de personal capacitado y especializado en educación inclusiva, como educadores diferenciales, psicólogos educativos, terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogos, se observa, según los datos recogidos, una gran necesidad de estos profesionales debido al aumento de la población escolar que requiere apoyos y que no encuentran en la escuela al especialista idóneo para la mejora de su calidad de vida.

Asimismo, se debe promover la formación continua del personal docente y técnico en estrategias y metodologías inclusivas, así como en el manejo de herramientas y recursos específicos para atender las necesidades educativas individuales de los estudiantes. Esto es un trabajo continuo y transversal, por tanto, debe considerar a toda la comunidad educativa, priorizando el acompañamiento y modelamiento de prácticas, así como participación y representación en las futuras normativas y socialización de las ya existentes. A partir de la opinión de los entrevistado se observan mayor necesidad en lo referido a la atención de las necesidades educativas permanentes y, en particular, aquellas poblaciones que han aumentado significativamente en la escuela, tales como la condición de espectro autista.



### **6.2.2.2 Acción 5/ Equipamiento y Materiales Didácticos Adaptados.**

En primer lugar, es crucial identificar las necesidades específicas de cada estudiante para determinar qué tipo de equipamiento y materiales son más apropiados para apoyar su aprendizaje, para esto resulta vital la información que provea la evaluación diagnóstica integral, la cual debe ser utilizada para estos fines.

Una vez identificadas las necesidades de los estudiantes, es importante seleccionar y proporcionar los materiales adecuados. Esto puede incluir recursos tecnológicos adaptados, como computadoras con software especializado, tabletas con aplicaciones educativas accesibles, dispositivos de acceso alternativo (por ejemplo, teclados adaptados, mouse de TrackBall, dispositivos de control ocular), entre otros. Estos recursos tecnológicos pueden ayudar a los estudiantes a acceder al contenido educativo de manera más efectiva y a participar en actividades de aprendizaje de manera más autónoma.

Además de los recursos tecnológicos, también es importante proporcionar materiales de lectura en formatos accesibles para aquellos estudiantes con dificultades para acceder a la información impresa de manera convencional. Esto puede incluir libros en braille, audiolibros, libros electrónicos con funciones de lectura en voz alta, así como materiales impresos en letra grande o con alto contraste para aquellos con discapacidades visuales.

Otro aspecto importante para considerar son las herramientas de comunicación alternativa y aumentativa para aquellos estudiantes con dificultades en el habla o el lenguaje. Estas herramientas pueden incluir tableros de comunicación, dispositivos de comunicación con símbolos, aplicaciones de comunicación asistida por ordenador, entre otros. Estas herramientas ayudan a los estudiantes a expresarse de manera efectiva y a participar en interacciones sociales y actividades de aprendizaje de manera significativa.

Es importante destacar que la provisión de equipamiento y materiales didácticos adaptados no solo implica la adquisición de los recursos adecuados, sino también la capacitación y el apoyo continuo para los estudiantes y los

profesionales involucrados. Los educadores deben estar familiarizados con el uso y la implementación de estos recursos para poder integrarlos de manera efectiva en el aula y maximizar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Además, es importante garantizar que los materiales estén disponibles de manera oportuna y en cantidad suficiente para satisfacer las necesidades de todos los alumnos que los requieran.

### **6.2.2.3 Acción 6/ Colaboración y Alianzas.**

Establecer alianzas y colaboraciones con organizaciones de la sociedad civil, instituciones gubernamentales, empresas privadas y otros actores relevantes puede permitir también optimizar el uso de recursos y los tiempos. Por ejemplo, uno de los aspectos más criticados y al mismo tiempo onerosos económicamente, es la valoración médica, cuestión que podría completarse en un trabajo en red con los centros de salud, ya que hoy día la política pública considera controles de salud hasta 4° básico. Por tanto, son objetivos que no necesariamente deben ser absorbidos por la escuela, destinando dicho presupuesto a estudiantes que requieran derivaciones a especialistas o a otras áreas de impacto en el desarrollo y calidad de vida de los estudiantes.

### **6.2.3. Dimensión Prácticas Pedagógicas**

Si bien la evaluación diagnóstica integral no profundiza en las prácticas pedagógicas, sí sienta las bases de una educación inclusiva al poner el foco en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación para la determinación de la respuesta educativa. Por esto, es relevante marcar algunos énfasis que le otorgan sentido a este proceso a través de las siguientes acciones.

### **6.2.3.1 Acción 7/ Enfoque centrado en el Estudiante.**

Fomentar un enfoque pedagógico centrado en las necesidades e intereses de cada estudiante. Esto implica que en la secuencia de acciones que se desarrollen en la evaluación diagnóstica integral, se debe considerar en todo momento la opinión del propio estudiante, sus expectativas, metas y avances el proceso, poniendo en relieve el enfoque de derecho. Por tanto, es importante considerar esto en los formatos de informe psicopedagógico o registro de planificación según corresponda.

### **6.2.3.2 Acción 8/ Colaboración Interdisciplinaria.**

Promover la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes, especialistas y otros profesionales de apoyo para diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas. Esto implica a la base de los datos recogidos que se deben asegurar las horas de colaboración para cada uno de los docentes involucrados en la respuesta educativa, las cuales deben calcularse en función de la cantidad de cursos reales que tenga cada profesional, resguardando que todos los docentes, incluidos los profesionales de educación diferencial y asistentes de la educación profesionales, tales como fonoaudiólogos y terapeutas puedan participar y aportar a estas instancias, lo anterior requerirá mayor fiscalización y efectividad de las horas no lectivas.

## **6.2.4. Dimensión Monitoreo y Evaluación**

El monitoreo y evaluación es esencial para garantizar el éxito y la efectividad de la implementación de la evaluación diagnóstica integral y el progreso hacia una educación inclusiva. Esta categoría se centra en establecer sistemas de apoyo temprano, seguimiento y evaluación continua que permita analizar el impacto de las intervenciones y tomar decisiones informadas para mejorar continuamente las prácticas educativas.

#### **6.2.4.1 Acción 9/ Sistemas de Detección Temprana.**

Se debe poner énfasis en los procesos de detección temprana, hoy entendida en la normativa como evaluación inicial. Para esto es importante que las escuelas manejen protocolos de actuación antes estudiantes que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. Dichas acciones deben partir del supuesto que las barreras surgen de la interacción con el contexto, por tanto, en este caso se deben analizar variables como la metodología docente al momento de la toma de decisiones. En cualquier caso, dicho protocolo debe establecer, en primer lugar, ajustes en las prácticas educativas que estén centrados en el estudiante, posteriormente, un periodo de aplicación y seguimiento de dichos ajustes, para, finalmente, hacer una evaluación de los resultados. Sólo aquellos estudiantes que persistan con las limitaciones serán candidatos para participar de un proceso de evaluación diagnóstica integral en donde se evalúen sus necesidades desde una perspectiva multidisciplinar. Si bien este procedimiento no es ajeno a las orientaciones normativas actuales, se deben generar mecanismos de aseguramiento liderados por las unidades técnicas de cada establecimiento que permiten cumplir cabalmente dicho objetivo.

#### **6.2.4.2 Acción 10/ Indicadores de Calidad de Vida.**

Identificar y definir indicadores cuantitativos y cualitativos claves que permitan medir el progreso hacia los objetivos de la evaluación diagnóstica integral y la calidad de vida, esto implica abarcar diferentes aspectos, como el acceso, la participación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes en diferentes contextos, agregando estos componentes al plan educativo de cada estudiante desde una perspectiva ecológica y multidimensional, especialmente en aquellos casos de estudiantes con NEEP.

#### **6.2.4.3 Acción 11/ Recopilación y Sistematización de Resultados.**

Desarrollar sistemas eficientes y confiables que permitan obtener información relevante sobre el desempeño y las necesidades de los estudiantes, así como sobre la implementación de las intervenciones. Para esto se puede utilizar una variedad de fuentes de datos, incluyendo registros académicos, observaciones en el aula, encuestas a estudiantes y familias y evaluaciones informales, se debe ampliar la mirada respecto de evaluación estandarizada y complementar con otras formas de valorar el progreso. Esto implica la entrega de orientaciones evaluativas que entiendan el diagnóstico desde una perspectiva ecológica y multidimensional, tal como lo propone la evaluación diagnóstica integral, pero desde una perspectiva interdisciplinaria en donde los profesionales valoren en conjunto los desempeños de los estudiantes y su respuesta educativa y no se entiendan como disciplinas aisladas. En esta línea se puede avanzar hacia la generación de informes unificados que incorporen una visión holística de cada estudiante.

#### **6.2.4.4 Acción 12/ Evaluación de Impacto y Retroalimentación.**

Evaluar el impacto de las intervenciones implementadas en términos de su efectividad para mejorar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Para esto se pueden comparar los resultados obtenidos con los objetivos y metas establecidos en el plan educativo, identificando tanto los logros como las áreas de oportunidad para ajustar las estrategias y acciones. Este proceso debe culminar con la retroalimentación oportuna y relevante a los diferentes actores involucrados en el proceso, incluyendo docentes, directivos, familias y estudiantes.

Se deben obtener datos también de la continuidad de estudios, eso implica hacer un seguimiento de la transición entre educación básica y media, de manera de ir ajustando los apoyos a los requerimientos que enfrentan los estudiantes al

cambiar de nivel, asimismo permitiría tener un registro de alumnos desertores y trabajar en su eventual reinserción al sistema educativo.

### 6.3. Conclusiones del Capítulo

Por último, respondiendo a la pregunta general de la investigación y en base a toda la información obtenida se plantean las conclusiones en base a la siguiente pregunta, ¿Cómo se ha implementado el acceso y la prestación de apoyos en el contexto de la evaluación diagnóstica integral en las escuelas municipales con PIE de la comuna de Puerto Montt, Chile?

Si bien la evaluación diagnóstica integral ha venido a enriquecer la mirada, a través de la propuesta de un modelo multidimensional en la recogida de información y planificación de los apoyos, la realidad descrita por los actores da cuenta de que este objetivo termina difuminándose en la implementación que se hace posteriormente, situación que en gran parte se provoca por el excesivo número de tareas administrativas que se asocian a la obtención de recursos económicos que permiten el funcionamiento de los PIE, priorizando de esta manera mecanismos de *accountability* que se superponen a las acciones educativas como tal, alejando de esta manera las posibilidades de alcanzar el ideal de una escuela inclusiva, como busca la política educativa a nivel nacional.

Esta dicotomía existente entre el discurso y la práctica se observa también en el propio diseño de la evaluación diagnóstica integral, ya que propone un modelo híbrido que, por una parte, tiene un marcado sesgo biomédico en la determinación de las NEE, pero, por otra, promueve la prestación de apoyos desde un enfoque ecológico e inclusivo que busca la mejora de la calidad de vida en los estudiantes.

Estas incoherencias son reconocidas por los profesionales, especialmente por los docentes, los cuales tienen conciencia de que el diagnóstico debiera tener como objetivo la determinación de los apoyos. Sin embargo, pareciera existir una escisión entre la política y la práctica, las cuales persiguen objetivos comunes, pero difieren en la forma de llevarlo a cabo. Generando de esta manera procesos

de atención a la diversidad altamente tecnificados y burocratizados que no hacen más que relegar a los apoyos a un segundo plano.

Sin duda, la inclusión es un estado al cual es difícil llegar y supone una transformación muy profunda y global de las escuelas. Cuestión que aún no se ha logrado afianzar en Chile, al coexistir todavía prácticas inclusivas con prácticas segregadoras, así como también políticas inclusivas que conviven en una infraestructura rígida, caracterizada por la tecnocracia y el control.

Aunque se valora la presencia de profesionales multidisciplinarios en las escuelas y su transición de una mirada clínica a una centrada en el aula, se señala la necesidad de más especialistas obligatorios, como kinesiólogos y terapeutas, para fortalecer la educación inclusiva.

Uno de los desafíos claves es la baja participación y escaso compromiso de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Motivar a los padres para involucrarse más activamente se presenta como una tarea constante. A pesar de los avances en la prestación de apoyos, la falta de seguimiento sistemático dificulta comprender el impacto real de estas intervenciones y la identificación de áreas de mejora.

La adecuación curricular y otros apoyos han sido posibles gracias a la colaboración entre docentes y profesionales. Sin embargo, es esencial ir más allá de la planificación administrativa y considerar las necesidades y perspectivas de los estudiantes con barreras al aprendizaje. Para esto es necesario un cambio cultural en la comunidad educativa para fomentar una cultura escolar inclusiva que considere las voces de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con sus apoyos y desarrollo integral. La evaluación sistemática de los apoyos y el seguimiento continuo son vitales para ajustar estrategias a tiempo y ofrecer una atención más efectiva.

Las conclusiones revelan una serie de aspectos cruciales en la entrega de apoyos en el ámbito educativo, evidenciando desafíos significativos que impactan en la construcción de una escuela inclusiva.

En primer lugar, se destaca que la responsabilidad principal en la entrega de estos apoyos recae en la figura de los docentes de educación diferencial. Su rol

es fundamental, actuando como eje central en la planificación e implementación de estrategias de apoyo en conjunto a otros profesionales como psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales quienes sin duda son imprescindibles en esta nueva reconfiguración de la escuela.

En segundo lugar, se pone de manifiesto la falta de claridad y reconocimiento de estos apoyos en la comunidad educativa. A pesar de la labor crucial desempeñada por el docente de educación diferencial y otros profesionales, estos apoyos no son fácilmente identificables ni reconocidos por todos los actores involucrados en el entorno escolar, pareciera haber falta de planificación y diseño de estrategias a largo plazo, lo que dificultaría el trabajo articulado y la eficacia de las acciones desarrolladas.

En tercer lugar, se evidencia una limitación en la orientación de estos apoyos, los cuales tienden a enfocarse en una mirada curricular y a limitarse al contexto escolar. Existe una falta de extensión de estas acciones más allá de las actividades académicas, lo que limita su impacto en la calidad de vida de los estudiantes. La ausencia de una proyección hacia la vida cotidiana y comunitaria limita la efectividad de estos apoyos para abordar las necesidades integrales de los estudiantes y su plena inserción en la sociedad.

Sin duda, la inclusión es un ideal que supone desafiarse contantemente y requiere una transformación profunda y global de las escuelas, así como de las políticas educativas. En este sentido, desde los datos recogidos en este estudio, es necesario replantearse la continuidad de los PIE tal y como existen, propiciando nuevas estructuras que dialoguen de mejor manera con un paradigma inclusivo, redefiniendo la normativa nacional para dar paso a un sistema inclusivo que vaya más allá de la existencia de un programa, considerando cambios estructurales que permitan que todas las escuelas puedan contar con los recursos humanos y materiales necesarios para trabajar con la diversidad, sin que ello dependa del número de estudiantes que se postule cada año en una plataforma, generando para esto presupuestos estables y extendidos por varios años, que permitan a las escuelas planificar oportunamente las



condiciones necesarias para el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Si bien en Chile se han hecho esfuerzos importantes en la búsqueda de una escuela inclusiva e innegablemente, se han visto logros importantísimos en accesibilidad en las últimas décadas, esos rayos de luz no deben enceguecer la capacidad de ver el panorama global. Al contrario, deben promover la crítica constructiva y propiciar la mejora continua, articulando el discurso con las prácticas, lo cual requiere de profesionales comprometidos, pero también de estructuras escolares y políticas educativas que generen las condiciones necesarias para una nueva cultura escolar.

#### **6.4 Limitaciones del Estudio**

Las principales limitaciones del estudio hacen referencia las siguientes características.

- Por la naturaleza del enfoque cualitativo se ha trabajado con una muestra reducida. Por tanto, esta, si bien refleja la experiencia de los centros estudiados, no puede ser generalizada a todas las escuelas de la comuna, región o nación.
- Los resultados no pueden ser comparados con otros estudios previos en la comuna, ya que no existen dichos antecedentes. Solo hay escasos antecedentes en la literatura nacional, lo que no permite tener un punto de referencia respecto del estado actual con el pasado.
- El estudio se realizó con posterioridad a un periodo extenso de paralización de clases y luego cambió a modalidad online producto de la pandemia COVID 19, razón por la cual muchos de los procedimientos propios del programa de integración escolar debieron adaptarse durante

ese periodo, pudiendo esto provocar cambios en las percepciones o discursos de los participantes de la investigación.

## 6.5 Prospectivas del Estudio

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo, lo cual ha permitido interpretar los significados de los actores involucrados en los PIE, comprendiendo las valoraciones que hacen de los distintos aspectos considerados para el estudio, como son los fenómenos de inclusión y exclusión, la evaluación psicopedagógica, los apoyos, el equipo de aula y la calidad de vida. Lo anterior ha permitido profundizar en estas experiencias a partir de la participación de tres centros y dos autoridades educativas de la comuna de Puerto Montt en la región de los lagos, Chile. Si bien estos resultados han permitido comprender inicialmente el fenómeno, también generan nuevas interrogantes que podrían ser abordados en estudios previos. A continuación, algunos ejemplos:

¿Cuál es la proporción de recursos que se invierten de la subvención escolar en el proceso de evaluación diagnóstica Integral?

¿Cómo se podría proyectar la asignación de recursos a las escuelas para generar presupuestos más estables en el tiempo?

¿Cómo se administran los recursos del programa de integración escolar y cuáles son los criterios que se utilizan para definir los montos de la subvención de educación especial?

¿Cómo influyen los apoyos entregados en la escuela por los equipos multidisciplinares en la calidad de vida de los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas permanentes?

¿Cuáles son las principales limitaciones que tienen los docentes para el desarrollo de práctica colaborativas y qué oportunidades observan?

¿Qué rol cumplen los equipos directivos en la gestión de prácticas inclusivas en la escuela?

¿Cuáles son las expectativas de las familias de estudiantes con NEE y qué aspectos motivan su participación en la escuela?

Respecto de esta última pregunta, se puede incorporar toda una variedad de aspectos a profundizar en aquellos que resultan ser los principales protagonistas de este proceso, en este caso, los estudiantes con NEE que reciben apoyos por parte del PIE, ya que sin la consideración de sus percepciones y valoraciones será imposible evaluar las políticas existentes y mejorarlas en post de una mejor calidad de vida. Sin duda, desde el enfoque cualitativo, esta arista debe ser desarrollada en estudios posteriores, así como también el involucramiento y participación de la familia.

Para finalizar otro aspecto que sería interesante de considerar, sería el número de participantes, siendo necesario complejizar el análisis de la realidad a través de un enfoque cuantitativo que considere una muestra representativa. Sobre esta cuestión, Canales (2006, p. 33) enfatiza en la “búsqueda de objetividad, de relaciones causales y de generalización, como estrategia de recogida de información la estructuración y sistematicidad y como percepción de la realidad social una interpretación estática y fragmentada”. Lo anterior permitiría desglosar el problema en sus partes constituyentes y desde ahí establecer conclusiones que sean generalizables al territorio y permitan una mejor toma de decisiones respecto de cambios en las políticas educativas futuras. Esto se podría realizar a través de la creación y estandarización de una encuesta que pueda ser aplicada en todo el territorio nacional, obteniendo muestras representativas por cada una de las regiones del país.

En cuanto al diseño, se utilizaría uno de tipo no experimental, el cual, según Fernández (2014) hace referencia a un tipo de investigación en donde no se manipulan variables, sino que solo se observan las ya existentes, por tanto, las variables independientes ya ocurren y no se genera control sobre ellas.

Respecto del alcance al ser un estudio inicial, podría ser descriptivo con motivo de caracterizar de mejor forma el fenómeno en estudio, utilizando para esto un

corte longitudinal, que permita tener la visión del fenómeno en diversos momentos, para poder hacer un seguimiento en el tiempo.

## **6.6 Resumen del capítulo**

En el capítulo final se han presentado las principales conclusiones del estudio, entre las cuales se puede mencionar la poca valoración que se hace del proceso de evaluación diagnóstica integral, el cual se entiende como un proceso excesivamente burocrático, que tiene como cualidad un objetivo bastante concreto, financiar la viabilidad de los PIE. Asimismo, se plantea que las decisiones docentes se basan fundamentalmente en la información que van recogiendo los profesionales en los ambientes naturales de interacción con los estudiantes, remarcando la poca utilidad que le atribuyen a las pruebas estandarizadas y a los informes y formularios que surgen de este proceso que más que inter, resultado multidisciplinario.

En esta línea se asume la necesidad de replantear el mecanismo de acceso a los PIE, de manera de que alinearse a un paradigma inclusivo en donde lo que prime no sea el diagnóstico para la asignación de recursos, sino los apoyos requeridos por el conjunto del estudiantado. Esto lleva consigo también la necesidad de aumentar los recursos para dar respuesta educativa oportuna y disminuir la burocracia asociada a los mecanismos de control empleados.

En cuanto a los apoyos y calidad de vida, se hace necesario complejizar las estrategias que se están utilizando en la actualidad, ya que la mirada a corto plazo que se utiliza para la determinación de los apoyos no está utilizando como base la mejora de la calidad de vida de los alumnos con NEE, ni se está haciendo un seguimiento de estas dimensiones a lo largo del tiempo, se extraña una mirada de trayectoria que permita hacer un seguimiento del estudiante y su avance que vaya más allá de lo curricular, considerando el contexto en que este se desenvuelve y su propia percepción desde un punto de vista émico.

Por último, se menciona que las principales limitaciones del estudio responden a una muestra acotada y a un periodo de recolección de información post

pandemia COVID19, que pudo haber cambiado las dinámicas escolares. Por otra parte, en cuanto a las prospectivas se hace hincapié en la necesidad de recoger información desde los propios estudiantes con motivo de conocer las percepciones de aquellos que resultan ser los beneficiarios de estas políticas y entender el significado y valor que le otorgan a estas acciones en su vida cotidiana.

## Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. 10.1007/s40841-016-0056-x
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School leadership y management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación [Versión en castellano]. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Alfaro, J. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 152-180. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>
- Alfaro, J. y Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>

- Amor, A. M. (2015). *Evaluación y análisis diferencial de necesidades de apoyo en alumnos con y sin discapacidad intelectual*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/132054>
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Arnaiz, P. (2019a). La educación inclusiva. Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-51. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190717>
- Arnaiz, P. (2019b). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. [Lección Magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/67359>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, pp. 203-223. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74522>
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En Moliner, O. (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-46). Dykinson, S.L.
- Arnaiz, P. y Caballero, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2020). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5971>

- Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Liderando nuevas y más profundas culturas colaborativas: Preguntas y caminos. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bermeosolo, J. (2014). Educación e inclusión: El aporte del profesional de la salud. *Revista médica clínica las Condes*, 25(2), 363-371. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864014700483>
- Black-Hawkins, K., y Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 567-584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. *O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão*. <https://n9.cl/v6goy>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Botella, M., y Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), pp.27-44. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684909/REPS\\_3\\_2\\_3.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684909/REPS_3_2_3.pdf?sequence=1)
- Bradley, V., Ashbaugh, J. y Blaney, B. (1994). *Creating individual supports for people with developmental disabilities*. Paul H. Brookes



- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A. y LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es)
- Cámara, E. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 59-72.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039094>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM ediciones.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58). Gedisa.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista internacional de sociología*, 72(1), 15-24.  
<https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18>
- Castillo, D. (2024). Los múltiples usos del conocimiento experto: El caso de la Ley de Inclusión y el argumento de la segregación escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(50).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8277>
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. En Denzin y Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 359-380). Sage.

- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7182198>
- Coffield, F. y Edward, S. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/01411920802044396>
- Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educar em Revista*, 39, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Creswell, J. (2008). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)
- Creswell, J. (2013). Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study [presentation]. *DBER Speaker Series*. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- David, M., y Sutton, C. (2011). *Social research: An introduction*. Sage.
- Decreto 1. Establece normas para la integración social de personas con discapacidad. (13 de enero de 1998). En Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356>
- Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. (14 de mayo del 2009). En Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p=>
- Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos núm. 511 de 1997, núm. 112 de 1999 y núm. 83 de 2001, todos del ministerio de educación. (20 de febrero del 2018). En biblioteca del congreso nacional de chile. <http://bcn.cl/2f7jk>

- Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. (2015). En ministerio de educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>
- Dense M. y De Souza R. (2006). Inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Mexicana Educar*, 37. [http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/la\\_inclusion.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/la_inclusion.pdf)
- Díez-Gutiérrez, E. y Bernabé-Martínez, C. (2021). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista de educación*, 395, 211-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8234181>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2). <https://tinyurl.com/y6nqvv8s>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M., y Simón, C. (2020). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5943>
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53. <https://bdigital.uncu.edu.ar/3594>
- Echeita, G. (2020). Un viaje a las prácticas de aulas inclusivas [seminario]. *Fundación Educacional Seminarium, Chile*. <http://www.revistadeeducacion.cl/gerardo-echeita-profesor-de-la->

universidad-autonoma-de-madrid-un-viaje-a-las-practicas-de-aula-inclusivas/

- Ellingson, L. L. (2011). Analysis and representation across the continuum. En Denzin y Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.595-610). Sage.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 107-141. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871005.pdf>
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23916/00520093000134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- European Comission (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*. Publications Office of the European Union, Eurostat Books. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ity\\_offpub/ks-ep-09-001/en/ks-ep-09-001-en.pdf](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ity_offpub/ks-ep-09-001/en/ks-ep-09-001-en.pdf)
- Facett, B. y Pocket, R. (2015). *Turning ideas into research. Theory, design and practices*. Sage.
- Falabella, A. (2020) The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life, *Journal of Education Policy*, (35)1, 23-45. [https://www.researchgate.net/publication/334613990\\_The\\_ethics\\_of\\_competition\\_accountability\\_policy\\_enactment\\_in\\_Chilean\\_schools%27\\_everyday\\_life](https://www.researchgate.net/publication/334613990_The_ethics_of_competition_accountability_policy_enactment_in_Chilean_schools%27_everyday_life)
- Falabella, A. y de la Vega, L. (2016). School accountability policies: A debate based on international literature and the Chilean situation. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

- Fernández, C., Baptista, P. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión. ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata
- Fundación Chile. (2013). *Informe final de estudio: análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorios (NEET)*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19705?show=full>
- García, G., García, T. y Vázquez, R. (2024). La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15–30. <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>
- García, N. (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García-Barrera, Alba. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 1–16. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.

- Godoy, P., Meza, L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf)
- Gómez, L., Schalock, R., y Verdugo, M. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*. Vol. 33, No. 1, 28-35. <https://www.psicothema.com/pi?pii=4644>
- Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En Verdugo y Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 17 – 41). Amarú ediciones.
- González, J., Luzón, A. y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: Un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (24). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>
- Graham, L. y Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Gray, D. (2014). *Doing research in the real world*. Sage
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Haug, P. (2020) Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education*, 48 (3), 303-315. 10.1080/03004279.2019.1664406.

- Headland, T., Pike, K. y Harris, M. (Eds.). (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*. Sage.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Mc Graw Hill.
- Inostroza, F. y Falabella A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 123-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000100123&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100123&lng=es&tlng=es).
- Ispizua, M. Lavia, C. (2016). *La investigación como proceso: Planificación y desarrollo*. Dextra.
- Jiménez, M., Luzón, A., Torres, M. (2019). La exclusión social en los umbrales del siglo XXI: una aproximación descriptiva para su análisis en Educación. En Sainz, J., Torres, A., Cuevas, M. y Acencio, R. (2019). *Inclusión educativa y reconocimiento social*, pp. 33-46. Fontamara.
- Koller, I., Levenson, M. y Glück, J. (2017). What do you think you are measuring? A mixed-methods procedure for assessing the content validity of test items and theory-based scaling. *Frontiers in Psychology*, 8 (126). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00126>
- Lepkowski, James M. et al. (2008). *Advances in Telephone Survey Methodology*. Wiley.
- Ley 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. (14 de enero de 1994). En Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651>
- Ley 20.201. Modifica el DFL núm. 2, de 1998, de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. (06 de junio del 2007). <https://bcn.cl/2korf>
- Ley 20.248. Establece ley de Subvención escolar preferencial. (25 de enero del 2008). En biblioteca del congreso nacional de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001&buscar=ley%2Bsubvenci%C3%B3n%2Bescolar%2Bpreferencial>

Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (03 de febrero del 2010). En Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2wtaz>

Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. (29 de mayo del 2015). En Biblioteca del congreso nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (04 de marzo del 2016). En *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Lindblad, S., y Popkewitz, T.S. (1999). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms* (Uppsala Reports on Education 34). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462740.pdf>

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4573119>

Marchesi, A., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

Maturana, H. R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen. MINEDUC. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación Especial*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/609>



- MINEDUC. (2005). *Política nacional de Educación especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/432/MONO-360.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional en la escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- MINEDUC. (2021). *Estándares de la profesión docente y marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2.ª ed., pp. 309-329). Alianza.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. Fulton.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351/93461>
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085007>
- Moreno, A. y Peña, M. (2020). El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE. *Estudios Pedagógicos XLVI* (2). 267-283. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200267>

- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 8-23. <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Norwich, B., y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*, 1-14. [https://www.researchgate.net/publication/241528140\\_How\\_specialized\\_is\\_teaching\\_pupils\\_with\\_disabilities\\_and\\_difficulties](https://www.researchgate.net/publication/241528140_How_specialized_is_teaching_pupils_with_disabilities_and_difficulties)
- OCDE (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. <https://www.oecd.org/education/school/39676364.pdf>
- OEA. (1998). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- OEI. (2019). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2019>
- OFSTED. (2010). *The Special Educational Needs and Disability Review: A Statement is Not Enough*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/1145/>
- Oleary, Z. (2014). *The esencial guide to doing research*. Sage.
- Olfos, R., Estrella, S., y Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: Una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 355. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.21>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud*.

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)

- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- ONU. (1993). *Normas Uniformes Sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>
- ONU. (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://sid-inico.usal.es/articulo/la-convencion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-perspectiva-juridica/>
- ONU. (2013). *Informe anual. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Páramo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton, L. y Armstrong, F. (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36). Springer
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 284, 10-14. [https://www.researchgate.net/publication/39208880\\_Lo\\_que\\_todos\\_nos\\_preguntamos\\_sobre\\_la\\_educacion\\_inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/39208880_Lo_que_todos_nos_preguntamos_sobre_la_educacion_inclusiva)

- Peña, M. (2011). Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Polis*, 10(30), 199-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300010>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es).
- Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II: Técnicas de análisis de datos*. Editorial la Muralla.
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: Cuantitativo, Sociocrítico, Cualitativo, Complementario*. Ediciones de la U.
- Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En *Luengo, J. (Comp.), Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (116-175). Pomares.
- Prieto, M. y Cerdá, J. (2002). Investigación cualitativa. Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29 (6): 366-373. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-paso-paso-el-diseno-un-13029750>
- Puig, J., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Ranson, S. (2000). *Le Nouvel apprentissage au service de l'insertion: vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OCDE.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. [https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/77608/1/Metodolog%C3%A0Da%20de%20la%20investigaci%C3%B3n\\_Portada.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/77608/1/Metodolog%C3%A0Da%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_Portada.pdf)
- Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 5-18. <https://bit.ly/3FMXmWo>
- Sánchez, V., López, M., Amor, A., y Verdugo, M. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 327–349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Santos Guerra, M. y De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación inclusiva*, 2(1), 123-140. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/31/29>
- Sawyer, L., y Rimm-Kaufman, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching*, 13, 211-245. <https://doi.org/10.1080/13540600701299767>
- Schalock, R. (1997). Can de concept of quality of life make a differece? En Schalock (Ed.), *Quality of life: vol II. Application to person with disabilities* (pp. 245-267). American Associaton on mental retardation.
- Schalock, R. (2005). Introducción and overview to the Special Issue. *Journal of Intellectual Dissability Research*, 49 (10), 695-698. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2005.00737.x>
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza editorial
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224\\_articulos2.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf)

- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 22 – 39. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Schalock, R., y Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. *International handbook of applied research in intellectual disabilities*, 261-279. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x>
- Schalock, R., Verdugo, M., Bonham, G., Fantova, F., y Van Loon, J. (2008). Enhancing personal outcomes: Organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 276-285. <https://doi.org/10.1111/J.1741-1130.2007.00135.X>
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Asian Development Bank. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b45a19cadd11628fbac9caa13600de8b14ee805f>
- Sen, A. (2008). Exclusión e inclusión. En Sen, A. y Kliksberg, B. (2008), *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (pp. 27-42). Planeta de Agostini.
- Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. (Vol. 95). Narcea Ediciones.
- Sherin, M. G. (2014). *The development of teachers' professional vision in video clubs*. Routledge.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2° ed.). Allyn and Bacon.
- Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet! *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/0305764960260102>
- Slee, R. (2011). *The irregular School*. Routledge.
- Slee, R. (2018). Definición del alcance de la educación inclusiva. Pieza de reflexión para la educación global Informe de seguimiento. UNESCO.

- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stake, R. (2005). "Qualitative Case Studies". En Denzin y Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 273-285). Sage.
- Stancliffe, R., Arnold, S y Riches, V. (2016). El paradigma de los apoyos. En Schalock, R. y Keith, K. (Eds.), *Calidad de vida transcultural: Mejorar la vida de las personas con discapacidad intelectual*. (pp. 133-142). <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (2012). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 8). Springer Science y Business Media.
- Subirats, J. (2004). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimientos, políticas y prácticas para la inclusión social*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas Universidad Autónoma Barcelona. [https://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1366207686\\_072.pdf](https://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1366207686_072.pdf)
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D. y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y Política Educativa. En García, E. (Ed.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp. 59-68). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147636>
- Tezanos, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Editorial Sistema.
- Tezanos, J. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.

- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. y Yeager, M. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>.
- Thompson, J., Walker, V., Shogren, K. y Wehmeyer, M. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.36>
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 36, 15-38. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/1835>
- Tomlison, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126592>
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa)
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)



- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 05-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74527>
- Verdugo, M. A., Schalock R. L., Thompson, J. R. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo, y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 89 – 109). Amarú.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2009). Aspectos claves para medir la calidad de vida. En Verdugo, M. (2009). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: Instrumentos y estrategias de evaluación*, (pp. 43-58). Amarú ediciones.
- Verdugo, M., Schalock, R., Arias, B., Gómez, L., y Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. En *Verdugo, M. y Schalock, R. (Coords.), Discapacidad e inclusión manual para la docencia*, (443-461). Amarú ediciones.

- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vidal, J. y Manjón, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico*. EOS
- Vitello, S. y Mithaug, D. (Eds.) (1998) *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Warnock, C. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs*.  
<https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71463/00820073002966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., y Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services*.  
[https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=wolf\\_books](https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=wolf_books)
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Young, J. (1999). *The exclusive society: Social exclusion, crime and difference in late modernity*. Sage.

## Anexos

### **Anexo 1/ Formato validación**

*Guion de preguntas para entrevista y grupo focal*

Granada, Julio de 2022

Dr./Dra.

Junto con saludarle, me dirijo a Ud. con el propósito de solicitar su valiosa colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación doctoral titulada: “Acceso a los programas de integración escolar y prestación de apoyos: Análisis desde un modelo inclusivo”. Este tiene como objetivo: Analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas municipales con programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, Chile.

Para su cumplimiento, se propone la ejecución de entrevistas en profundidad dirigida a actores claves del proceso, vinculados a las políticas educativas y por otra parte se hará participar por medio de la estrategia de grupo focal a los equipos de aula de 3 colegios municipales de la comuna de Puerto Montt, compuestos por los docentes de educación diferencial, profesores de Educación básica, psicólogos y fonoaudiólogos.

Lo anterior en atención a su experiencia profesional y méritos académicos que destacan en Ud.

Agradecemos de antemano su valioso aporte

Atentamente

Cristian Soto Gallardo

Doctorando en ciencias de la Educación

Línea investigación en Educación: aspectos teóricos, históricos y de Educación social.

A continuación, se presentan las preguntas elaboradas junto a los objetivos relacionados en cada una de las dimensiones teóricas.

Dimensión	Interrogantes	Objetivo(s) relacionado(s)
Inclusión escolar	<p>¿Considera que los PIE son una estrategia efectiva de apoyo al aprendizaje de los estudiantes y la inclusión escolar?</p> <p>¿Bajo qué criterios se incorpora un estudiante a un programa de integración escolar?</p> <p>¿Cuáles son los principales beneficios de la evaluación diagnóstica integral para la inclusión en el aula? Mencione.</p> <p>¿Modificaría algún aspecto del procedimiento de acceso de los estudiantes a esta modalidad de apoyo? ¿Cuáles y cómo?</p> <p>¿Conoce la forma de financiamiento del programa de integración escolar, qué opinión le merece?</p>	<p>Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.</p> <p>Describir los facilitadores y barreras presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral a partir de la visión de los docentes.</p>
Evaluación psicopedagógica	¿Cuál es el procedimiento que se lleva a cabo para que un	Indagar en las acciones desarrolladas

	<p>estudiante acceda a los apoyos del programa de integración escolar?</p> <p>¿Existe un proceso previo a la derivación de un estudiante para evaluación psicopedagógica?</p> <p>¿Qué acciones o procedimientos se realizan con posterioridad al proceso de evaluación inicial?</p> <p>¿Qué sucede con aquellos estudiantes que al ser derivados no son diagnosticados con alguna necesidad educativa especial?</p> <p>¿Cuál es su percepción general del proceso de evaluación diagnóstica y su implementación en el contexto escolar?</p> <p>¿Qué aspectos son favorables del proceso de evaluación actual y cuáles son las principales limitaciones que tiene la normativa que lo rige?</p> <p>¿Qué actos administrativos conlleva el proceso de evaluación diagnóstica y como</p>	<p>y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.</p> <p>Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	contribuye esto a la respuesta educativa?	
Equipos de aula	<p>¿Qué profesionales participan en la evaluación diagnóstica y como colaboran en dicho proceso?</p> <p>¿Qué grado de conocimiento tienen los docentes de aula del diagnóstico de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo influye el diagnóstico en las decisiones que se toman en el aula?</p> <p>¿Qué responsabilidad le compete al profesor de aula en el proceso de evaluación diagnóstica integral?</p>	Indagar en las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.
Planificación de los apoyos y calidad de vida	<p>¿Qué tipo de información reporta el proceso de evaluación y como contribuye a las decisiones de aula?</p> <p>¿Qué tipo de apoyos son los entregados en el aula, como consecuencia de la información recopilada en el proceso de diagnóstico?</p> <p>¿Qué contextos participan en la planificación de los apoyos? (escuela-familia-comunidad)</p>	<p>Comprender la influencia del proceso de evaluación diagnóstica en la calidad de vida los estudiantes que reciben los apoyos del programa de integración escolar.</p> <p>Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo</p>

	<p>¿Como estos apoyos impactan en la calidad de vida de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se hace el seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>basado en un paradigma de apoyos.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------

**DATOS GENERALES:**

Apellidos y nombre del validador:

Grado académico:

Cargo e institución donde labora:

**PREGUNTAS**

¿Le parece adecuado el instrumento dado el propósito de la investigación?

¿Por qué?

Las preguntas consignadas, recogen la información requerida para la investigación.

Realizaría una sugerencia al instrumento, ¿Cuál?

---

NOMBRE VALIDADOR  
FIRMA

## **Anexo 2/ Contrato ético**

- Jorge Alfaro Urrutia, coordinador de los programas de Integración Escolar del departamento de Educación de la comuna de Puerto Montt, ACUERDA con Cristian Soto Gallardo, investigador responsable de la tesis doctoral denominada “**Acceso a los PIE y prestación de apoyos: análisis desde un modelo inclusivo**” el cual se realiza en el marco del programa de doctorado de la Universidad de Granada, España.
- En este acto se firma un contrato en el cual se estipulan los compromisos que asumen las partes en el desarrollo del trabajo de investigación que persigue como objetivo: Analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas municipales con PIE de la comuna de Puerto Montt, Chile.

### **1. Compromisos éticos.**

- El investigador protegerá el principio de confidencialidad de personas, conversaciones, documentos, entrevistas, diálogos, reuniones.
- Se respetará en todo momento la dignidad de los participantes salvaguardando la confianza, la intimidad y la no discriminación.
- Se garantiza por parte del investigador el anonimato de datos, documentos y participantes durante el proceso como en los resultados y elaboración del informe de investigación.
- Se seguirá el principio de maximización del beneficio, la mejor decisión es el mayor beneficio para la mayoría de las personas.
- Se garantiza que para obtener unos resultados satisfactorios en los objetivos propuestos en el proyecto de investigación utilizará las técnicas, métodos e instrumentos más adecuados, garantizando la otra parte la posibilidad de su utilización en todo el desarrollo. Se garantiza el principio de respeto a la autonomía, es decir, los profesionales tienen derecho a una libertad razonable en el ejercicio de su trabajo.



- Cualquier persona implicada como fuente de datos será partícipe de los mismos y deberá ser debidamente informada de todo el proceso y resultados, siendo responsable del uso de la información.
- En todo momento la investigadora seguirá un principio de transparencia, es decir, se estará abierto a responder, clarificar, y explicar el proyecto a las personas que participan en él.
- Se garantiza que durante el transcurso de la investigación se volverá a negociar aspectos emergentes no considerados en este contrato.

## **2. Compromisos sobre los datos.**

- El investigador se hará responsable de la confidencialidad de los datos que recoja en el transcurso del estudio.
- El investigador no podrá consultar ficheros, correspondencia u otra documentación sin autorización expresa del responsable y no podrá copiar material de tales fuentes sin permiso.
- Ningún participante gozará de un derecho unilateral o poder de veto sobre el contenido.
- Se podrá hacer partícipes a los profesionales con el fin de recoger datos, sin interferir las labores habituales de estos.

## **3. Compromisos sobre los informes y su divulgación.**

- No habrá informes secretos. Los informes se entregarán en primer lugar a las personas cuya observación y registro se vean reflejados en ellos y cuyos textos se correspondan como informantes textuales. Si esos informes se consideran por la fuente acorde a la realidad, justos, relevantes y exactos podrán ser utilizados con el propósito de la investigación.
- Las partes implicadas en las entrevistas, reuniones e intercambios escritos podrán suprimir aspectos o partes de tales, corregir o mejorar su

exposición. Las citas textuales, transcripciones fieles y observaciones, juicios, conclusiones o recomendaciones atribuidas, en los casos en que se utilicen.

- La base de negociación de los resultados serán los criterios de justicia, relevancia y exactitud.
- Podrán negociarse partes de un informe con los/las participantes afectados, cuando se crea necesario, para evitar consecuencias negativas para ellos/as.
- Una vez que se cumplan en los resultados las condiciones previstas en este contrato (justicia, relevancia y exactitud) y se hallen presentados de modo que no revelen datos innecesarios o comprometedores de los participantes, no podrán ser retenidos los informes al público general invocando a las prohibiciones de confidencialidad.
- Ningún participante en el estudio de caso tendrá acceso privilegiado a los datos que se obtengan de su desarrollo. Todos/as los/las participantes tienen el mismo derecho de acceso.
- Se garantiza el acceso a los informes finales por parte de todos/as los/las participantes en el estudio de caso.

Ambas partes que firman el acuerdo aceptan libremente las reglas de procedimientos que han sido formuladas de manera clara, debatida, construida en conjunto de las partes (democrática) y transparente.

**COORDINADOR**  
**DAEM PUERTO MONTT**

**INVESTIGADOR RESPONSABLE**

Puerto Montt, Chile.

**Anexo 3/ Consentimiento informado (Docente)**

En mi calidad de Profesor (a) del establecimiento \_\_\_\_\_, comuna de Puerto Montt, acredito tener pleno conocimiento de los objetivos y proyecciones del Proyecto de Tesis de Doctorado **“Acceso a los programas de integración escolar y prestación de apoyos: análisis desde un modelo inclusivo”** y acepto libremente participar en dicho Proyecto.

Mi participación consistirá en una reunión grupal (Focus Group) moderado por el investigador a cargo del estudio, Mg. Cristian Soto Gallardo. Dicha participación es completamente voluntaria, y si tengo alguna dificultad que me impida continuar, podré retirarme de la misma en cualquier momento. Además, acredito tener conocimiento que los datos recogidos serán utilizados solo para los fines de la investigación, y se compromete el derecho a resguardar la identidad de los informantes en el documento escrito del estudio.

Nombre.....

Firma.....

Puerto Montt, Chile.

**Anexo 4/ Consentimiento informado (Autoridad)**

En mi calidad de autoridad de la institución \_\_\_\_\_, comuna de Puerto Montt, acredito tener pleno conocimiento de los objetivos y proyecciones del Proyecto de Tesis de Doctorado “**Acceso a los programas de integración escolar y prestación de apoyos: análisis desde un modelo inclusivo**” y acepto libremente participar en dicho Proyecto.

Mi participación consistirá en una entrevista liderada por el investigador a cargo del estudio, Mg. Cristian Soto Gallardo. Dicha participación es completamente voluntaria, y si tengo alguna dificultad que me impida continuar, podré retirarme de la misma en cualquier momento. Además, acredito tener conocimiento que los datos recogidos serán utilizados solo para los fines de la investigación, y se compromete el derecho a resguardar la identidad de los informantes en el documento escrito del estudio.

Nombre.....

Firma.....

Puerto Montt, Chile.