

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Facultad de Filosofía y Educación

Escuela de Pedagogía

Educación Diferencial



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

**PRÁCTICAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS RESPECTO A LA RESPUESTA EDUCATIVA
FRENTE A LA DIVERSIDAD PRESENTE EN DOS 3º AÑOS BÁSICOS DE COLEGIOS
MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE VIÑA DEL MAR.**

Trabajo de Titulación Para Optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de
Educación Diferencial con Mención en Trastornos del Aprendizaje Específico y/o Retardo
Mental.

Profesor Guía

Dominique Manghi Haquin

Alumnas

Nicoley Bascuñan Guajardo

Ximena Contreras Núñez

Jessica Herrera Carrasco

Camila Saavedra De la Fuente

Javiera Valdebenito Sánchez



Viña del Mar, junio del 2017

Tesis enmarcada en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 160009.

Línea 4: Prácticas de aula y de escuela para la inclusión.

Agradecimientos

Quisiéramos agradecer en primer lugar, a las escuelas; Técnico profesional Doctor Oscar Marín Socías y Cardenal José María Caro. Por abrimos las puertas del establecimiento y permitirnos llevar a cabo este proyecto. A los directivos, profesionales, docentes y en especial a los dos cursos de terceros básicos, actuales cuartos básicos, que nos acogieron y dispusieron sus prácticas e interacciones para concretar esta investigación.

También, queremos agradecer a nuestra tutora; Dominique Manghi Haquin, quien nos ha orientado y animado en este proceso, ha guiado cada una de las etapas, y acompañado durante este período de aprendizaje.

Y finalmente, queremos agradecer a nuestras familias, quienes han creído en nosotras, y han hecho de esta etapa, un tiempo confortable ante los acontecimientos que en ocasiones resultaron complejos durante este camino de formación como futuras docentes.

Dedicatorias

Para mi familia, el pilar fundamental de mi vida, que a pesar de encontrarse lejos físicamente nunca dejé de sentirlos al lado mío en este transitar.

A mis padres Fabiola y Carlos, por su inmensa sabiduría, por incitarme cada día a ser mejor, por su compañía y lucha cada día por mí y mi hermano. A Carlitos por su inmensa ternura y esperarme con ansias cada fin de semana.

A mi tata, mi eterno compañero de aventuras, por nuestras conversaciones infinitas, por compartir cada momento conmigo y ser un ejemplo de lucha, a mi mamina por tanto cariño, amor, preocupación y compañía.

A mis tíos y primos por cada palabra de ánimo y creer en mí siempre. A mi partner por su comprensión, apoyo y compañía en este último tiempo.

Nicoley Bascuñan.

Al dar por finalizada la presente tesis, la cual es fiel reflejo del esfuerzo y dedicación durante toda esta experiencia vivida, quisiera dedicar aquella y agradecer en primer lugar a Dios, por guiar y bendecir mi camino durante toda esta etapa de formación profesional.

A mis queridos y admirados padres, Ximena y Carlos. Por su amor, entrega y apoyo incondicional, los cuales hicieron que viviera y disfrutara de esta etapa universitaria de la mejor manera, incluso cuando el camino fuese cuesta arriba.

A mi hermano Martín. Por su cariño y ayuda constante en momentos en que más lo necesitaba.

A mi amada abuelita Ite. Por sus oraciones y amor para que todo esto resultara con éxito.

A mi Tata Humbertito, que desde el cielo guió y cuidó de mis pasos, haciendo notar su presencia aún en las situaciones más difíciles.

También, quisiera agradecer a mi compañero de vida; Pablo, por estar presente desde el día uno en que decidí estudiar esta carrera. Por su fidelidad, comprensión y amor fundamental en cada decisión y paso que doy y daré.

Asimismo, quisiera agradecer, a mis amigas de infancia y de universidad por ser parte fundamental de este proceso, por acompañarme y compartir sus conocimientos, alegrías y tristezas. Y que mediante estas diversas experiencias se enriqueciera aún más esta etapa, ya que, sin ellas, hubiese sido completamente diferente.

Y finalmente, agradezco a todas aquellas personas que durante estos cinco años de estudios permanecieron a mi lado apoyándome y lograron que este sueño se haga realidad.

Ximena Contreras.

A Dios, por su infinita misericordia y gracia. Por darme fuerzas cuando no tuve ninguna y por sostenerme en su amor. A él, sea toda la gloria.

A ti, padre; por tu entereza para guiarme con sabiduría e inmenso amor. Gracias por tu disciplina, esfuerzo y compañía, que no han flaqueado jamás. Espero, con este trabajo devolverte un poco de lo mucho que me has dado.

A ti, madre; por tu amor incondicional en el camino recorrido. Por darme el empuje que tantas veces necesité en este largo proceso y por aceptar sin reproches todo el tiempo que me he ausentado.

A mi hermano amado. Por creer en mí, incitarme a cumplir mis sueños y ayudarme monetariamente para que éstos se logaran.

Robert, a ti. Por ser un gran compañero en esta dura y ardua carrera, por los esfuerzos inhumanos que hiciste para estar ahí, conmigo. Tu ayuda me alivió en incontables ocasiones y me alegro que hayas sido tú quien estuviese ahí. Este logro nos corresponde tanto a ti como a mí.

A Caleb, por ser mi guía en muchísimos sentidos y por no dudar un segundo en que todo tendría un buen final. Tu compañía, oración y amistad me ayudaron a hacer esta carga más ligera.

Jessica Herrera.

Dedico este trabajo principalmente a Dios, porque sin Él todo esto no tendría sentido. Su gracia inmensurable y soberanía me han permitido llegar hasta acá.

A mis abuelos, por el amor incondicional y alegrar mis días universitarios.

A mi madre, por su ejemplo, esfuerzo, entrega y cariño. Porque a donde vaya me llevo de ti, el mejor ejemplo de maestra.

A mis hermanos; Diego y Tamara, por acompañarme en este proceso, por hacer de mis días junto a ustedes, los más entretenidos. Y así mismo, a Menfis. Quienes han confiado en mí y me han mostrado más de amor del Señor.

A mi esposo, Gustavo, quien me ama de manera incondicional y ha esperado este momento tanto como yo, porque la distancia ahora se termina.

Y en especial, a mi papá, quien me animó a pesar de las dificultades que se pudieron haber presentado, quien fue el primero en creer en mí y me alentó a vivir grandes experiencias, y por sobretodo, me mostró a un Dios fiel.

Al Señor sea toda la Gloria.

Camila Saavedra.

Al dar por finalizado este trabajo de investigación, que refleja el fruto de mucha dedicación y esfuerzo, quisiera darles las gracias a todas las personas que me han acompañado durante este difícil camino.

Para comenzar, quisiera mencionar a mi pilar fundamental, mi fiel compañera y apoyo incondicional, mi mamá; que sin ella no hubiese podido llegar hasta acá, con su constante cariño y amor a lo largo de estos cinco años de carrera, me ha dado la fuerza y el valor para enfrentarme a cada obstáculo y salir siempre victoriosa.

Quiero agradecer, también, a toda mi familia (Papá, Gonzalo, hermano, abuelos, tíos, primos) por siempre motivarme y creer en mí, incentivarme en lo que me apasiona y siempre alegrarme y entregarme la energía suficiente para lograr mis metas.

Gracias a mis amigas y amigos, de universidad, de colegio y de la vida, por estar siempre presentes en cada paso que doy, darme un respiro cada vez que lo necesité y ayudar a que éste proceso fuese mucho más entretenido y llevadero.

Finalmente, imposible no mencionar a mi abuelita, quién se convirtió en mi ángel, durante este proceso y me ha guiado desde lo más alto del cielo. Me entregó valores y me llevó hacia el camino de la docencia, por lo cual siempre estaré agradecida. Gracias, mi yayita, por darme fuerzas cada vez que decaí y por simplemente estar.

Al dar por terminado este trabajo, culmina una etapa muy importante en mi vida, la universidad. Etapa de alegrías, penas, miedos, fracasos, logros y por sobretodo, aprendizaje. Me llevo las mejores experiencias y los mejores recuerdos para mi futuro, este lugar me abrió las puertas a una realidad única y significativa. Crecí, maduré y ahora puedo decir que me encuentro preparada para enfrentar el mundo laboral y ser un aporte en el área de la educación diferencial.

Javiera Valdebenito.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito describir e interpretar las prácticas educativas y las teorías implícitas de los distintos agentes educativos ante las respuestas a la diversidad en dos 3° años básicos de escuelas municipales de la ciudad de Viña del Mar.

Dicha investigación se enmarca bajo el paradigma de la inclusión que promueve el actual sistema educacional, por lo que será la base para definir las respuestas educativas frente a la diversidad y las teorías implícitas existentes. Desde este mismo punto, las políticas públicas actuales promueven el modelo inclusivo del sistema educativo declarando leyes que aluden a esto, tales como; 20.422 y 20.845.

El proceso de investigación, se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, a partir de 2 estudios de casos. La recolección de datos se realiza a través de la observación participante en diferentes situaciones educativas y aplicación de encuestas de dilemas destinadas a directivos, profesionales del equipo del Programa de Integración Educativa (PIE), docentes, estudiantes, padres y/o apoderados de tercero básico. La información obtenida fue analizada por medio de categorizaciones para caracterizar los dos casos, además de 5 dilemas para el conocimiento de sus teorías implícitas.

Finalmente, en discusiones y conclusiones, se destacan temáticas como la segregación presente la educación pública, la definición de diversidad que tienen los agentes centrada en las necesidades de apoyo, la falta de participación familiar para el proceso de respuesta educativa frente a la diversidad y la inclusión como desafío para la educación. Un hallazgo importante de destacar es que los directivos, profesionales del PIE y docentes, desde sus teorías implícitas son palancas de cambio para avanzar en este desafío, mientras que padres y/o apoderados y estudiantes, estarían frenando y exponiendo barreras en este ámbito.

Palabras claves: Inclusión, diversidad, teorías implícitas, respuestas educativas.

Abstract

The purpose of this research is to describe and to interpret the educational practices and theories implied by various educational agents responses of the diversity in 3rd elementary grade of 2 public schools the city of Viña del Mar.

The research is framed under the paradigm of the inclusion that promotes the current educational system, therefore it will be the base to define the educational answer to the diversity and the existing implicit theories. From this point the current public politics of the educational system which allude to laws, such as 29.422 and 20.845.

The research process is carried out from a qualitative approach, based on 2 study of cases. Data collection is done through participant observation in different educational situations and the application of surveys of dilemmas aimed at principal, professionals from the team of the Program of Education Integration (PIE) teachers, students, parents y/o guardians of third grade. The information obtained was analyzed by means of categorizations to characterize the two cases, in addition to five dilemmas for the knowledge of their implicit theories.

Finally, discussions and conclusions, distinguish topics like segregation present in public education, the definition of diversity that agents have focused on the needs of support, the lack of family involvement of educational response to diversity and inclusion as challenge for education. We highlight, that the results obtained show that the principals, professionals of the PIE and teachers, and their implicit theories work shift lever to advance in this challenge, while parents and/or guardians and students, would be slowing down and exposing barriers in this area.

Keywords: inclusion, diversity, implicit theories, education responses.

Índice

Introducción	12
Capítulo I: Planteamiento del Problema	14
1.1 Antecedentes del problema	14
1.2 Objetivos	21
Capítulo II: Marco Teórico.....	22
2.1 Introducción	22
2.2 Educación Pública en Chile	23
2.2.1 El Concepto de Reforma Educativa.....	23
2.2.2 Educación Pública, en la historia chilena reciente.....	24
2.2.3 Educación Pública: Educación municipal y Ley de Inclusión.....	30
2.3 La Educación en camino a la Inclusión	32
2.3.1 Educación desde la Inclusión.....	32
2.3.2 Respuesta Educativa ante la Diversidad.	38
2.3.3 Aportes de los paradigmas de la educación especial para la comprensión de la respuesta educativa.	40
Capítulo III: Marco Metodológico	55
3.1 Introducción	55
3.2. Objetivos.....	56
3.3 Paradigma de investigación	56
3.4 Diseño de Investigación.....	57
3.5 Criterios de selección de los casos.....	58
3.6 Recolección de Datos.....	59
3.7 Análisis de Datos	63
3.8 Pasos de Investigación	64
Capítulo IV: Hallazgos	66
4.1 Caso 1 Escuela Técnico Profesional Doctor Oscar Marín Socías	66
4.1.1 Conociendo la Comunidad y Contexto de la Escuela Técnico Profesional Dr. Oscar Marín Socías.	66
4.1.2 La escuela ante los dilemas de la inclusión.	89
4.1.3 Cierre caso Escuela Dr. Oscar Marín Socías.	97
4.2 Caso 2: Escuela Cardenal José María Caro	104
4.2.1 Identificando la realidad de la Escuela Cardenal José María Caro.....	104
4.2.2 Las teorías implícitas en camino a una educación inclusiva.....	120
4.2.3 Cierre caso Escuela José María Caro.....	127
Capítulo V: Discusión y Conclusiones	134
Referencias Bibliográficas.....	147
Anexos	154
Anexo 1: Cuestionario inicial ordenada por dilema y por paradigmas.....	154
Anexo 2: Cuestionario aplicado a directivos, docentes y profesionales del equipo de Programa de Integración Escolar.	159
Anexo 3: Cuestionario aplicado estudiantes de 3º básico.....	163
Anexo 4: Cuestionario aplicado padres y/o apoderados de 3º básico.....	166

Introducción

Diariamente observamos en el contexto educacional chileno, como se vivencia y convive con la diversidad en cada sitio y lugar de la escuela, por lo que surge la necesidad de dar respuestas y atender a cada una de estas particularidades presentes en el alumnado.

No obstante, para que estas respuestas generen un impacto significativo en el desarrollo de cada estudiante, es relevante interiorizarnos con las prácticas y creencias que ejercen los agentes educativos, considerando tanto a docentes, profesionales, familias y a los mismos estudiantes quienes conforman el sistema escolar. Puesto que, a partir, de las prácticas educativas y cogniciones que estos implementan para responder con equidad, a la diversidad creciente de alumnado, se estará promoviendo el concepto de inclusión dentro y fuera de las aulas chilenas, impactando de igual manera en la sociedad misma.

En los últimos años, los conceptos de equidad, atención a la diversidad e inclusión educativa han estado muy presentes en los debates sobre la calidad de la enseñanza. Mientras algunos autores tienden a considerarlos equivalentes, nosotros los vemos como aspectos complementarios (UNESCO, 2008).

Esta investigación está centrada en dos conceptos claves para la promoción de la inclusión, tales como, prácticas educativas y las teorías implícitas que poseen los agentes educativos para dar respuesta a la diversidad, promoviendo así a una educación inclusiva y mejorando la calidad de ésta.

El estudio contextualizado en esta búsqueda, se encuentra situado específicamente en dos 3° años básicos de escuelas municipales, con el objetivo de describir e interpretar las prácticas educativas y las teorías implícitas que emplean los distintos agentes del micro y meso contexto para dar respuestas a la diversidad presente al interior de sus establecimientos.

El paradigma que guía este estudio, presenta un enfoque cualitativo interpretativo que se concentra en la observación de las prácticas de los docentes, profesionales, estudiantes, padres y/o apoderados, además del desarrollo de encuestas que permiten conocer e identificar las teorías implícitas que conviven en estos mismos, de modo de visualizar la relación entre teoría y práctica.

El estudio se organiza en cinco capítulos; en primer lugar, se encuentra el capítulo I, planteamiento del problema; luego el capítulo II correspondiente al marco teórico, donde se fundamenta y se profundizan los conceptos claves para el desarrollo, análisis y comprensión de la presente investigación; posteriormente en el capítulo III, se encuentra el marco metodológico, en el cual se presenta el enfoque de investigación y el procedimiento para el diseño y análisis de datos; seguidamente, en el capítulo IV, se presentan los hallazgos obtenidos de los dos estudios de casos; finalmente, en el capítulo V, se realiza la discusión y conclusión acerca de los objetivos planteados y en concordancia a los resultados obtenidos a partir de la investigación llevada a cabo en las dos escuelas municipales de la Ciudad de Viña del Mar.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes del problema

En Chile, se han experimentado cambios en relación al paradigma con el que se rige y enfrenta el sistema educativo del país, los cuales han ido acompañados de reformas en la educación, que han definido el rol del Estado, sus atribuciones, la conceptualización sobre el aprendizaje, como también la visión que se tiene sobre los estudiantes y la respuesta que se brindan ante las necesidades y dificultades del contexto en el cual se desarrollan.

Estos cambios también han ido configurando lo que hoy en día conocemos como educación pública, ya que luego del proceso de municipalización implementado desde el Gobierno Militar, produjo aumentar las brechas en el acceso, debido a que se convirtió en una educación de mercado con posibilidad de acceso individual, creando las modalidades del financiamiento educativo; municipal, subvencionada y particular. Al regresar la democracia en Chile, se comenzaron a implementar hasta hoy en día una serie de medidas que permitan solventar este sistema, favoreciendo la calidad y equidad en la educación.

De esta manera, se han establecido normas que han cambiado la visión sobre el acceso a la educación para todos los estudiantes, es así como en 1994 se planteó la Ley número 19.284 “la cual establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad” (p.1), enfocando la educación desde el paradigma de la segregación. Esta ley establece enseñanza especial en clases dentro del establecimiento, introduce modificaciones al sistema de subvenciones educacionales, cautela la participación de personas con discapacidad en programas de aprendizaje, adapta programas para facilitar el ingreso a educación formal, como también determina la atención individualizada de las personas que requieren de apoyos.

Desde el 2010 se instaura la ley número 20.422, que “establece normas sobre igualdad de

oportunidades e inclusión de personas con discapacidad” (p. 1), la cual presenta la educación desde el paradigma inclusivo, donde se garantiza el acceso, se establecen mecanismos especiales, promoviendo el desarrollo de ofertas formativas para facilitar el ingreso a la educación formal o formación laboral. En este ámbito los establecimientos de educación regular, deben ofrecer la oportunidad de educación a los niños, niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad, abarcando desde el periodo de edad preescolar pudiendo continuar con la educación superior (Ossa, 2014).

Para dar cuenta del proceso que ha vivido la educación especial en Chile, se observan tres paradigmas que han guiado éste. En primer lugar, se encuentra la segregación, la cual se da “cuando las personas que pertenecen a un grupo determinado (nivel socioeconómico, raza, sexo, religión, capacidades físicas o intelectuales) no se mezclan con otros distintos a ellos” (Ossa, 2014). En segundo lugar, la integración; se enfoca en que existe un problema en el alumno, que requiere acciones y respuestas educativas para su adaptación al sistema (Ainscow, 2003). Este problema presente en la persona, debe ser apoyado por profesionales especialistas en el área, los cuales se espera cautelen que el individuo logre los mismos objetivos que los otros. En esta búsqueda de lograr el objetivo es que se plantean micro adaptaciones al sistema, especialmente en las evaluaciones.

Al plantearse la necesidad de pensar en una escuela más abierta a la diversidad se deja atrás el concepto de integración, ya que éste está enfocado solo a la discapacidad (Ossa, 2014).

En un tercer lugar surge el concepto de inclusión, el cual hace referencia, a reconocer la diversidad como características de las personas, y el derecho de todas ellas a ser atendidas de forma equitativa, considerando particularidades en cuanto a asistencia, participación y aprendizaje como también al derecho a la equidad en el tratamiento educativo y social (Derretxe et al., 2013; citado en Ossa, 2014).

Por lo que desde el año 2016, se planteó en Chile una nueva ley referida a la inclusión escolar, Ley número 20.845, que trata sobre la regulación de la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. En ésta, la valoración de la diversidad, además de señalar que el Estado debe permitir la adecuación del proceso a la heterogeneidad de realidades, eliminando todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propicia que los establecimientos educativos deben ser un lugar de encuentro entre los alumnos de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión.

Entonces, a nivel de políticas públicas, se encuentra leyes como la N° 20.422 y decretos como el N°83 que abordan la educación inclusiva, con la intención de avanzar en esta dirección, las cuales plantean formas de comprenderla e implementarla. No obstante, esto no es suficiente, ya que la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, éstas se entienden como “aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso, que se concretan en culturas, políticas y prácticas escolares, que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de alumnos generan exclusión o fracaso escolar” (Echeita y Ainscow, 2011, p.6).

Por lo tanto, para caminar hacia la inclusión se debe reeducar la cultura, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2000), visualizándose que, a pesar de encontrar establecimientos con Proyectos Educativos Institucionales actualizados y acordes a los nuevos estudios sobre la inclusión, siguen existiendo prácticas integracionistas y/o segregacionistas por parte de los diversos agentes insertos dentro de éste. Por lo que a continuación, se abordarán tres temas centrales en el trabajo de investigación, los cuales son; teorías implícitas, políticas públicas e investigaciones en contexto

chileno y latinoamericano.

La realidad mencionada anteriormente está mediada por los conocimientos actualizados en interacción con las concepciones que tiene cada uno de los agentes que conforman la escuela. Las concepciones son definidas por Pozo (2006) como “una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, es decir, en la transmisión del conocimiento” (p. 33). Además, Pozo plantea que estas creencias se pueden convertir en facilitadores o en barreras del proceso de inclusión.

Estas concepciones se identifican como teorías implícitas, que se pueden definir según Pérez, et al (2006) como “un conjunto de principios que restringen nuestra forma de afrontar, interpretar y/o atender a las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que se pudiesen presentar” (p. 79). Es así entonces, que, como principal desafío de la inclusión, resulta ser el cambio cultural, ya que es éste el que interviene en las creencias y a la vez influye en las prácticas educativas. (Pozo et al., 2006)

Al hablar de inclusión, no hacemos referencia sólo a estudiantes que se encuentren en situación de discapacidad, sino que, desde el sentido más amplio de la palabra, reconociendo que todas y todos son diversos.

Booth y Ainscow (2000) en el Índice de Inclusión indican que:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 7)

Reconociendo entonces “que los alumnos son muy variables en su respuesta a la

enseñanza” (CAST, 2008, p.11), más allá de enfocarse en las diferencias individuales, como fuentes de error, es necesario hacer accesible el currículo para la adquisición del aprendizaje en igualdad de oportunidades, considerando las distintas características y necesidades de las personas, el respeto por la diversidad y la valoración de la individualidad del ser humano (CAST, 2008).

A partir de lo anterior, teniendo en cuenta que la inclusión hace hincapié en el respeto a la diversidad, es que resulta necesario poner atención en cómo se está desarrollando este nuevo paradigma en la educación pública actual de Chile.

En 1984, la Asamblea General de Naciones Unidas, declara la educación como derecho humano; debe ser gratuita, de calidad y obligatoria, eliminando toda forma de discriminación en el acceso a ésta, donde el Estado tiene la obligación de financiarla adecuadamente (UNESCO, 2005). Al reconocer de esta manera, que la educación es un derecho que debe ser promovido y asegurado por el Estado, es que resulta necesario poner atención en las escuelas públicas, y cómo este derecho se está desarrollando.

De esta manera, se hará énfasis en el sistema de educación pública, escuelas municipales, debido a la desigualdad que el sistema en Chile presenta, ya que, en esta modalidad de financiamiento educativo, es la que abarca mayor cantidad de alumnos provenientes de sectores vulnerables. Pero a la vez, se caracteriza por ser el sector de la educación, donde se implementan primero los proyectos y/o cambios paradigmáticos en un corto plazo, en relación a otros sectores educativos; subvencionados y/o particulares pagados, por lo que es interesante conocer cómo se avanza en la materia de la inclusión.

En el contexto nacional, la investigación de acuerdo al tema es incipiente, se presentarán entonces, estudios en Chile y Latinoamérica, pioneros en esta temática.

La investigación que lleva por nombre “Actitudes del Profesorado de Chile y Costa Rica

hacia la Inclusión Educativa” (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012). Nos aporta las percepciones y actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva, en la cual se plasma preocupación por los recursos con que se cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado. También aporta la disposición para realizar adaptaciones curriculares significativas, interviniendo en aspectos como recursos personales, organización escolar, adecuación de actividades, metodología, contenido y/o objetivos. Se concluye que los alumnos que trabajan cooperativamente aprenden más, desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela, establecen mejores relaciones con los compañeros, aumentan su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales en forma más efectiva.

Otras de las investigaciones que aportan antecedentes, es “Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile” (Albornoz, Silva y López, 2015). Ésta entrega información acerca de los significados que los propios estudiantes construyen respecto a sus experiencias escolares, se sugiere que hay un énfasis en el vínculo interpersonal con profesores y compañeros, promoviendo la cooperación, el juego y la participación. Estos significados son relevantes para comprender en qué medida la escuela está fomentando el aprendizaje y la participación de todos y todas.

Es importante distinguir que la “escuela ideal” que se propone, se aleja de las tradicionales metodologías de enseñanza focalizadas en la transmisión de conocimientos. Aporta perspectivas que enriquecen el debate sobre inclusión educativa, escuchando lo que los alumnos dicen respecto a lo que esperan y proponen sobre su proceso educativo y su espacio escolar.

Por su parte, la investigación “Experiencias de Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Aprender Juntos” (Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014) nos entrega desde un contexto

latinoamericano, información de prácticas que hacen posible la educación inclusiva en instituciones que buscan fomentar que todos los niños y niñas aprendan juntos. Además, que hace referencia a que la escuela es el ámbito social que puede contribuir a fomentar la inclusión. Y como principales problemas se han encontrado: la falta de formación de los docentes, en torno a los temas relacionados con la educación inclusiva.

En otro contexto latinoamericano, la investigación “Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa” (Ciénaga, Patiño y Alcántara, 2014) presenta la importancia que cumplen todos quienes conforman la escuela y rodean a los estudiantes; cómo las familias son un soporte central en el desarrollo emocional y el apoyo en aspectos de seguridad para ser parte de un grupo curso, además cómo las redes familiares motivan al éxito de los estudiantes, pero por otra la sobreprotección que pueden obstaculizar el avance de los estudiantes en lo académico.

Además, se hace mención a la importancia de los compañeros de aula, ya que son quienes permiten la aceptación social de los alumnos. Las relaciones positivas fomentan un apoyo que fortalece las buenas experiencias en una trayectoria académica.

Ciénaga et al. (2014, p.118), mencionan que “la inclusión es un proceso donde la justicia implica que el estudiante con discapacidad sea actor, agente, partícipe activo, que ponga en juego su subjetividad toda, implicándose en su proceso escolar, con los compañeros y profesores”.

Frente a la problemática planteada, surge la necesidad de investigar las respuestas educativas a la diversidad, desde las prácticas y teorías implícitas presente en diferentes agentes que conforman la escuela, enfocando el estudio a la educación pública y contingencia de la Ley de Inclusión.

Es por esto, que nuestra pregunta de investigación es:

- ¿Cómo son las prácticas educativas y las teorías implícitas en relación a la respuesta educativa a la diversidad en dos 3º años básicos de los diferentes agentes de colegios municipales de la ciudad de Viña del Mar?

1.2 Objetivos

Objetivo General:

- ❖ Describir e interpretar las prácticas educativas y teorías implícitas de los diferentes agentes del micro y meso contexto ante respuestas educativas a la diversidad en dos 3º años básicos de colegios municipales de la ciudad de Viña del Mar.

Objetivos Específicos:

- ❖ Reconocer las prácticas educativas de los distintos agentes del micro y meso contexto, frente a la diversidad presente en 2 escuelas municipales.
- ❖ Identificar las teorías implícitas que conviven en los diferentes agentes del micro y meso contexto, para la respuesta educativa ante la diversidad, la participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3º años básicos.
- ❖ Caracterizar cada estudio de caso en cuanto a formas de participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3º años básicos, promovidas por los agentes educativos

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Introducción

A partir del surgimiento del tema de investigación, se presentan a continuación diferentes referentes teóricos que sustentan los conceptos claves para la realización del presente estudio.

En primer lugar, se expone la educación pública en Chile, haciendo hincapié en el proceso de transformación para identificar sus cambios, la formación del sistema educativo municipal y las políticas actuales en camino hacia la inclusión.

Seguidamente, se hace referencia a la educación desde una mirada inclusiva, considerando como tema destacable la definición de diversidad desde la inclusión, puesto que ambos conceptos son complementarios y no se puede hablar de uno sin el otro, ya que de ambos depende que se logre una equidad para todos y todas. De igual modo, se trata dentro de este apartado, el concepto de aprendizaje desde un enfoque inclusivo, teniendo en consideración que, así como las personas son diversas, el aprendizaje también lo es, por lo que se hace alusión a que cada persona es un ente distinto que concibe este proceso de una manera diferente.

Por consiguiente, nace la importancia de fundamentar el concepto de respuesta educativa, ya que éste es uno de los factores claves para atender a la diversidad y de promover la inclusión de cada estudiante en su proceso de aprendizaje cotidiano.

Finalmente, se concreta este marco de referencia bajo la temática sobre los cambios de paradigma que se ha presenciado a lo largo del tiempo, explicitando los diferentes modelos a los cuales ha sido expuesta la educación en Chile, abordando así el paradigma segregacionista, integracionista e inclusivo. Asimismo, se continúa con los dilemas de acuerdo a las dimensiones y variables de atención a la diversidad, es decir, se alude a las teorías implícitas que presentan los agentes educativos al momento de atender a la diversidad.

2.2 Educación Pública en Chile

2.2.1 El Concepto de Reforma Educativa.

De manera histórica, el sistema educativo chileno ha sido el resultado de una construcción social influenciada por agentes nacionales e internacionales. De este proceso, es que ha surgido la forma de funcionamiento como también el rol y la importancia del Estado dentro de la gestión política en lo que dicta a educación. A estos cambios, ha aportado significativamente la creación e implementación de reformas educativas.

Popkewitz (2004a), identifica el concepto reforma como:

Agrupación de múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la epistemológica y la histórica que está determinada bajo creencias por las que se guía una sociedad determinada. (p. 32)

Por su parte Zaccagini (2004), añade otros elementos, refiriéndose a reforma educativa como las modificaciones dentro del diseño curricular y planes de estudio con miras hacia un cambio de visión que pretenda aumentar el rendimiento académico y disminuir el fracaso escolar.

Del mismo modo, el autor contempla dentro de su concepción de reforma educativa los distintos agentes; tanto docentes, directivos y alumnos como también la cultura de los establecimientos y prácticas propias de los profesores. Además, reconoce que el reformar la educación, incluye modernizarla, relacionándola con los avances que se presentan en esta área a nivel mundial, promoviendo y procurando la calidad de la educación en aras del reconocimiento y respeto por los niños y jóvenes, para poder seguir formando una sociedad más justa.

En base a lo anterior, es que las reformas han presentado cambios en la percepción y

configuración de la sociedad chilena, que han repercutido de manera favorable o desfavorable, dependiendo de la posición que se tenga frente a la temática, a partir de los distintos paradigmas, creencias y posturas imperantes.

Tal como lo plantea Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008) en los últimos 50 años, se identifica en Chile, cómo los distintos gobiernos han influenciado y lo siguen haciendo en la organización educativa, los cuales se han caracterizado por períodos conservadores o liberales a cargo de los diferentes gobiernos al mando del país, ejerciendo influencia en los aspectos que conforman la escuela; tanto en lo curricular como en lo valórico.

2.2.2 Educación Pública, en la historia chilena reciente.

A continuación, se presentarán los diferentes periodos presidenciales para caracterizar los cambios en la educación pública; Reforma del Gobierno Popular, Periodo de la Dictadura, Retorno de la Democracia y actual periodo presidencial.

Con la llegada de Salvador Allende a la presidencia de Chile, se comenzaron a formular e implementar una serie de reformas tanto en economía, salud, trabajo, como también, educación.

Dentro de los postulados de este gobierno se enfatizó sobre la importancia de la educación pública, buscando generar cambios en la conceptualización, ideales y el rol que juega el Estado dentro de ésta, promoviendo una escuela nacional unificada que contemplaba diferentes agentes educativos tales como; familia, alumnos, docentes y organizaciones sociales para una educación democrática, participativa y pluralista.

La política educacional del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se sustentaba en un proyecto de escuela nacional unificada, con una fuerte influencia estatal, orientado por un ideal democratizador de la educación, tendiente a fortalecer los

principios y valores de una nueva sociedad que se abría paso gracias al triunfo de un socialismo democrático. (Valenzuela et al., 2008, p.131)

Lo planteado por Valenzuela et al. (2008), se asimila a lo expuesto por el presidente Allende en uno de sus discursos, en el cual enfatiza sobre la importancia de la participación de todos los agentes educativos, además del contexto en el cual se inserta la comunidad escolar. Se señala que el Estado debe promover la igualdad de oportunidades.

Es en este gobierno, se publica la Ley General de Educación de 1970, década en la que se produce el mayor desarrollo en la Educación Especial en Chile (Godoy, Meza y Salazar, 2004). En este periodo se define y forja una modalidad de atención segregada de la educación común con un enfoque fundamentalmente clínico (Godoy et al., 2004), que buscaba suplir las necesidades de personas, en esa época “deficientes”, lo cual, si bien significó un avance, seguía propiciando un modelo médico y conjuntamente permitiendo la visión de estas personas como “enfermos”.

En esta época, la labor de centros hospitalarios en las investigaciones clínicas de trastornos específicos, se reforzó con la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los profesores de las escuelas especiales anexas a estos, para darles a conocer los aspectos psicopatológicos de los trastornos del aprendizaje (Godoy et al, 2004).

Como consecuencia de la participación de los docentes en las reuniones clínicas de los servicios hospitalarios, en las cuales se analizaba y planificaba la acción terapéutica sobre los educandos, se fue consolidando el enfoque “médico-rehabilitador” en la educación especial de nuestro país. (Godoy et al., 2004, p.7)

La reforma planteada anteriormente, que tendía hacia una educación unificada con fuerte influencia del Estado tanto en la administración como organización, se vio paralizada con el golpe

militar del año 1973, generando nuevos cambios a la educación.

La brusca llegada del gobierno militar en 1973 puso término a este corto período de cambios estructurales en educación, y produjo un estancamiento de las reformas y proyectos que se habían venido gestando desde el gobierno anterior, lo que se vio reflejado en una baja sustancial de la inversión en el área educativa, pasando de un 7,5% a un 2,6% del producto interno bruto. (Valenzuela et al., 2008, pp. 131-132)

Este gobierno, dio paso a un modelo neoliberal; “el que transfiere la educación del ámbito político al de mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y capacidad de los consumidores” (Gentili, 1997, p.60).

Éste trajo consigo cambios frente al financiamiento de la educación, repercutiendo significativamente, planteando al Estado como “subsidiario”, concepto que hace referencia; “al derecho a la propiedad privada y la libre iniciativa, ubicando a la educación en la esfera privada, pues es la familia su principal responsable” (Oliva, 2008, p.216).

Por lo tanto, este principio de subsidiariedad, aplicado en este nuevo periodo, plantea una reforma orientada al mercado, llevando consigo la promoción de escuelas privadas, introducción de mecanismos de competencia (por matrícula, por recursos, por premios) entre las escuelas financiadas con recursos públicos, mecanismos de subvención, cobro de aranceles a las familias y la ampliación de las posibilidades de elegir la escuela de los hijos (Oliva, 2008).

Es así como, el Estado entrega la responsabilidad directa de supervisar las escuelas públicas a las municipalidades, generando una descentralización de la educación, dando inicio a lo que hoy se conoce como municipalización. “Esta nueva estructura del sistema educacional comienza con el mentado traspaso de la hegemonía de la educación pública del Ministerio de Educación a los

municipios; de manera que la municipalización constituye el primer paso hacia la privatización” (Oliva, 2008, p.221).

Transformando así la educación chilena de ser un derecho público a un producto de mercado, estimulando la profundización de la desigualdad educativa (Nef, 2000). Mediatizado por lo que implica este abandono estatal, al perder esta condición de bien común, comienza un proceso de creación de mercados educacionales; presentándose tres tipos de establecimientos: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados (Almonacid, 2001).

Estas modalidades de financiamiento no tan solo se diferencian en esto, sino también en el funcionamiento interno que mantienen. Este sistema municipal, que está subvencionado completamente por el Estado, y a cargo de las distintas municipalidades, quienes se encargan de supervisar y tener un control de los recursos que se entregan, además de llevar un control de calidad de la educación (Cornejo, 2006). Todos los estudiantes del país pueden acceder a este sistema, sin embargo, está dirigida para quienes no cuentan con los ingresos necesarios para otra modalidad de financiamiento educativo, teniendo la educación municipal como única opción.

Debido a estas diferentes modalidades de escuela, es que el Ministerio de Educación ha perdido influencia sobre algunos procesos. “En el actual modelo, no tiene injerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica ha perdido gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales” (Cornejo, 2006, p.25).

En un tercer momento, con la elección de un nuevo gobierno democrático (1990- 1995) se introdujo una serie de cambios que tendrían como propósito disminuir los efectos negativos que había generado la implementación de un modelo neoliberal de educación.

Referido a lo anterior, a partir del 1990 se dio inicio al periodo de la transición a la

democracia, terminando con 17 años de dictadura, lo que generó que en Chile se introdujera políticas destinadas a mejorar sustancialmente la calidad y equidad. Para hacer esto posible los tres gobiernos democráticos que continuaron desde este nuevo periodo, incrementaron el papel del Estado, definiendo prioridades y demostrando liderazgo para el desarrollo de la educación (MINEDUC, 2004).

Al inicio del Gobierno del Presidente Aylwin, se exhibían logros; aumentó la escolaridad promedio de los chilenos y la reducción del analfabetismo. Aquellos avances se debieron en contraste, a fuertes problemas de gestión, que habían deteriorado el sistema durante la década de los '80 (García-Huidobro y Cox, 1999). De ahí que el Estado sea el único responsable de la educación, fue un desafío, ya que, para modificar las estructuras establecidas en años anteriores, se necesitan de una reorganización cultural profunda.

El financiamiento de la educación, se mantendría aún en los tres niveles mencionados anteriormente. Este sistema, se encuentra tan deteriorado, que para hacer cambios se necesita de reajustes que permitan hacer al Estado el responsable directo de entregar equidad en la educación; igualdad para todos.

Considerando a la equidad y calidad como los focos de este nuevo gobierno, es que se implementaron una serie de políticas educativas, entre las cuales se encuentran:

Los “Programas Integrales de Intervención Cobertura Universal”, destinados a mejorar la calidad de los aprendizajes, entregando recursos para la mejora de estos (García-Huidobro y Cox, 1999). Por otra parte, se optó por tomar la experiencia de la reforma española, cuyo eje para la mejora de la educación iba ligado a una capacitación y perfeccionamiento docente. También se agrega una línea de implementación de la jornada escolar completa en los establecimientos escolares del país (García-Huidobro y Cox, 1999).

Se reconoce, que los programas de mejoramiento para la calidad y equidad, no fueron para todos los establecimientos de Chile, como se mencionó con anterioridad, sólo para aquellos más vulnerables, reconociendo de esta manera la segregación establecida por los sistemas de financiamiento educativo, identificándose la necesidad de brindar oportunidades.

Por su parte, este último periodo de la presidenta Michelle Bachelet tiene como eje principal, la preocupación por la equidad, y la integración social a través de la enseñanza y los procesos de reciprocidad entre comunidad y escuela, en donde se considera a la educación como un derecho social, en el cual el Estado es el encargado de garantizar el acceso universal a la educación de calidad, para así fortalecer una educación pública. Estas reformas también proponen la gratuidad universal de la educación y el fin al lucro.

Por otra parte, en la búsqueda de la inclusión, se introdujeron cambios transversales en cuanto a leyes y decretos que rigen la educación. La Ley 20.422, se abordan estos tópicos en 9 artículos, que enfatizan desde el acceso, las modalidades de educación y las medidas que debe tomar el Estado, como los establecimientos para garantizar el acceso de todos y todas a la educación, principio del cual también se basa el decreto 83 del año 2015 el cual aborda la diversificación de la enseñanza.

La educación entendida como un derecho social es, en primer lugar, inclusiva. Es el proceso social (o de socialización) a través del cual los niños y niñas dejan el mundo “privado” de sus hogares y se incorporan a la sociedad, al mundo público. A través de este proceso educativo los individuos reconocen a los “otros”, a los distintos, como iguales—como un “legítimo otro” y al hacerlo se incorporan a la sociedad produciéndola y reproduciéndola. (Corvalán y García-Huidobro, 2015, p.14)

La inclusión dentro de la educación hace hincapié en los procesos de admisión de los

establecimientos, ya que estos deberán acoger a todos los alumnos sin selección e independiente de las características individualidades físicas, psicológicas, étnicas o religiosas.

Además, se enfatiza en la importancia de incluir a las familias dentro de estos procesos, para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, ya que “los padres deberán adherir a los proyectos educativos de los establecimientos, y el sistema de admisión procurará que todos los miembros de una familia estén en un mismo establecimiento, fortaleciendo así la idea de una comunidad escolar” (MINEDUC, 2015, p.2).

2.2.3 Educación Pública: Educación municipal y Ley de Inclusión.

La educación pública, representa un sistema nacional que procura el acceso a la educación de todas las personas, independiente de su condición socioeconómica, ya que su financiamiento se da por parte del Estado, principalmente a través del pago de impuestos (Oliva, 2008). En la actualidad, este sistema de educación, aún se encuentra representado y a cargo por las diferentes municipalidades del país.

Este sistema, independiente de la comuna y la zona del país, debe pretender ser promotor de “calidad y equidad de la educación; de cambios incrementales, abiertos a la iniciativa de actores y del entorno, orientados a la escuela como eje de acción” (García-Huidobro y Cox., 1999, pp.27-28).

Es de conocimiento general en Chile que las escuelas privadas con pago educan a los alumnos más aventajados en términos socioeconómicos; las escuelas privadas con subsidio atraen a familias de ingresos medios; y las escuelas municipales atienden a los sectores más pobres de la sociedad. Muchos de los niños más pobres y menos preparados, académicamente, se encuentran en escuelas municipales de formación

profesional. (OCDE, 2011 p.131)

Los estudios realizados por Arancibia (1994) destinados a conocer la percepción de expertos, padres y apoderados sobre la educación pública chilena, señalan que sólo el 11% de los encuestados elegiría un colegio municipal para sus hijos, siendo ésta la opción con menos adeptos en contraposición con los colegios particulares pagados religiosos y laicos, quienes contaban con mayor adhesión.

Dentro de esta misma encuesta se aborda cómo las brechas sociales influyen en el tipo y calidad de educación que reciben las personas, en donde existe una diferencia en las percepciones de los expertos con la del público en general, puesto que el primer grupo considera que el nivel socioeconómico de los estudiantes influye en lo que aprenden y la calidad de estos, mientras que el segundo grupo señala que el tipo y calidad de aprendizaje solo dependerá de los estudiantes.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los diferentes periodos de gobierno que fueron descritos con anterioridad.

Principales cambios en educación	Principales lineamientos	Gobierno
Implementación de la escuela Nacional Unificada “Ley General de Educación”	Igualdad de oportunidades Educación democrática, participativa y pluralista. Mayor desarrollo de la educación especial.	Salvador Allende (1970- 1973)
“Proceso de municipalización”	Traspaso de escuelas estatales a municipios. 3 modalidades de financiamiento; municipal, particular subvencionada y particular.	Augusto Pinochet (1973- 1990)
“Programas Integrales de Intervención Cobertura Universal”	Implementación de programas de mejoramiento de la educación, calidad y equidad.	Patricio Aylwin (1990-1995)
“Nueva reforma” “Ley de inclusión”	“Educación como derecho” Reformas de gratuidad universal y fin al lucro”	Michelle Bachelet (2014)

Tabla 1: Periodos de cambio en la Educación Pública.

2.3 La Educación en camino a la Inclusión

2.3.1 Educación desde la Inclusión.

Cuando se reconoce la educación como un derecho de todos los niños y niñas, ésta se entiende como el principal motor de desarrollo y transformación de la vida humana, siendo el arma principal para afrontar los problemas de la sociedad (Cuéllar, 2016).

La educación entrega herramientas para el desarrollo personal y social, es donde se aprende a interactuar con los pares y todos quienes conforman la escuela, por lo que además de adquirir contenidos conceptuales a través de un currículum establecido, también se obtienen aprendizajes relacionados con habilidades sociales.

La UNESCO (2005) menciona que “la educación, debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas” (Rappoport y Sandoval, 2015, p.19). A través de esta declaración se identifica el desafío de la educación inclusiva que apunta a la visualización y valoración de la diversidad como instrumento para el aprendizaje y la participación de todos y todas.

Siguiendo con lo anterior, Ainscow, Booth y Dyson (2006) proponen que la inclusión educativa es un proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (citado en López, Echeita y Martín, 2010).

Pero para eliminar las barreras mencionadas se requiere una transformación de por medio, un cambio cultural de reeducar a la población y aquellos que lideran sobre el sistema, es un reorganizar recursos, tiempo, aprendizajes, valores, y todo lo que incluye el aceptar la

heterogeneidad de una población. “Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2005, p.14).

Frente a la eliminación de estas barreras, surge el concepto de *palanca de cambio*, según Senge (1989), “las *palancas* son acciones que se pueden realizar para cambiar el comportamiento de una organización y de las personas que la integran. Quienes desean fomentar el cambio deben ser capaces de determinar qué acciones dan mayor impulso” (citado en Ainscow, 2004, p.4).

A este concepto Echeita y Duck (2008), agregan que son “procesos necesarios para el cambio, referidos sobre todo a tareas básicas de los líderes en las escuelas, las que son: promoción de nuevos significados sobre la diversidad; promoción de prácticas inclusivas; y construcción de conexiones entre las escuelas y comunidades” (p.28).

Por lo tanto, es necesario que, para avanzar a la inclusión, existan estas *palancas de cambio*, que inciden en la cultura escolar, ya que están dirigidas por los líderes que guían el quehacer educativo dentro de una comunidad, y quienes son ejemplo para todos los agentes que conforman ésta, de manera de impulsarlos a un sistema educativo más inclusivo.

La escuela para todos es un camino que se construye y se recorre con el apoyo de la sociedad en general, es una responsabilidad colectiva y por tanto precisa de la participación de todos los responsables que la constituyen: padres, docentes, equipos, políticos e investigadores. Cada uno puede y tiene el deber de aportar ideas, propuestas, proyectos, recursos y su disposición para que este cambio tenga el enfoque inclusivo esperado (Eslava, León y González, 2015; Presas, 2016).

2.3.1.1 La Diversidad desde la Inclusión.

El concepto de inclusión y diversidad parecen estar anclados, no se podría hacer alusión de uno sin hablar del otro. Tal como se ha descrito anteriormente, la inclusión busca acoger a las personas, independientemente de su condición, asumiendo la diferencia como una norma y no como una excepción.

Es por esto, que los puntos de partida siempre serán, las características particulares que cada ser humano presenta y cómo los entornos generan oportunidades para que todos y todas sean parte de ellos.

“Hablar o hacer referencia a la Diversidad es hablar o hacer referencia a la Inclusión” (Cuéllar, 2016, p. 38). Por lo tanto, la inclusión y la diversidad van de la mano, estos conceptos interactúan, ya que la diversidad es parte de la sociedad, del ser humano, y la inclusión, es la que permite que ésta se respete y se vivencie.

Al definir la diversidad, se considera como una característica inherente al ser humano (Presas, 2016), “decir que somos diversos, es una manera de afirmar que somos únicos e irrepetibles” (Cuéllar, 2016, p.38). Ésta, es una realidad incuestionable en el alumnado, ya que cada uno de ellos es único y con características propias y distintas, que se deben considerar para favorecer la participación y el aprendizaje de todos, sin discriminar ni excluir.

La diversidad presente en el ser humano, “actualmente, se contempla como un hecho ineludible en la escuela, nadie duda de que está siempre presente entre los alumnos y que debemos convivir con ella” (Muntaner, 2010, p.4).

Es entonces, que no se puede cuestionar que la diversidad está presente en todas las aulas, ya que es parte de cada uno de los alumnos que conforman la escuela. Por lo que resulta imposible evadir aquella frente a la población escolar, que asiste a una determinada institución.

La diversidad existente en el aula, no puede tratarse desde la homogeneidad ni desde el trato específico en espacios cerrados y excluyentes, sino que, desde la tolerancia, la variabilidad de objetivos, materiales y aplicación de un sistema flexible y abierto para garantizar la progresión de todos y cada uno de los alumnos (Muntaner, 2014). De esta manera, la inclusión es la que respeta la diversidad, ya que promueve la participación escolar y social buscando eliminar barreras que se podrían presentar ante la diferencia, con una particular atención en aquellos más vulnerables.

2.3.1.2 Concepción del Aprendizaje y su relación con el enfoque inclusivo.

Como se ha mencionado, dentro del proceso de enseñanza los docentes deben estar dispuestos a encontrar un sinnúmero de particularidades al interior del aula, lo cual debería ser resuelto a través de una respuesta educativa acertada y atinente a la realidad de cada uno, desechando la premisa de la homogeneización al momento de generar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

A partir, de esto es que un aspecto central radica en cómo los alumnos y alumnas aprenden, es decir construyen y adquieren conocimientos al interior de un establecimiento educacional o fuera de éste, lo cual guarda relación con el estilo que se propicia.

Tal como señala MINEDUC (2013) cuando se hace referencia al proceso de aprendizaje de una persona, es esencial destacar el contexto en que éste se lleva a cabo, asociado principalmente a la metodología que se debiese utilizar para cada estudiante, dependiendo de la realidad que vive, para que éste logre ser significativo. Esto va en directa sintonía con lo que desde un paradigma inclusivo debiese ser considerado, entendiendo que cada uno de los alumnos que formen parte de un aula, procederá de realidades distintas a pesar de participar de una clase en

común. Es desde allí, que la inclusión aporta en gran medida, reconociendo y valorando esta diversidad, a través de una respuesta consistente que favorezca el aprendizaje de todos y todas.

Haciendo referencia al aprendizaje desde un enfoque inclusivo, cabe señalar que el principal objetivo de éste es el de asegurar el acceso de todos los estudiantes al conocimiento en igualdad de condiciones, tomando en cuenta sus particularidades y necesidades, puesto que la inclusión en ésta área busca que no existan desigualdades ni se les impida la oportunidad de aprender y conocer a cada uno de los alumnos, utilizando la metodología que sea más apropiada a sus características.

Desde esta manera Booth y Aiscow (2000) señalan que:

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. (p.7)

Así también, Sarmiento (2007) agrega la idea de que, en el aula de clases, distintos alumnos requieren de diferentes entornos de aprendizaje, para lo cual el docente aplicaría diversos estilos de enseñanza, pero la mayoría de los docentes tienen un estilo determinado al desarrollar su práctica, lo cual dificulta la situación. Es posible que determinados métodos no satisfagan las exigencias de todos los alumnos debido a los diversos ritmos y maneras de aprender, más cuando nuestra aula es compartida con niños con necesidades de apoyo. Es por ello, que es relevante que, a la hora de aprender, el docente sea capaz de ofrecer y brindar diferentes estilos de enseñanza que sean atingentes a las características y necesidades de cada estudiante, promoviendo la valoración e inclusión de todas y todos en las instancias de aprendizaje.

Así también, Lave y Wenger (1991) hacen referencia que el acto de aprender será; “el

proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural que compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye, de hecho, subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles” (p. 1).

Por su parte, Wenger (1998) afirma que “todo aprendizaje adquiere su significado en el tipo de persona en que nos convertimos, independientemente de que estemos en la escuela, en el trabajo; etc. Esto no significa que el aprendizaje siempre se realice mejor en interacción con los demás” (p. 21). Por lo que, así como hay personas que trabajan mejor sus tareas o actividades con otros, también existen grupos que trabajan mejor en solitario. Por ende, es necesario saber respetar la diversidad de aprendizaje que existe en cada persona, en este caso en cada estudiante, siendo esencial el eliminar todo tipo de barrera que pudiese interferir o limitar el desarrollo.

Por tanto, como mencionan los autores, más allá de separar y distinguir las diversas modalidades educativas según las necesidades y características de los estudiantes, lo que se debe propiciar y atender es el eliminar todo tipo de obstáculo que pueda estar impidiendo el pleno desarrollo y participación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En relación a las afirmaciones descritas desde múltiples puntos de vista, es esencial destacar que, a partir del reconocimiento y la valoración de cada uno de los estudiantes dentro del proceso educativo, todos y todas pueden aprender, desde las adecuaciones que se generen en pos de este propósito. Esta aclaración, parece obvia, sin embargo, es de gran importancia, crear y desarrollar políticas públicas que avalen esta realidad, así como también que los agentes implicados mantengan creencias sólidas sobre el cómo y quienes aprenden, aportando así a una enseñanza equitativa e inclusiva.

2.3.2 Respuesta Educativa ante la Diversidad.

Al abordar un paradigma inclusivo, es relevante referirse al concepto de respuesta educativa, para conocer en qué medida el conjunto de decisiones que se toman y se entregan a los estudiantes dentro de un sistema escolar, van en directa relación con sus necesidades y particularidades, facilitando su desarrollo y participación dentro de un establecimiento educacional.

Puesto que bajo este paradigma se busca responder, propiamente tal, a las necesidades que presenten los alumnos en torno al aprendizaje, y esto debe evidenciarse en las variadas prácticas dentro del contexto escolar, reflejando cómo se corroboran o contraponen con los ideales que se plantean dentro del centro educativo.

Al hacer referencia a la respuesta educativa desde la inclusión, interesa destacar las siguientes ideas; el ingreso de todos al sistema educativo, metodologías en respuesta a la diversidad, actitud frente a la diversidad y variedad de recursos.

Como plantea Echeita y Ainscow (2011) la inclusión no solo hace referencia al ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales, también presta atención en otras situaciones de desigualdad, como el género o la pertenencia étnica. Ya que hablar de inclusión educativa, debe enfocarse en la situación escolar del alumnado más vulnerable. Por lo que ésta hace frente a las barreras que limitan el desempeño de los individuos, y brinda el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos y todas.

Entonces, como señalan los autores el referirse a inclusión, no se basa únicamente en la situación de discapacidad que puedan presentar ciertos estudiantes, sino en fijar la atención en la variedad de circunstancias que muestran los alumnos para su desarrollo académico y personal, promoviendo la participación en el espacio educativo, visualizando las particularidades de cada

estudiante, para ser incluidas en el proceso.

De acuerdo a lo anterior, es que surge una segunda idea; Eslava et al. (2015) agregan que los diversos docentes y/o profesionales son los responsables de modificar las metodologías y estrategias de enseñanza a las particularidades de cada estudiante, utilizando los recursos y herramientas óptimas y atinentes a cada realidad.

Asimismo, no se puede dejar de mencionar a los profesionales de la educación, quienes juegan un papel primordial en el proceso educativo pues ponen en marcha lo establecido en las legislaturas o currículos, están día a día desarrollando competencias en sus estudiantes y buscando recursos materiales que den soporte a las temáticas abordadas en las escuelas. (Presas, 2016, pp. 57-58).

Por lo tanto, la respuesta a la diversidad se debe enfocar no sólo en la discapacidad, sino que en todas las situaciones de vulnerabilidad presentadas en el aula. Para esta respuesta, es necesario la modificación de metodologías y estrategias desde los atributos personales de cada uno, además de ser esencial también hacer parte de esta respuesta a los distintos profesionales de la educación.

Al abordar el concepto de respuesta educativa bajo el paradigma inclusivo, también es importante agregar, que esto no sólo se basa en el conjunto de decisiones que tomen los diversos agentes y cómo las reflejen en la práctica, sino también en la actitud con la que se enfrentan al reto de la diversidad dentro del aula y del establecimiento.

Una tercera idea, se refiere a la actitud de los docentes, la que debe ser proactiva respetando la diversidad de los estudiantes, mediante la adaptación de los contenidos y de la enseñanza de manera que todos puedan acceder al aprendizaje, permaneciendo abiertos a los cambios que se generan eventualmente (Muntaner, 2014). Esta actitud va a depender de cómo se visualice el

término de diversidad y de cómo esto impacta en el quehacer como profesional de la educación para atender a las necesidades de los educandos.

Por lo tanto, los docentes deben conocer y centrarse en las habilidades de los estudiantes al momento de planificar y abordar las clases dentro del aula, evidenciando una actitud de respeto con cada uno de los miembros y de flexibilidad ante las diversas eventualidades que puedan surgir. Pero esta actitud debe ser promovida también por la escuela en general permitiendo una equidad y calidad en el acceso a la educación.

De acuerdo a una cuarta idea, Presas (2016), menciona que las características propias de un profesorado inclusivo, corresponden a la variedad de recursos y ambientes que éste utiliza y genera para atender a la diversidad presente dentro de un aula, obteniendo mediante esta atención el aprendizaje deseable para todos.

Finalmente, con respecto a las prácticas inclusivas que se generan como respuesta educativa a la diversidad, en un contexto educativo caracterizado por la heterogeneidad en la enseñanza, las prácticas incluyen múltiples factores a los cuales afrontar. Para que se lleven a cabo éstas, es necesario considerar las diferencias personales, aceptar y valorar estas mismas y modificar y adaptar ciertos elementos o factores para atender a mayor cabalidad a las particularidades presentes dentro del contexto educativo.

2.3.3 Aportes de los paradigmas de la educación especial para la comprensión de la respuesta educativa.

A partir de los cambios culturales, educativos, y políticos que ha vivido el país se ha ido conformando e imperando diversos paradigmas entre los que encontramos; segregacionista, integracionista e inclusivo.

Godoy et al. (2004) realiza un breve recorrido histórico de la educación especial en Chile,

donde desde sus inicios, entre los años 40 y 60 estuvo ligada a un paradigma segregacionista, con un enfoque biomédico, el cual se encontraba centrado en el déficit que presentaban las personas, las que debido a sus características asistían a escuelas especiales.

Con el informe de Warnock (1978) y la conceptualización de las necesidades educativas especiales, se produce un cambio de paradigma, pasando desde la segregación hacia la integración. Es aquí donde se plantea, en 1990 el Decreto Supremo 490 el que “Establece Normas para integrar a alumnos discapacitados en establecimientos comunes” y explicita la necesidad de responder a cada uno de los requerimientos de los niños y niñas, para alcanzar los fines propuestos por la educación, por lo que se establecieron excepciones reglamentarias como por ejemplo la evaluación diferenciada y extensión de la evaluación acumulativa con el propósito de favorecer el ingreso y permanencia de estos alumnos en el sistema educativo regular.

Durante esta etapa, también se plantea en Chile La ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad 19.284 (1994) la cual establece las formas y condiciones que permitan a las personas con discapacidad obtener una plena integración social.

Con la publicación del “Índice de Inclusión” (Booth y Ainscow, 2000) y la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” se produce en el país un proceso de cambio de paradigma tendiente hacia la inclusión, la que se comenzó a materializar con la creación e implementación de la Ley de Inclusión 20.422 (2010) y 20.845 (2016), las que buscan “Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” y “Regular la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado”.

Con estas nuevas políticas comienza en Chile un proceso de reformular la cultura y la práctica con énfasis en la inclusión, las que perduran hasta la actualidad, con el fin de trascender

y expandir el concepto de inclusión no solo hacia el ámbito educativo sino también hacia lo social.

Este barrido histórico de los paradigmas, permitirá contextualizar la situación actual en la que se encuentra el país e identificar las características de cada uno de estos para la comprensión de su vigencia.

2.3.3.1 Paradigma Segregacionista.

En la actualidad el concepto de segregación es un problema que trasciende a niños que muestran algún tipo de discapacidad, en distintas escuelas y liceos, también afecta a quienes presentan problemas económicos, de rendimiento o conducta, son quienes sufren entonces prácticas de exclusión, por lo tanto, la discapacidad es sólo uno de los factores de segregación (López, 2012).

En cuanto a las necesidades de apoyo educativo, desde este paradigma se enfoca en el déficit, donde es el individuo quien presenta las dificultades y a quien se le debe compensar estas mismas. Por otra parte, se homogeneiza al resto de la población escolar, sin reconocer la diversidad presente en el aula. “La idea de una atención particularizada a cada alumno, fue, por ejemplo, el objetivo de la educación individualizada- compensada con la denominada socializada-, dirigida a alumnos considerados dentro de la mal llamada normalidad” (López, 2012, p.144).

En la actualidad se identifican avances en esta materia, al reconocer las particularidades de cada estudiante. No obstante, aún es posible visualizar elementos de exclusión en las aulas;

El hecho de que niños con algún tipo de discapacidad asistan a la escuela regular no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares, reconociéndose así, más una integración física que educativa y curricular (UNICEF, 2001, p.10).

En concordancia con lo expuesto anteriormente, las leyes de educación promueven la inclusión como un aspecto central, en la cual se pretende responder a la diversidad del aula, desde sus distintas aristas. Sin embargo, en los aspectos prácticos, existen múltiples tipos de segregación.

Merle (2012) contempla cuatro dimensiones diferentes:

- La segregación por sexo: Donde aún existen escuelas, que separan o aceptan a los estudiantes por sexo. En escuelas municipales, esto no es permitido, sin embargo, en subvencionados y/o particulares pagadas, esto aún ocurre. Y no sólo, al dividir a los estudiantes, también en la mirada que se tiene, de que ellas se desempeñan mejor en las áreas de las letras y los chicos en las ciencias, o que ellos tienen mejor desempeño académico.
- La segregación étnica: Éste, resulta de la concentración de la población inmigrante o minorías étnicas presentes en la escuela. Aquí, destaca la desigualdad y bajas expectativas respecto del alumnado. No existe preparación en el profesorado, que pueda educar en los dialectos, o en ocasiones no se entregan las herramientas para que estudiantes extranjeros puedan hacer una transición a una nueva cultura.
- La segregación académica: Está relacionada con la exclusión de alumnos por su nivel de competencias escolares. Ya que los establecimientos, compiten por ser los “mejores” académicamente, olvidando o dejando en segundo plano otras potencialidades en aspectos actitudinales y procedimentales, dando paso a la competencia entre compañeros.
- La segregación social: Está relacionada con la separación de alumnado por su origen social. Lo que se identifica en Chile, en el sólo hecho de encontrar tres niveles de financiamiento escolar. Lo que influye en las oportunidades de vida que presentan los alumnos.

Es importante reconocer, que los niños y niñas más vulnerables, siguen siendo objeto de

segregación educativa y social (Rappoport y Sandoval, 2015), donde son a quienes se les presentan mayores barreras para su desarrollo y participación en la sociedad. “Si esta segregación puede romperse en el sistema escolar público y todos los estudiantes pueden ser educados en la estructura de la educación general, estaremos en camino de romper la segregación en la sociedad en general” (López, 2012, p. 144)

En base a lo descrito, es que surge la idea de que como sociedad aún existen valores y prácticas discriminatorias arraigadas, para lo cual se hace urgente desarrollar estrategias para favorecer la no exclusión al interior de los distintos espacios. Más allá de centrar la atención en la discapacidad es importante eliminar las diferentes formas de discriminación presentes, a través de fomentar la diversidad como componente principal de un aula.

2.3.3.2 Paradigma Integracionista.

En lo que se refiere al concepto de integración educativa es posible hacer hincapié en que éste, se focaliza en las necesidades educativas especiales (NEE) que los alumnos y alumnas podrían presentar. Desde esta perspectiva, ellos mismos son quienes se adecuan a los diversos contextos en la medida que sea posible. De esta manera, la integración, tendrá en mira a las dificultades intrínsecas que cada persona presenta y generará adaptaciones mínimas dentro de los espacios comunes que compartan los sujetos con alguna NEE, ya que busca incorporar a los alumnos con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias (Muntaner, 2010).

Otra característica central de este paradigma, favorece una atención individualizada, y separada del grupo, proponiendo que los alumnos que se encuentran en situación de discapacidad, en periodos no participan de las clases ordinarias, sino más bien llevan a cabo sus actividades al interior de aulas de recursos; ésta se caracteriza por ser un espacio “funcional para contener la

implementación, accesorios y materiales didácticos, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeños grupos de los distintos alumnos con NEE. Su existencia es obligatoria para los establecimientos educacionales con PIE” (MINEDUC, 2013, p.13). Lo que se complementa con apoyos entregados al interior del aula común, explicitado en Programa de Integración (PIE), de la siguiente forma:

El PIE es 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 con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (MINEDUC, 2009, p.3)

Para especificar e indagar en éste, parece pertinente esclarecer a qué tipo de NEE atienden las escuelas regulares que se adhieren, estas son: discapacidad auditiva, visual, intelectual, disfasia, múltiple y sordoceguera. Así también, trastorno por déficit de atención, trastorno específico del lenguaje, trastorno específico de aprendizaje y trastorno del espectro autista. Cada una de éstas, se encuentra descrita en el Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión, dictado por Ministerio de Educación en el año 2009. Además, se especifica el rango que cada una debe presentar en sus criterios diagnósticos.

Tomando en cuenta lo anterior, Arias, Arriagada, Gavia, Lillo, y Yáñez (2005) hace alusión a que existen tres niveles para la integración, las cuales abarcarían aspectos físicos, funcionales y sociales. La primera, está conceptualizada de la siguiente forma:

Se entiende como una aproximación espacial entre personas con y sin necesidades

especiales. Utilizan los mismos recursos y medios. La integración funcional, se refiere a los tiempos y la calidad de las interacciones son más intensos. Y, por último, la integración social se refiere al acercamiento social entre las personas con y sin necesidades especiales, se dan interacciones espontáneas y se establecen vínculos afectivos (p. 21)

Según esta descripción, el objetivo central de la integración escolar, estaría relacionado con alcanzar el nivel de integración social, ya que a través de éste sería posible establecer vínculos afectivos e interculturales que propiciarían una mejor y mayor calidad de vida.

2.3.3.3 Paradigma Inclusivo.

Entendiendo que esta investigación se encuentra visualizada desde una perspectiva inclusiva, parece necesario esclarecer a lo que se estará aludiendo con el término.

A partir de esto, se encontrarán diversas posturas en relación a éste, las cuales serán expuestas a continuación, aportando de manera significativa a la argumentación del trabajo realizado. Añadiendo, además, cómo se ha construido este concepto a través del tiempo por medio de políticas públicas, ONU, OEI, instituciones no gubernamentales, entre otras a nivel mundial y nacional, desde distintas miradas, lo cual favorecerá su comprensión.

En primer lugar, es importante acotar lo estipulado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, la cual se refiere a que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle o minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales” (Booth y Ainscow, 2000, p.6).

Cabe destacar, además, que la inclusión no apunta única y exclusivamente al ámbito

educativo, sino también a aspectos sociales. Es desde esta perspectiva entonces, que Echeita (2008), invita a concebir la inclusión educativa como una consecuencia directa de una sociedad que es equitativa e inclusiva. “La pequeña comunidad escolar, así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (pp. 96-97).

A partir de esto, se puede sostener que en los sistemas nacionales en los cuales aún no se logra la inclusión educativa, hay ciertos elementos que guardan directa relación con la dinámica política y social que estos presentan, lo cual repercute directamente en que la educación no tenga un alero bajo el cual cobijarse para llevar a cabo prácticas inclusivas ni desarrollar culturas que permitan la plena participación de todos.

Por su parte, el Índice de Inclusión, entenderá ésta desde una perspectiva contextual, es decir, teniendo en cuenta las barreras y limitaciones que pondrá el entorno en el que se encuentra la persona que impedirá la plena participación en este mismo, avanzando así, a una conceptualización enmarcada fuera del individuo, focalizando la mirada en las fortalezas que presenta éste y en cómo los sistemas serán quienes vayan construyendo obstáculos para el desarrollo social y cultural de cada uno en relación a sus características particulares.

Esto, tiene su justificación en lo siguiente “se entiende la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2000, p. 8). Según esta definición, la inclusión se concibe como un proceso constante de transformación en directa concordancia con las limitaciones que puedan surgir por parte del contexto.

De acuerdo a lo señalado por estos autores, la UNESCO (2005, p.1) explica lo siguiente: “Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los

estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación”. Agregando, que es responsabilidad de la escuela regular, brindar una respuesta efectiva a todos y todas a través de la reestructuración de este sistema en distintas aristas.

El énfasis del Índice de Inclusión y la UNESCO, se encontrarían en la eliminación de barreras que fomentan la exclusión y prácticas discriminatorias, haciendo alusión a que éstas irían en contra del objetivo central que sería la inclusión, focalizando que estaría construida a través de un proceso, el cual irá emergiendo en la medida que el contexto vaya presentando nuevos obstáculos para la participación de todos y todas.

Dado lo anterior, Echeita y Ainscow (2011) resaltan 4 elementos, que sirven para examinar la propia definición funcional de inclusión, los que son:

- ✓ La inclusión es un proceso: el cual hace referencia a que ésta debe ser visualizada como una permanente investigación que permite adquirir las herramientas necesarias para mejorar distintos factores que atiendan a la diversidad presente.
- ✓ La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: El término “presencia” está vinculado con el espacio donde acceden al aprendizaje los niños. Por otro lado, el término “participación” corresponde al nivel de sus vivencias e interacción mientras se encuentran en el contexto educativo, incorporando sus puntos de vista y la valoración del bienestar personal y social. Y finalmente, el término 'éxito' tiene que ver con los logros académicos obtenidos en base a lo esperado por los contenidos y no por las evaluaciones de pruebas estandarizadas.
- ✓ La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: El concepto de barreras se refiere a los obstáculos que se interponen en el pleno goce de los derechos,

vinculado en este caso a una educación o escuela inclusiva.

- ✓ La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar: Esto hace alusión a priorizar y entregar una mayor atención a aquellos grupos vulnerados y marginados socialmente, y que por tanto se encuentran en una situación de mayor riesgo en comparación al resto de la sociedad.

Por lo tanto, para conseguir avances en el modelo inclusivo, Echeita y Ainscow (2011), plantean que, se necesitan cambios educativos y reformas sistemáticas de manera urgente, en asuntos claves; currículo, formación, roles y propósitos.

2.3.3.4 Dilemas sobre las Dimensiones y Variables de Atención a la Diversidad.

Según Coll y Miras (1999), existen conjunto de barreras, que están identificadas en las concepciones o creencias de quienes conforman la cultura escolar, sobre determinados aspectos, que tienen relación con avanzar hacia una escuela inclusiva. Estas concepciones son obstáculos en la no discriminación de las personas, consiguiendo actitudes frente a diferentes situaciones que se visualizan dentro del aula.

Estos elementos se agrupan en tres dimensiones, de las cuales serán explicadas dos, que han sido utilizadas para la investigación; a) las teorías sobre las dificultades de aprendizaje, b) las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado, c) las ideologías y valores educativos que se consideran prioritario (López, Echeita y Martín, 2010).

Las teorías sobre las dificultades de aprendizaje: Éste presenta dos subdimensiones; *Identificación de las diferencias y Naturaleza de las diferencias*.

La primera incluye los propósitos del interés por identificar y medir las diferencias entre

alumnos, los que son (Coll y Miras, 1999):

- Conseguir un ajuste entre la educación o la enseñanza impartida y las características de los alumnos. Éste, se realiza en función de acomodar a los alumnos a las exigencias y posibilidades de la educación y de la enseñanza.
- Otra postura es organizar grupos especiales, donde los alumnos trabajen con compañeros de dificultades similares.
- Y una última, es el esfuerzo por identificar y medir las diferencias individuales cuyo objetivo último es también conseguir el mayor grado de ajuste posible entre la educación y la enseñanza y las características de los alumnos, para diversificar y acomodar la acción educativa y la enseñanza.

De acuerdo a la segunda, correspondiente a naturaleza de las diferencias individuales según Hunt y Sullivan (1974). Se proponen tres posturas.

- Estática: Presupone que las características individuales son inherentes a las personas, además de relativamente estables y consistentes a través del tiempo y las situaciones (Coll y Miras, 1999). Los alumnos son vistos como tipos de una categoría, la que explicaría su comportamiento independientemente del contexto (López, Echeita y Martin, 2010).
- Situacional o ambientalista: Las diferencias no se atribuyen a las personas, sino a los diferentes ambientes y situaciones en lo que han estado o están inmersos (Coll y Miras, 1999). La respuesta educativa obedece a la lógica de modificar cuantitativamente elementos de la situación educativa (López, Echeita y Martin, 2010).
- Interaccionista: La cantidad y calidad de los aprendizajes que lleva a cabo un alumno ya no pueden atribuirse en exclusiva a sus características individuales; nivel intelectual, destrezas cognitivas, conocimientos específicos previos, conocimientos estratégicos,

enfoques de estudio y aprendizaje. En esta postura, se trata de discernir qué parte de responsabilidad corresponde, en la explicación del aprendizaje escolar, a las características individuales y las características de la situación educativa (Coll y Miras, 1999). Entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente, éste último configurado bajo la forma de apoyos que se ofrecen a necesidades específicas de cada estudiante (López, Echeita y Martín, 2010).

Las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado: Coll y Miras (1999), presenta las *estrategias básicas de respuesta educativa a la diversidad* como un tercer dilema, desde cinco posturas.

- Selectiva: Los alumnos deben progresar en la educación escolar hasta donde les permita sus aptitudes o capacidades de aprendizaje. Los estudiantes que comienzan a mostrar sus limitaciones a medida que el aprendizaje se hace más complejo, comienzan a ser excluidos del sistema educativo en la que se les considere imposibilitados para seguir aprendiendo.
- Adaptación de objetivos: No todos los alumnos reúnen las capacidades necesarias para alcanzar determinados niveles de aprendizaje, pero plantea en cambio como alternativa el establecimiento de objetivos y contenidos diferenciados en función precisamente de estas diferentes capacidades de aprendizaje de los alumnos.
- Temporal: Ajustar la enseñanza a las características individuales de los alumnos; desde los diferentes ritmos de aprendizaje y a los aprendizajes que se establecen como obligatorios; imprescindibles para integrarse en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. Por lo que se concluye que todos los alumnos tienen que permanecer en el sistema educativo hasta que hayan alcanzado los aprendizajes considerados básicos y fundamentales.
- Neutralización o compensación: Se aplica de manera específica a determinados grupos de

alumnos que, ya sea por las características individuales que presentan, las de su entorno social o cultural, pueden ver fuertemente obstaculizadas o disminuidas sus posibilidades reales de aprendizaje. Responde, al menos en parte, a una concepción interaccionista de las diferencias individuales.

- Adaptación de las formas y métodos de enseñanza: Extiende la adaptación de la enseñanza a todos los alumnos y a todas las actividades escolares. No es posible definir la acción educativa óptima en términos generales y absolutos, sino que hay que hacerlos siempre en función de las características individuales de los alumnos a los que se aplica.

En cuanto a un cuarto dilema planteado por Vergara (2013), son *factores que influyen en el aprendizaje*, los que se relacionan con los factores y procesos cognitivos y su incidencia en el aprendizaje.

Este dilema está basado en lo mencionado por Snow y sus colaboradores (1996) que proponen constructos para estudiar los factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, entre los que se encuentran; el ámbito cognitivo, el ámbito afectivo y el conativo.

Estos factores planteados, Vergara (2013) los presenta desde las teorías de la siguiente manera:

- Teoría segregacionista: Los factores que se deberían potenciar en los alumnos, son los cognitivos; conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.
- Teoría integracionista: Los factores a potenciar deberían ser los afectivos pues éstos están directamente relacionados con el temperamento y la emoción y son los que permitirían una mayor cantidad de aprendizajes.
- Teoría inclusiva: Factores conativos o motivacionales que permitirían direccionar y controlar la cantidad y calidad de los aprendizajes.

Un último dilema se relaciona con las redes de apoyo familiares y comunitarias para la atención integral de la diversidad. De acuerdo a esto es que se establecen tres categorías según las teorías implícitas de los agentes.

- Participación limitada al rol de padres: Desde una teoría segregacionista, el rol de la familia está asociado a la participación desde la ayuda a los hijos con limitaciones físicas y/o cognitivas, realizando actividades diarias constitutivas de sus logros básicos de bienestar. Caracterizada entonces, en un modelo rehabilitador de la discapacidad llevando a la sobreprotección familiar (Toboso y Arnau, 2008)
- Participación limitada a NEE: Desde el paradigma integracionista, se entiende por apoyo familiar como aquellas acciones que realizan uno o varios miembros del contexto familiar, que favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante con necesidades educativas en condición de discapacidad, considerando las características personales y sociales (Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós, 2009, p.20).
- Participación familiar y comunitaria desde un enfoque inclusivo: López, S. (2016) establece que la sociedad hoy en día exige a la educación familiar y escolar la preparación y formación de un nuevo estilo de educador basado en un aprendizaje para vivir en comunidad, a la que los padres y profesores están llamados a responder con el compromiso y experiencia para atender a las necesidades de todos los involucrados e implicados en la comunidad educativa. García (2005) agrega, que el nivel de participación de ésta se encuentra relacionado con la toma de decisiones que se llevan a cabo de manera conjunta con los demás agentes educativos del centro. Por su parte, Fontana et al. (2009) menciona que la familia debe encargarse de entregar todas las herramientas necesarias para que el niño o niña pueda adaptarse e insertarse de manera apropiada al entorno escolar y social.

Este marco servirá como referencia en el proceso investigativo, de análisis y comparación de los hallazgos obtenidos que permiten identificar una realidad particular. De modo que, lo expuesto con anterioridad permite examinar con especificidad las diferentes aristas que se descubrirán en torno a las respuestas a la diversidad desde las prácticas y teorías implícitas.

A continuación, se presentará el marco metodológico, el que pretende dar cuenta del enfoque bajo el cual se realizó esta investigación, incluyendo el diseño de ésta y las técnicas para la recolección de datos.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Introducción

Remontándose a la investigación como tal, la finalidad de este estudio apunta a describir e interpretar las prácticas educativas y las teorías implícitas que presentan los diferentes agentes educativos tanto del micro y meso contexto, en relación a la respuesta educativa ante la diversidad, y cómo influye esto en el aprendizaje y la participación en dos 3° básicos de escuelas municipales de la ciudad de Viña del Mar.

Por ende, dentro de los supuestos que guían esta investigación encontramos:

- Si bien el concepto y movimiento de inclusión nace desde la educación especial, hoy en día se ha expandido hacia todo el ámbito educativo y social.
- La inclusión no tan solo depende de las prácticas pedagógicas que se ven dentro del aula, sino más bien desde lo educativo que involucra lo contextual.
- Cada contexto es particular y de éste depende la visualización que tienen los distintos agentes educativos de la realidad y de la apropiación del concepto de inclusión.
- La educación inclusiva no es tan solo tarea de los/las educadoras diferenciales, sino más bien, una tarea de todos los agentes educativos, teniendo en cuenta dentro de este grupo; profesionales del ámbito escolar, directivos, alumnos y padres.

A continuación, se presentará el objeto de estudio, el diseño de investigación y técnicas de recogida de información que se utilizó para abarcar la investigación. No obstante, antes de iniciar es relevante retomar la pregunta que guía la investigación, la cual concierne a:

- ¿Cómo son las prácticas educativas y las teorías implícitas en relación a la respuesta educativa a la diversidad en dos 3° años básicos de los diferentes agentes de colegios municipales de la ciudad de Viña del Mar?

3.2. Objetivos

Objetivo General:

- ❖ Describir e interpretar las prácticas educativas y teorías implícitas de los diferentes agentes del micro y meso contexto ante respuestas educativas a la diversidad en dos 3º años básicos de colegios municipales de la ciudad de Viña del Mar.

Objetivos Específicos:

- ❖ Reconocer las prácticas educativas de los distintos agentes del micro y meso contexto, frente a la diversidad presente en 2 escuelas municipales.
- ❖ Identificar las teorías implícitas que conviven en los diferentes agentes del micro y meso contexto, para la respuesta educativa ante la diversidad, participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3º años básicos.
- ❖ Caracterizar cada estudio de caso en cuanto a formas de participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3º años básicos, promovidas por los agentes educativos.

3.3 Paradigma de investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos, el objeto de estudio lo constituyen las prácticas educativas y las teorías implícitas de distintos agentes educativos. El estudio se lleva a cabo bajo un paradigma cualitativo, por tanto, en lo que concierne a dicho paradigma, según Flick (2007) la investigación cualitativa “incluye una manera específica de comprender la relación entre el problema y el método” (p.48). Además, otros autores como Denzin y Lincoln (como se citaron en Vasilachis, 2006) consideran que este tipo de investigación es “multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que

las personas les otorgan” (p. 2). Por su parte, Marshall y Rossman (citado en Vasilachis, 2006) agregan que ésta es pragmática interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas.

A partir de lo planteado por los diversos autores mencionados, se puede hacer hincapié, por un lado, que la investigación cualitativa debe considerar como un agente fundamental al individuo que se desea conocer, ya que es éste quien proporcionará los datos relevantes y esenciales para el proceso investigativo. Además, se deben tomar en cuenta las diversas situaciones en las que se ve enfrentado cotidianamente, con el propósito de extraer información fidedigna sobre él y los contextos en el que se encuentra inmerso y de esta manera ampliar el rango de conocimiento que puedan aportar estos.

3.4 Diseño de Investigación

El diseño que se lleva a cabo en esta investigación concierne al estudio de casos, puesto que este tipo de método se encarga de estudiar diferentes entes, ya sean individuales o colectivos. Lo relevante de éste es la posibilidad de indagar de manera específica y particular con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos sobre esta realidad (Stake, 1998).

En la presente investigación, el estudio de caso que se utiliza es de carácter múltiple, ya que de acuerdo a lo planteado por Eisenhardt (1991; citado en Martínez, 2006):

El número de casos apropiado depende del conocimiento existente, del tema y de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de estudios de casos adicionales. De esta manera, los casos múltiples son una herramienta poderosa para crear teoría porque permiten la replicación y la extensión entre casos individuales. En este sentido, la replicación radica en que los casos individuales pueden ser usados para corroborar las proposiciones específicas, y la extensión consiste en el uso de

múltiples casos para desarrollar la teoría elaborada. (p. 20)

El diseño es de carácter mixto, debido la mezcla cualitativa como cuantitativa para recolectar, procesar y analizar la información que se obtiene durante la investigación. Este tipo de diseño produce una triangulación al combinar las fortalezas de ambas metodologías en una sola etapa. Según Pereira (2011) el diseño de triangulación es entendida como: “una técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo que puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (p.10). Es decir, se recogen e interpretan datos tanto cualitativos como cuantitativos al mismo tiempo, para integrar las dos formas y así comprender mejor el problema de investigación, los cuales en este estudio corresponden a la observación participante representando a la investigación cualitativa y por otro lado, la encuesta como técnica perteneciente a la investigación cuantitativa.

3.5 Criterios de selección de los casos

Como se mencionó anteriormente, la investigación está basada en el estudio de dos escuelas municipales de la V región. El caso 1 corresponde al Establecimiento Cardenal José María Caro, ubicado en el sector de Chorrillos y el caso 2 a la escuela técnica Dr. Oscar Marín Socías, en la localidad de Forestal, ambas en la ciudad de Viña del Mar.

La selección de los casos para la parte cualitativa del diseño, fue realizada en base a criterios de homogeneidad y de heterogeneidad. En relación a la homogeneidad, cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (P.I.E), pertenecen al sector público en su administración y están ubicados en la misma ciudad. Asimismo, otra de las similitudes entre ambos contextos, concierne en la diversidad presente al interior de las aulas seleccionadas, ya que en estas se encontraban

estudiantes con necesidades de apoyo, lo cual permitía comparar si la respuesta educativa brindada en uno y otro concordaba o era disonante.

Por otra parte, en relación a la heterogeneidad, se decidió escoger establecimientos que varían en el número de matrícula, debido a la atención y calidad que se otorga a partir de éste, teniendo en consideración que al haber mayor o menor cantidad de estudiantes la respuesta educativa y aprendizaje puede variar. Del mismo modo presentan diferencias en cuanto a los niveles a los cuales atiende, ya que en caso de Oscar Marín Socías, cuenta con cursos desde prebásica hasta enseñanza media técnico- profesional, mientras que el establecimiento Cardenal José María Caro solo cuenta con enseñanza básica.

Para la parte cuantitativa del diseño, dentro de esta población, se escogieron distintos agentes educativos como informantes claves: alumnos y apoderados del nivel 3° básico, docentes, profesionales y directivos.

Composición de la muestra:

Agentes educativos	Escuela Doctor Oscar Marín Socías	Escuela Cardenal José María Caro	Total
Directivos	2	2	4
Profesionales del PIE	3	3	6
Docentes	5	4	9
Alumnos	5	5	10
Apoderados	3	3	6

Tabla 1: Composición de la muestra para la parte cuantitativa del diseño.

3.6 Recolección de Datos

En relación a los métodos escogidos para recolectar datos en la presente investigación, se utilizaron: observación participante para la parte cualitativa del diseño; y una encuesta de dilemas para la parte cuantitativa.

El primero corresponde a la observación participante, la cual según los autores Taylor y

Bogdan (1987) involucra la dinámica social entre el investigador y los agentes informativos, en donde mediante esta interacción se entregan datos imprescindibles para la investigación. Por lo tanto, la presente técnica al pertenecer a un método etnográfico, permite analizar la práctica docente y describirla desde el punto de vista de las personas que participan en ella y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto. De igual modo, permite conocer y recabar información que no se puede obtener con otras herramientas, puesto que da la posibilidad de visualizar aspectos implícitos y explícitos de las interacciones, dinámicas y relaciones que se establecen dentro del aula, tanto entre compañeros como con docentes y profesionales del lugar. Esta observación participante fue respaldada a través de dos tipos de registro: Un registro anecdótico de las situaciones vividas en los contextos escolares, llevando notas de campo de cada una de las observaciones realizadas y fotografías que respaldaran y reflejaran dichas anotaciones. Este registro se realizó durante 12 sesiones en cada uno de los establecimientos, obteniendo un registro de las interacciones y de la realidad más verídico.

Por otra parte, la técnica seleccionada para la parte cuantitativa del diseño mixto de este estudio concierne a la encuesta, ya que de acuerdo a lo planteado por Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, Zuñiga (2006) ésta corresponde a “una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular” (p.122).

Es por ello, que, al utilizar la encuesta como técnica de recogida de información, se puede obtener una declaración directamente del sujeto involucrado en el estudio, a través de las respuestas que entregue en base a preguntas realizadas con un objetivo particular que guía la realidad que se desea conocer. Además, se pueden visualizar los pensamientos, creencias y

prácticas de cada uno de los individuos encuestados.

El tipo de encuesta utilizada, es una encuesta de dilemas el que según Vergara (2013) permite delimitar las posiciones teóricas que presentan los agentes/actores educativos respecto a las situaciones que se plantearon y se identificaron como relevantes para este foco de estudio.

La encuesta realizada en el presente estudio fue aplicada a diversos agentes de ambos establecimientos, los cuales involucraron a: estudiantes, apoderados, docentes, profesionales y directivos (ver tabla 1). No obstante, antes de su debida aplicación, éstas fueron llevadas y validadas por juicio de experto.

Asimismo, fueron aplicadas de manera presencial e individual dentro de los centros educativos y modificadas en función de las características de cada grupo.

La encuesta se centra en 5 dilemas: *Identificación de las diferencias; Naturaleza de las diferencias; Estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias; Factores que influyen en el aprendizaje y Redes de apoyo familiar y comunitaria*, de los cuales los primeros 3, corresponden según las categorías propuestas por Echeita. En cada dilema, cada una de las opciones representan un paradigma, ya sea segregacionista, integracionista e inclusivo. A continuación, la tabla 2 sintetiza cada opción dilemática y su significado.

Dilemas	Dimensiones	Pregunta	Segregacionista	Integracionista	Inclusivo
Dilema 1	Acceso a escuelas regulares inclusivas	1	Personas con discapacidad	Personas con necesidades educativas especiales	Todo tipo de personas
Dilema 1	Actitud frente a la diferencia	2	Ignorar	Derivación a profesionales	Visualizar áreas de apoyo
Dilema 1	Modalidad Educativa	3	Escuela Especial	Programa de integración, aula de recursos	Aula común, con apoyos
Dilema 2	Capacidades personales	4	Estáticas	Modificables con ayuda de especialistas	Dinámicas con apoyos pertinentes

Dilema 2	Ritmos de aprendizaje	5	Único	Se consideran algunas excepciones	Se reconoce diversidad en ritmos de aprendizaje
Dilema 3	Planificación	6	Homogénea	Introducción de algunas adecuaciones	Heterogénea
Dilema 3	Curriculum	7	Común para todos	Adecuaciones temporales/compensatorias	Adaptaciones en estrategias y métodos de enseñanza
Dilema 4	Tipos de conocimiento	8	Conocimientos declarativos	Conocimientos declarativos y procedimentales	Conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales
Dilema 4	Trabajo entre profesionales	9	Individual	Intercambio de visiones entre profesionales	Colaborativa
Dilema 5	Participación familiar	10	Restringida a la crianza y responder a requerimientos del establecimiento	Participación restringida	Participación e implicancia en el proceso educativo
Dilema 5	Relación con el entorno	11	Ninguna	Restringida/pasiva	Participación e intercambio activo

Tabla 2 Opciones dilemáticas y su significado.

La siguiente tabla 3 sintetiza los dilemas abordados y el número de la pregunta que aportaba a cada dilema, en el orden original de alternativas.

Dilemas	Preguntas	A	B	C
1.- Identificación de las diferencias	1-2-3	Teoría Segregacionista	Teorías Integracionista	Teoría Inclusiva
2.- Naturaleza de las diferencias	4-5	Teoría Segregacionista	Teorías Integracionista	Teoría Inclusiva
3.-Estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias	6-7	Teoría Segregacionista	Teorías Integracionista	Teoría Inclusiva
4.- Factores que influyen en el aprendizaje	8-9	Teoría Segregacionista	Teorías Integracionista	Teoría Inclusiva
5.- Redes de apoyo familiar y comunitaria	10-11	Teoría Segregacionista	Teorías Integracionista	Teoría Inclusiva

Tabla 3 Síntesis del número de preguntas y las alternativas correspondientes por cada dilema.

La versión final de la encuesta se encuentra en el anexo 1, donde para cada agente educativo se adecúa una de éstas para facilitar la comprensión de las situaciones y preguntas, con el fin de que el sujeto se apropie y sitúe en las acciones expuestas.

Según lo descrito anteriormente, es que ambas herramientas, tanto la observación participante y la encuesta se complementan en la recogida de datos, puesto que en conjunto permiten conocer de manera amplia la realidad, visualizando la concordancia o diferencia entre lo que los sujetos piensan o ejercen en la práctica.

3.7 Análisis de Datos

Para la información recogida a través de la observación participante de ambos estudios de caso, se centró la atención en docentes de aula; asistentes de la educación en tiempos de recreación; estudiantes de los 3° básicos, tanto dentro del aula como fuera de ésta; apoderados quienes ingresaban a las escuelas.

Para cada estudio de caso se utilizaron diversos medios para la recolección de información, que se detallan en la siguiente tabla:

CASO 1	CASO 2
Notas de campo.	Notas de campo.
Fotografías.	Fotografías.
Encuestas a 5 estudiantes.	Encuestas a 5 estudiantes.
Encuestas a 5 docentes.	Encuestas a 4 docentes.
Encuestas a 2 directivos.	Encuestas a 2 directivos.
Encuestas a 3 profesionales del PIE.	Encuestas a 3 profesionales del PIE.
Encuestas a 3 apoderados.	Encuestas a 3 apoderados.

Tabla 4 Síntesis de información recogida en cada estudio de caso.

Tal como se indica en la Tabla 4 las encuestas fueron enfocadas para docentes de aula de los 3° básicos, y docentes en formación, 5 estudiantes, 3 apoderados, profesionales del PIE, director/a y jefe de UTP.

Producto de la información recogida durante la observación participante, surgieron categorizaciones de las diferentes prácticas educativas, que van desde lo segregacionista, integracionista hasta lo inclusivo, frente a la respuesta a la diversidad y participación, lo cual se obtuvo a partir de lo recabado en la observación participante, análisis fotográfico y encuestas.

Para las encuestas de dilemas, se utilizaron tablas de frecuencia que permiten conocer las teorías implícitas de los diferentes agentes encuestados, ante los tópicos respecto a la diversidad, desde diferentes paradigmas; segregacionista, integracionista e inclusivo. Esta información fue expuesta frente a las frecuencias por cada paradigma, para posteriormente darles una interpretación de la misma.

Finalmente, al organizar los datos e información obtenida, se realizó un análisis, para reconocer cuáles eran las prácticas educativas y teorías implícitas que conviven en las aulas de los 3º básicos frente a la diversidad, identificándose dentro de este estudio cuál es la concordancia entre estos elementos, frente a la respuesta a la diversidad.

3.8 Pasos de Investigación

Objetivos específicos	Acciones
Reconocer las prácticas educativas de los distintos agentes del micro y meso contexto, frente a la diversidad en 2 escuelas municipales.	- Observación al interior y fuera del aula. - Creación y aplicación de encuestas a participantes de la investigación. - Reuniones con directivos de los establecimientos. - Conversaciones informales con agentes educativos. - Observación de cierre de año escolar. - Registros fotográficos. - Registros anecdóticos en diario de campo.

● Identificar las teorías implícitas que conviven en los diferentes agentes del micro y meso contexto, para la respuesta educativa ante la diversidad y la participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3º años básicos.	1. Comparación de los datos obtenidos a través de las técnicas de recogida de información. 2. Aplicación de encuestas. 3. Participación en las dinámicas del aula. 4. Comparación teórica- práctica en base a las respuestas educativas y dilemas.
● Caracterizar cada estudio de caso en cuanto a formas de participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3º años básicos, promovidas por los agentes educativos.	1. Revisión y análisis de resultados de encuestas aplicadas a los distintos agentes educativos. 2. Visualización de las teorías implícitas y prácticas de los agentes educativos. 3. Contraste de registros anecdóticos sobre lo observado en las prácticas educativas con lo evidenciado en encuestas. 4. Comparación entre concepciones y prácticas, tomando en cuenta paradigmas y dilemas.

Tabla 5 Objetivos y acciones de la investigación.

Capítulo IV: Hallazgos

4.1 Caso 1 Escuela Técnico Profesional Doctor Oscar Marín Socías

Este estudio de caso, se desarrollará en 3 apartados. En el primero se caracterizan las prácticas educativas de la escuela, destacando las particularidades en torno al 3° básico. Posteriormente, se sistematizan los resultados de las teorías implícitas de los diferentes agentes de la comunidad educativa en torno a los 5 dilemas referidos a la diversidad. Se cierra este caso interpretando la descripción y las teorías implícitas identificadas para presentar de manera más comprensiva la participación, el aprendizaje y la respuesta educativa que caracteriza a esta escuela, en cuanto a prácticas determinadas por la convivencia de los distintos paradigmas educativos de atención a la diversidad.

4.1.1 Conociendo la Comunidad y Contexto de la Escuela Técnico Profesional Dr. Oscar Marín Socías.

En el presente apartado se caracteriza a la escuela Técnico Profesional Dr. Oscar Marín Socías, a través de un panorama de los diferentes agentes educativos que la conforman, además de los espacios y el uso que ellos les dan, asimismo se presenta la práctica educativa que impacta en el aprendizaje y la participación para una respuesta educativa a la diversidad.

La escuela Dr. Oscar Marín Socías es un colegio Técnico Profesional de dependencia municipal, perteneciente a la corporación de Viña del Mar, ubicada en el sector de Forestal Alto. Se encuentra alejado del centro, pero con fácil acceso al transporte público.

El sector poblacional y aledaño a la escuela se caracteriza por;

- Presentar grandes incendios, recurrentemente (Foto 1), los cuales se inician en las quebradas de los cerros y se propagan de manera rápida hasta las poblaciones, por la gran

cantidad de basura que se encuentra en estos. Además, se ubica cerca de la vía las Palmas, lo que es un sector retirado de la ciudad, en la salida de la misma.



Foto 1: Incendios en los sectores aledaños

- Es un sector poblacional en condiciones precarias, por la cantidad de tomas irregulares de terreno, cercanas al establecimiento, entre las que se encuentran; Felipe Camiroaga (Foto 2), Parcela 11, Puerto Aysén, entre otras. De las cuales provienen la mayoría de los estudiantes, reconociéndose así que pertenecen a un contexto socioeconómico medio- bajo a bajo.



Foto 2: Toma “Felipe Camiroaga”

- Alrededor de la escuela, encontramos paraderos de transporte público, consultorios, complejo deportivo, una iglesia la cual está al lado de éste, locales comerciales, y una plaza. Esta plaza, se ubica en la vereda de enfrente, es utilizada por jóvenes y en su mayoría adultos, a quienes observamos constantemente consumiendo drogas y alcohol.

Los días jueves y durante el fin de semana funciona una feria en las cercanías del establecimiento en la cual se comercializan gran cantidad y variedad de productos, como verduras, frutas, electrodomésticos, ropa, libros, entre otros, a la cual asisten las personas del sector. Quienes trabajan en esta feria son principalmente padres o familiares de alumnos del establecimiento, por lo cual, durante los fines de semana, especialmente los días sábados, los estudiantes apoyan el trabajo a sus padres en este lugar.

Afuera del colegio hay un paradero por el cual transitan líneas de micros y colectivos, pero con una frecuencia cambiante dependiendo del horario, puesto que, durante la mañana se evidencia que la mayoría de las personas usan la locomoción para dirigirse al centro de la ciudad, por estudios o trabajos, mientras que por la tarde esta movilidad cambia, ya que retornan a sus hogares.

La comunidad de esta escuela está conformada por estudiantes y sus familias, así como por un equipo de distintos profesionales y administrativos. Los estudiantes que asisten a este establecimiento en la actualidad son 565, por lo tanto, se considera una escuela municipal con matrícula extensa en comparación a otras. Estos se dividen en los niveles de prebásica, básica, enseñanza media y técnico profesional en terminaciones de construcción.

Los padres y apoderados de los estudiantes que asisten a esta escuela en su mayoría cuentan con una enseñanza básica o media completa o incompleta, por lo cual se desarrollan laboralmente en el ámbito de la construcción, trabajos técnicos y oficios.

Los profesionales que trabajan en esta escuela son 31 docentes desde niveles prebásico hasta técnico profesional, un fonoaudiólogo, 10 educadoras diferenciales, un psicólogo, una terapeuta ocupacional, además del equipo directivo y paradocentes. Es importante mencionar que se cuenta con un inspector general e inspectores de ciclo en cada sector del establecimiento.

La función de los inspectores no sólo es encargarse de los recreos, sino de manera relevante

de aspectos de convivencia escolar. En este sentido, el inspector hace de mediador de los conflictos que ocurren dentro del aula. Si estos son de mayor gravedad, como riñas con algún estudiante herido o consumo de drogas, son derivados a inspección general. Además, se reconoce esta escuela por recibir constantemente estudiantes en práctica, de educación básica y educación diferencial en niveles de prebásica y básica.

Tal como nos informa la Jefa de UTP, la escuela cuenta en la actualidad con una serie de proyectos, como por ejemplo el de enfermería y deportes, además del proyecto de enlaces el cual se materializó en la entrega de tablets para el uso de los alumnos. También cuentan con proyectos ligados al área de cultura, como lo es el paseo cultural. Del mismo modo mantienen una constante comunicación y relación con los CESFAM que se encuentran cercanos al establecimiento, como lo son “CESFAM Las Torres” y “CESFAM Las Palmas”, donde derivan a los alumnos en caso de accidente, y además donde realizan los controles periódicos de salud y dental.

La escuela declara la misión de “Formar Técnicos profesionales de nivel medio en terminaciones de construcción, que requiere la industria moderna, a través de la excelencia académica y de un alto compromiso docente”. El enfoque de la formación técnica de este colegio, en el área de la construcción, va ligado con las necesidades actuales del mercado laboral, como también con las particularidades de este sector y las áreas donde se desarrollan quienes habitan en el entorno.

4.1.1.1 Recorriendo el establecimiento.

El colegio se encuentra en una avenida principal, donde todo el frente está formado de rejas con tablas de madera (Foto 3), por lo que no se puede ver hacia su interior. Para poder ingresar a la escuela, lo primero que encontramos es un portón (Foto 4) y una puerta de fierro, los cuales

permanecen cerrados y a cargo de un inspector de patio. En la mañana cuando los alumnos llegan a clases se abre el portón mencionado para el ingreso de prebásica y básica, mientras que los de enseñanza media ingresan por un portón lateral.



Foto 3: Frontis de la escuela



Foto 4: Portón frontal de la escuela

Al entrar a la escuela, encontramos a un paradocente, que está a cargo de la identificación de las personas que acceden. Sin embargo, resulta fácil el ingreso ya que no hay un mayor registro y control de esto, por lo que cualquier adulto que toca la puerta, pasa rápidamente sin haber una comunicación con quienes se encuentran en las oficinas de administración. Hay una persona, encargada de las llaves, quien abre las diferentes rejas que separan los espacios del colegio. Por

ejemplo, la reja que separa el ciclo de prebásica con el de básica (Foto 5), para poder dirigirse hasta la secretaría, teniendo que cruzar por los diferentes espacios recreativos que se van encontrando en el camino.



Foto 5: Reja que separa el nivel de prebásica y básica.

Este establecimiento cuenta con 41 salas en total. Las primeras aulas y el patio por el que se transitan, corresponden a los niveles de prebásica, con dos prekinder y dos kinder y seguido hay una reja, encontrándose así, dos terceros y dos cuartos básicos. Esta reja es para que los estudiantes más grandes no crucen al patio de los menores, y viceversa, especialmente en tiempos de recreo. Seguimos avanzando, y encontramos las salas del primer ciclo, con su respectivo patio; en este espacio se encuentra un baño, el cual está adaptado para estudiantes con movilidad reducida y siguiendo por éste, se encuentran otros baños, para el resto de los estudiantes.

Una vez cruzado estos dos patios, hay una escalera la cual lleva al centro del colegio, para encontrar un espacio cerrado en el cual se ubica la secretaría. Inmediatamente se ingresa a éste, encontramos las oficinas del director, subdirector y jefe de UTP, la fotocopidora, una oficina que está destinada para la atención de apoderados, la sala de profesores y baños para los adultos.

Este sector no es sólo utilizado por directivos, administrativos y docentes, sino que también acuden apoderados y estudiantes de todos los niveles, ya que al ingresar se encuentran sillas para la espera de quienes han sido citados.

En la sala de profesores, se encuentran casilleros con candados para guardar sus pertenencias y computadores para que los docentes puedan acceder al sistema virtual de las calificaciones de cada uno de los alumnos.

Además, en el pasillo de este espacio, encontramos murales, los cuales se muestran vacíos, y también un estante en el cual se organizan los reconocimientos, trofeos y medallas que han adquirido los alumnos del establecimiento, así también, hay cuadros con fotos de las promociones que han egresado de la escuela y la banda de la misma.

Este espacio administrativo se caracteriza por ser estrecho, puesto que, se visualizó en ocasiones, por sobre todo en las mañanas, aglomeración de padres, por el poco espacio que se brinda para la espera de las citaciones. Así mismo, se manifestó en el tránsito de los docentes, al querer ir o salir de la sala de profesores, situación que se vio entorpecida por la cantidad de personas en la entrada de éste.

Siguiendo el tránsito por la escuela, nos encontramos con dos caminos, uno que nos lleva hacia el sector donde se encuentran niveles de enseñanza media con su respectivo patio, y salas de la especialidad técnico profesional de Terminaciones en Construcción, equipadas con maquinarias de última generación. Mientras que por el otro camino encontramos el sector de los cursos mayores de básica, alrededor del patio correspondiente a estos niveles, además de las tres salas del Programa de Integración Escolar (PIE).

Oscar Marín cuenta con un amplio equipo PIE, debido a la gran cantidad de alumnos que asisten a éste, y que además de las necesidades educativas, presentan necesidades de apoyo en el área emocional, lo cual es abordado por la psicóloga de este equipo. En una de estas salas se observó gran cantidad de material didáctico, que es utilizado por los educadores, principalmente por los de prebásica y primer ciclo, durante las intervenciones que realizan en el aula de recursos.

4.1.1.2 ¿Quiénes acceden a los espacios en común?

Esta escuela cuenta con diversos espacios de uso común como: Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), oficinas, patios y aulas de primer ciclo, segundo ciclo y enseñanza media. Respecto a algunos de estos espacios, se visualizó una dificultad en el acceso físico a estos, lo cual vivenciamos a través de la experiencia de un estudiante con movilidad reducida, quien utiliza silla de ruedas para desplazarse, reconociéndose que no se han tomado en cuenta las características de acceso a cada uno de estos.

Al observar la sala CRA, constantemente vimos ingresar a los alumnos de enseñanza media, quienes utilizaban los computadores dispuestos en este lugar, escuchando música, o conversando en un volumen alto, identificándose la participación y aprovechamiento de los estudiantes de este espacio. Además, se observa que a pesar de que se considera preferentemente como un lugar silencioso, en la escuela se permiten este tipo de prácticas, propiciando la utilización de estos lugares en común.

Esta misma, contaba con una capacidad reducida para la cantidad de materiales y mobiliario que posee, como también en proporción al número de estudiantes del establecimiento, considerando que era utilizada por los diferentes niveles educativos. Además, en él se encuentran adaptaciones del espacio destinado para ver películas o documentales con los alumnos. Todos estos factores generan que en algunas ocasiones observemos aglomeraciones dentro de ésta, tanto de profesores como de estudiantes.

Otra situación que vivimos en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), se relaciona con la accesibilidad, puesto que, en una ocasión, una estudiante de tercero básico, quién presenta movilidad reducida y utiliza silla de ruedas para desplazarse, intentó ingresar al CRA, sin embargo, se manifestaron dificultades debido al desnivel que aparece en la entrada, sin una rampa.

También, la puerta de acceso que se encontraba abierta era estrecha, razón por la cual fue necesario abrir la otra y con la ayuda de un estudiante que estaba dentro, pudimos levantar la silla de ruedas e ingresar a la estudiante a este espacio educativo.

Así como se identificó que el CRA, carece de rampas para el ingreso a éste, también se visualizó en las oficinas de administración que en su acceso solo cuentan con pronunciadas escaleras, las cuales impiden el ingreso de todos los estudiantes, como también al segundo y tercer piso del establecimiento.

Por otra parte, para movilizarse entre los distintos espacios recreativos y acceder a los diferentes ciclos académicos, se cuenta con una rampa, la cual se encuentra al fondo de la escuela, cerca de las salas técnicas, por lo cual se debe cruzar todo el establecimiento para acceder a estos lugares y a las salas PIE. Cabe destacar que esta rampa no cuenta con los requerimientos técnicos correspondientes a la pendiente.

En el caso de las aulas de primer ciclo se encuentran, ya sea con un desnivel, por la presencia de tarimas o bien algunas en el segundo piso de la escuela, siendo la sala del tercero básico observado una de las pocas que cuenta con rampas de acceso, aunque ésta no presenta la inclinación necesaria para un óptimo desplazamiento de la silla de ruedas.

4.1.1.3 Respondiendo a la condición de vulnerabilidad.

Tomando en cuenta en el contexto en el cual nos encontramos, y las particularidades que este presenta, la atención a la diversidad se centra más allá de lo académico, dándole relevancia a la condición de vulnerabilidad de los alumnos que asisten a esta escuela y sus familias.

Es por ello, que de acuerdo a lo que observamos del colegio, reconocemos las siguientes formas de responder a la diversidad:

- 1) El establecimiento entrega el uniforme deportivo a todos los alumnos, además si éste no se tiene, se da la oportunidad de que los alumnos asistan con otras prendas de vestir, promoviendo la asistencia a clases. Esta adaptación se lleva a cabo, ya que la mayoría de los estudiantes no cuentan con condiciones socioeconómicas que permitan la adquisición de más de una prenda del uniforme.
- 2) Durante los recreos y al término de la jornada, observamos que las manipuladoras de alimentos les entregan panes o colaciones respectivas a todos los alumnos, lo cual no se identifica en otros establecimientos, en los cuales se entrega solamente el desayuno a algunos de los alumnos prioritarios y en los comedores (Foto 6).
- 3) Cuenta con distintos horarios de almuerzo debido a la gran cantidad de alumnos que acceden a los servicios de alimentación de JUNAEB.
- 4) En lo que respecta a la resolución de conflictos en los tiempos de recreación que se observaron durante nuestra permanencia en el colegio, manifestados a través de peleas, gritos, acusaciones a docentes e inspectores, estos son mediados por los adultos responsables en los tiempos que ocurren estas situaciones. Por ejemplo; en una disputa entre dos estudiantes del primer ciclo básico, se observa que la inspectora de patio es quien acude a la separación de los estudiantes y realiza una posterior conversación sobre la causa del conflicto, siendo éste un comportamiento frecuente en los alumnos dentro del tiempo de recreo.



Foto 6: Manipuladoras de alimento repartiendo colación al término de la jornada

Por lo tanto, estas prácticas descritas, visualizadas de manera general en el establecimiento, se relacionan con temas de recursos escolares para los alumnos, alimentación y resolución de conflictos.

4.1.1.4 Vivencias del tercero básico B.

El curso en el cual centramos nuestra investigación corresponde al tercero básico, que está conformado por 24 estudiantes, de los cuales son 13 alumnas y 11 alumnos. En un rango etario entre los 8 y 9 años.

Los alumnos que conforman este grupo curso se caracterizan por ser participativos en clases, además de mantener un clima de aula tranquilo y respetuoso con los adultos que se encuentran en el establecimiento. En su mayoría, realizan las actividades de aprendizaje propuestas en la sala de clases, y en las distintas materias, a excepción de algunos, que en diferentes asignaturas no trabajan en lo propuesto por los docentes. Se forman grupos según la afinidad presentada entre ellos, lo cual también se identifica en los tiempos de recreación.

Esta sala de clases, está construida en base a un contenedor, el cual fue modificado, para fines educativos, como ocurre con la mayoría de las aulas del colegio.

Se reconoce que cuenta con poco espacio, ya que, al ingresar, todos los estudiantes están hacinados, lo que se evidencia a través de pasillos angostos para el tránsito de los estudiantes y profesores. Además, es necesario considerar las necesidades de una estudiante que presenta movilidad reducida, ya que evidencia dificultad para desplazarse dentro de la sala, puesto que, al acceder con la silla de ruedas, se requiere movilizar las mesas de su posición y luego volver a organizarlas.

De acuerdo a la ventilación e iluminación de esta aula, ésta no es suficiente, ya que, es

necesario utilizar luz artificial durante toda la jornada de clases, además, de percibirse densidad en el ambiente. También, en el invierno, las aulas son muy frías, ya que no cuentan con calefacción.

Las mesas de este curso, están dispuestas en forma de U (Foto 7), contando además con mesas en el centro de ésta, con el objetivo de que todos los estudiantes puedan establecer contacto visual y favorecer la interacción entre los mismos. Esta disposición promueve el trabajo colaborativo, la participación, escucha entre compañeros, las buenas relaciones, el respeto entre ellos, observando y atendiendo al otro cuando se encuentra participando. Además, da la posibilidad de una interacción fluida entre el docente, promoviendo también el contacto visual con él y los pares, no sólo escuchando, sino que visualizando el conjunto de aspectos que influyen en la comunicación.

Al fondo de la sala, se encuentran estantes en los que se organizan los materiales de los estudiantes con sus nombres y los recursos didácticos entregados por el gobierno. También se visualiza, que una única estudiante se sienta próxima a la pizarra.

Por otra parte, se encuentra en la entrada otro estante el cual organiza carpetas de antecedentes de los alumnos y otros materiales. El escritorio utilizado por los profesores, tiene un cajón con llave, que es manejado únicamente por el profesor jefe. Y hay una mesa, frente a los alumnos que se sientan en medio de la sala, en la cual se encuentra el proyector y un computador, ocupado en las diferentes asignaturas, como; matemática, taller artístico y artes visuales.

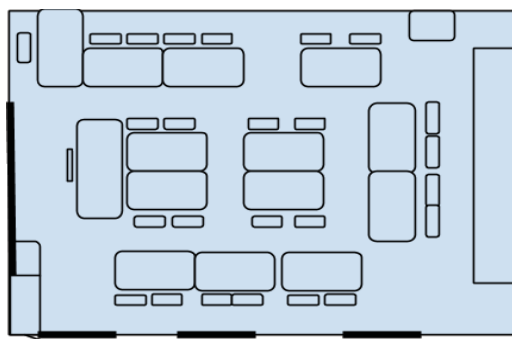


Foto 7: Disposición de los bancos en la sala de clases.

4.1.1.5 Respuestas educativas en el aula de tercero básico.

En el periodo que observamos, se asistió a las clases de tres docentes de artes, Educación física y matemáticas (profesor jefe), los cuales se diferenciarán en profesor A, B y C. De esta manera, se identificarán particularidades referentes a las prácticas de éstos, respecto al cómo reconocen y responden a la diversidad y las actitudes que presentan frente a la diferencia, los cuáles serán; Estrategias para la participación; Quehacer profesional para la participación de todos y todas; Aprendiendo en la diversidad.

Estrategias para la participación

Dentro del aula nos encontramos con diversas manifestaciones que promueven u obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, dependiendo de factores internos como externos de los mismos. A través del siguiente apartado, se dará a conocer manifestaciones de cómo se responde a la individualidad de los integrantes del curso, si se respeta o no los ritmos de aprendizaje, el fomento del trabajo colaborativo entre compañeros, situaciones de conflicto y cómo se promueve la participación de los estudiantes en el aula.

Se visualiza que, en este curso, no sólo se busca responder a las necesidades académicas y cognitivas de los estudiantes, sino que, a aspectos personales que se involucran en el aprendizaje, y que debido al contexto del cual provienen los alumnos, en muchas ocasiones no se atienden, por la extrema vulnerabilidad en las cuales viven, es por ello que podemos reconocer dos situaciones;

- 1) El profesor jefe, cuenta en su escritorio con una serie de materiales escolares tales como lápices, goma, entre otros, los cuales les entrega a los alumnos cuando los necesitan.
- 2) El profesor de educación física, asiste con alimentos tales como yogurt, galletas, pan u otros, porque él manifiesta la importancia de tomar desayuno para su desarrollo, salud y rendimiento escolar, entregando estos alimentos a quienes asisten sin el mismo.

En ambos casos, los docentes reconocen la vulnerabilidad de los estudiantes, atendiendo a necesidades básicas en el momento preciso; por no asistir a clases con útiles específicos, de uso cotidiano en las asignaturas o una nutrición que permita un óptimo desenvolvimiento en clases.

En este particular tercero básico, pudimos determinar diferencias en los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, ya que algunos, dependiendo de las asignaturas, realizan las tareas con mayor facilidad y en menor tiempo que otras, ante este tema las respuestas que observamos del profesorado son diferentes.

En las asignaturas del profesor A, estos ritmos son valorados, quien a medida que los estudiantes terminan las evaluaciones, entrega diferentes actividades con mayor desafío y en la misma instancia, a aquellos que no han alcanzado a terminar, les da 15 minutos extras después del recreo para acabar con la evaluación.

Por otra parte, reconocemos otras prácticas en donde se respeta el ritmo de ciertos alumnos, de acuerdo al criterio personal del docente, como lo es el caso del Profesor C, quien sólo respeta esto, con los alumnos que estima conveniente. En otras situaciones, uno de los docentes, no espera ni cuida estos ritmos, como el caso del Docente B, ya que manifiesta:

- “Miren acá, los que aún no terminan igual escuchan, después lo hacen”
- (Profesor mueve la página del word para que sigan escribiendo) Un estudiante dice: “No he terminado”. Profesor: “No te vamos a esperar, deja el espacio, te tardas mucho”
- Una estudiante se acerca a mostrar sus avances, y el profesor dice: “Debería darle vergüenza, es demasiado poco”

Estas prácticas educativas tienen un impacto en la propia valoración de los estudiantes frente a su ritmo de aprender y en la relación que se establece con los docentes. A través de estos diálogos, se identifica la exclusión por parte del docente ante alumnos que requieren mayor tiempo

para cumplir con las actividades, entregando apreciaciones negativas frente a sus procesos.

Cuando observamos el desarrollo de las clases, tanto del profesor A, como del profesor C, reconocimos la promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes, ya que, ellos entregan roles y funciones a cada uno de los integrantes del grupo curso.

Por ejemplo, en una circunstancia en la que, el docente A realiza su clase, por medio del trabajo en grupo, éste manifiesta que cada uno debe llevar a cabo una tarea diferente, especificando cuáles son los roles que asumirán cada uno de los alumnos en el grupo; leer, cortar, escribir, entre otros.

No obstante, el docente B, no fomenta el trabajo en equipo, ya que cada una de las actividades observadas, eran tareas a realizar de manera individual. Por lo que, no había interacción del proceso entre compañeros que permitiera fomentar el apoyo mutuo o el intercambio de ideas frente a las diferentes actividades. Así también, este aspecto asociado al no respeto de los ritmos de aprendizaje, potencia la competencia entre los estudiantes, destacándose constantemente quienes presentan un mejor rendimiento, por sobre quienes requieren apoyos.

En el aula, presenciamos diferentes situaciones de conflicto entre alumnos, las cuales ellos manifiestan y acusan con los docentes. Ante estas instancias, pudimos identificar diferentes maneras de responder a esto.

Una manera de dar respuesta educativa a los conflictos entre pares, se da en clases con el docente A, los alumnos acusan a sus compañeros frente a las problemáticas que surgen, y éste, promueve la resolución, conversando y conociendo los antecedentes de la situación. Además, de demostrar las consecuencias que conlleva el mismo, para que puedan determinar una solución. Cuando los estudiantes no están de acuerdo, el profesor, determina la mejor respuesta ante la problemática y exige el cumplimiento de ésta, presentando la mejor opción a quien se encuentra

más afectado por el contratiempo. Mientras que observamos que el docente B, escucha las acusaciones sin dar mayor atención a las mismas.

Esta es otra manera de dar respuesta educativa, lo que permite mejorar la calidad de las experiencias en la escuela, generando un espacio para los puntos de vista de los estudiantes frente al aprendizaje social que se necesita para compartir en comunidad.

Por otra parte, en relación a la regulación de conductas, se evidencia que el docente B, utiliza la amenaza como recurso, en el control del comportamiento de los alumnos, puesto que constantemente utiliza a los padres o quitar el recreo como medio, de tal manera de mantener un clima silencioso. También, constantemente utiliza llamadas de atención para algunos estudiantes, esto determina en ocasiones que la participación se vea disminuida por este tipo de prácticas.

Evidenciándose así, que los docentes B y C presentan dinámicas en que se pide la atención de todos y el silencio, porque, si esto no se da, se les culpa a los estudiantes que si realizan mal la actividad es por su falta de atención a las instrucciones.

Identificamos que el docente A, para regular el comportamiento, cuando los estudiantes se encuentran conversando y él explicando contenidos, llama la atención de estos, identificándolos por el nombre, y haciendo preguntas acerca de lo que está hablando o relacionándolo con otras asignaturas, sin decirles específicamente que guarden silencio o entregando algún castigo.

En este mismo aspecto, el grupo curso, demuestra regulación de conductas de sus compañeros, lo vivenciado en una situación en la que el profesor B, previamente ha llamado la atención de alguno de ellos, y no han sido cumplidas.

- Todo el curso dice “¡Francisca!” porque el profesor la mandó a sentar y ella no obedeció.

En ese momento se sienta y comentan los compañeros: “Es más porfiada”

En esta situación, se identifica la influencia del docente en los estudiantes, ya que sus

reiteradas llamadas de atención, promueven que los alumnos tengan una visión similar ante comportamientos que no son permitidos por este profesor. Influyendo en la opinión de ellos, frente al actuar de una compañera. Lo que, por otra parte, no es manejado por el docente, siendo estos comentarios permitidos, sin encargarse de manera pertinente ante la diversidad de conductas.

Al interior del aula observamos la importancia que el docente A le brinda a la participación de todos los estudiantes, quien otorga turnos de habla, validando las diversas respuestas de los alumnos, independientemente de si ésta es errónea o no, ya que una vez manifestada la respuesta, realiza preguntas inductoras y las relaciona con los distintos contenidos de las diferentes asignaturas, con el fin de conseguir la reflexión personal y la expresión del aprendizaje, aludiendo también a la motivación e intereses de los alumnos.

Este mismo docente, entrega turnos de habla, en algunas situaciones preguntando quién quiere participar, o en otras nombrando a los estudiantes para que se manifiesten. Además, una vez realizada las actividades en los cuadernos, pregunta al curso, quien quiere pasar a la pizarra a desarrollar la tarea. Cuando algún estudiante no quiere trabajar, por una situación de conflicto entre compañeros, el profesor dice que no se les debe obligar, y les da el espacio para que puedan reflexionar y reintegrarse al trabajo cuando se encuentren en calma.

- Profesor A: “Lo importante es no obligar a nadie” (Se dirige a docentes en formación)

Sin embargo, reconocimos otras prácticas como las empleadas por el docente B, en donde la participación está dirigida de manera individual, sin brindar diversas oportunidades o circunstancias para esto, limitándose al cumplimiento de las tareas y actividades propuestas para cada uno de los estudiantes. O las prácticas llevadas a cabo por el docente C, quien excluye a los estudiantes que no presentan disposición en el trabajo, haciendo que estos no se encuentren presentes en el espacio en que se está desarrollando la clase.

Aprendiendo en la diversidad

En esta aula, se encuentra variedad de recursos y materiales. Además, se entregan apoyos, aunque se reconocen tiempos muertos. Todos estos serán descritos a continuación.

Dentro de este aspecto, encontramos, por una parte, homogeneidad de recursos, independiente de las necesidades de apoyo que los alumnos presenten, tal como ocurre con el docente B. No obstante, existen prácticas como la del profesor A, quien considera esta diversidad al momento de utilizar ciertos materiales, empleando recursos diversos y acorde a los intereses y gustos de los alumnos. También tiene en cuenta sus características personales, como; niveles atencionales, tipo de aprendizaje, entre otros, integrando a sus clases y evaluaciones, respuestas específicas, tales como; letras de mayor tamaño para quienes presentan baja visión (Foto 8), adecuaciones de contenido para quienes presentan dificultades de aprendizaje, entre otros.

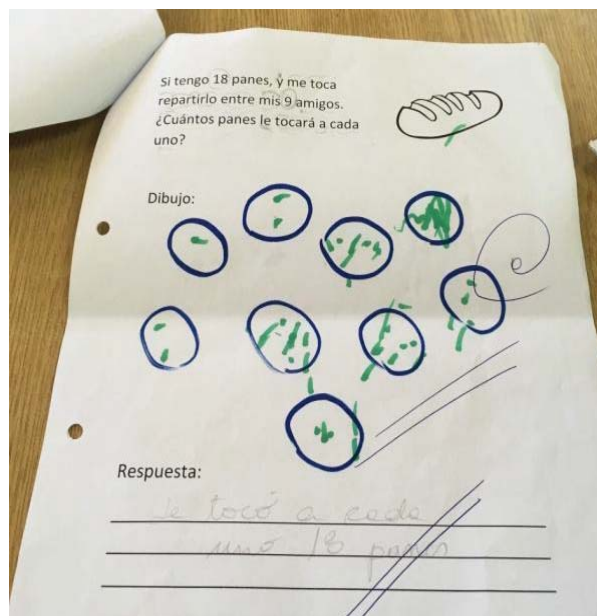


Foto 8: Prueba de matemáticas adaptada

Así mismo, se observa en algunas ocasiones, que el docente A, brinda la posibilidad de que los alumnos y alumnas participen de su propio aprendizaje a través de múltiples formas. Lo cual evidenciamos en el uso de recursos que dispone el establecimiento y que se encuentran disponibles

dentro del aula (Foto 9), como; material concreto, referido a bloques que son utilizados para el aprendizaje de las multiplicaciones; cuerpos geométricos disponibles, lo que en dicha ocasión se utilizó como recurso de apoyo para la resolución de una prueba de matemáticas (Foto 10). Además, se observó utilización de respuestas orales, TICS y guías que propician la participación de todos y todas, lo que fue identificado en la utilización de macrografía e impresiones en colores para estudiantes que requieren la utilización de anteojos.



Foto 9: Utilización de bloques para la resolución de multiplicaciones.



Foto 10: Cuerpos geométricos disponibles para la resolución de prueba de matemática.

También utilizaba los diferentes espacios de la escuela. Lo anterior, permite que los estudiantes se involucren de manera activa en las actividades propuestas por el docente A,

influenciado también por la motivación y el incremento de la atención, debido a la innovación de propuestas a los que se ven expuestos.

En una ocasión, planteó una actividad en la cual los estudiantes debían hacer entrevistas a diferentes personas en la escuela, dándoles la oportunidad para que pudieran recorrer ésta, e ir encontrando a alumnos de otros cursos, profesores, paradocentes, etc., de manera de llevar a cabo la tarea (Foto 11).



Foto 11: Estudiante haciendo una encuesta en la administración de la escuela

En este mismo aspecto, los docentes B y C presentan dinámicas distintas a las relatadas con anterioridad, ya que la mayoría de las veces solo se hacía una respuesta escrita de los conocimientos que los estudiantes adquirirían, o una única respuesta esperada por ambos docentes, la cual, si no estaba dentro de los parámetros que ellos establecen, les llamaban la atención a los estudiantes, reconociendo esto como un mal comportamiento.

- “Rodrigo, trae el trabajo que van a tocar. Usted dibuja muy lindo, pero no escucha las indicaciones y por eso le salen las cosas a media, igual que la canción que se la escribió una profesora ¿Usted sabe escribir? me imagino que sí, por algo está en 3º”

A través de esto, se identifica entonces, que el docente espera sólo una forma de realizar el trabajo, establecido por las instrucciones entregadas, sin permitir opciones diversas para la

expresión del aprendizaje, catalogando esta particularidad como un mal comportamiento de parte del estudiante.

Quehacer profesional para la participación de todos y todas.

En este siguiente apartado, se dan a conocer dos aspectos identificados en la observación; uno referido al trabajo colaborativo entre profesionales, en función de mejorar y promover la participación de los estudiantes y el otro de acuerdo a la planificación de las clases.

Frente al primero, referido al trabajo colaborativo entre profesionales, se visualizan dos realidades opuestas:

- 1) Escaso trabajo entre docentes, por lo que revisamos y observamos, no se identifican planificaciones en conjunto ni una toma de decisiones sobre los aspectos educativos de los estudiantes, considerándose en muchas ocasiones el equipo PIE, como los “salvadores” cuando los alumnos no quieren trabajar. Lo que se observó en la clase del profesor C, éste ante la negativa de una estudiante para participar de la actividad planteada por él, llamó a la educadora diferencial del nivel para llevar a la estudiante al aula de recursos.
- 2) Valoración de la relación entre docentes, evidenciado en la relación del profesor A con el equipo PIE, ya que solicitaba ayuda y herramientas para atender a la diversidad del alumnado, integrando a sus clases y evaluaciones, respuestas a necesidades específicas, solicitando el ingreso de la educadora diferencial para el apoyo en actividades grafomotrices cuando la estudiante lo necesitaba, y sobre todo en las evaluaciones. Además, este mismo docente, busca el apoyo y retroalimentación de las profesoras en formación que han ingresado en el aula, puesto que al finalizar una de las clases, les pide que le comenten acerca de lo que cambiarían o agregarían a ésta. Así mismo, se destaca el trabajo en conjunto que realiza con otros profesores, que menciona presentan mayor

experiencia profesional.

A través de estas vivencias, se puede dar cuenta de que el trabajo colaborativo aún necesita ser impulsado, ya que si bien, hay una valoración de parte del profesor A por adecuar sus prácticas para mejorarlas y enriquecer los aprendizajes de los estudiantes, aún hace falta acompañar el proceso en conjunto con la educadora diferencial, quién es vista como un recurso frente a situaciones de conflicto o de mayor atención, cuando se refiere al aprendizaje conceptual, también siendo necesario promover el acompañamiento con otros profesionales, para buscar responder a la mayor cantidad de necesidades en el aula.

Visualizamos la planificación que se llevan a cabo en las clases, en donde, podemos diferenciar los tiempos que los profesores destinan para esto.

De acuerdo a las clases observadas del docente B, éstas nacen de manera espontánea, a partir de los recursos con que contaba en el aula, lo que no era anticipado para los alumnos, sin un objetivo global. Lo que fue visualizado también, por las docentes en formación, quienes manifiestan su preocupación ante la situación de improvisación del docente, ya que, mencionan que es un comportamiento reiterado en las asignaturas que imparte, y lo que percibieron durante toda su instancia de práctica.

En lo que respecta a la organización y realización de las clases, propiamente tal, podemos ver que los docentes B y C, presentaban una estructura de la clase que solo contaba con las instrucciones de la actividad y la realización de ésta durante toda la hora, hasta que tocaban el timbre para salir a recreo.

En cambio, el docente A, daba a conocer en qué momento comenzaba la sesión, anticipando las tareas u actividades a realizar, presentando un objetivo de manera simplificada para la comprensión de todos, pidiéndoles que lo escribieran en sus cuadernos, para que

posteriormente guardaran todo lo que tuvieran en la mesa, continuando con la explicación. También tenía una organización previa de lo que se iba a realizar y de cómo finalizar la clase.

Es así entonces, que se caracteriza la diversidad del tercero básico, y las prácticas educativas de los docentes de este curso, para una respuesta a la diversidad presente en el aula. Y la interacción que se genera dentro de ésta, entre alumnos y profesores.

4.1.1.6 Participación familiar del tercero básico.

Identificamos el apoyo que entrega el apoderado en los diversos aspectos que corresponden al desarrollo académico, lo que se evidencia en la asistencia a reuniones, así como entrevistas agendadas por el docente.

En este mismo aspecto, se visualiza la preocupación del profesor jefe, de que los padres se impliquen en el proceso de estudio de los hijos, ya que, en la reunión de apoderados, hace hincapié en el bajo rendimiento de los alumnos, y la necesidad de que este proceso sea supervisado por los adultos, en este caso padres/apoderados.

Desde lo anterior, el profesor señala que es necesario que ellos estudien con sus hijos, y que, siendo la última reunión del año académico, aún presentan una oportunidad. Por eso que el docente les indica paso a paso los contenidos de las evaluaciones finales, además de entregar las fechas de éstas. Es así, como reconocemos que el profesor ha destinado un tiempo a enseñar a los padres y/o apoderados la materia que entrará en la prueba, de tal manera de darle herramientas para que estos puedan apoyar a sus hijos.

La participación de los padres se reconoce en dos áreas; la primera se concentra en responsabilidades administrativas con el establecimiento, como entregar la documentación necesaria para que los estudiantes que se encuentran en riesgo de repitencia por asistencia puedan

ser justificados frente al director, también son los encargados de asistir a la matrícula de los estudiantes.

La segunda área en la que los apoderados participan es a través de la interacción del profesor jefe en la reunión de apoderados, comunicaciones en agendas, conversaciones directas de los padres que asisten constantemente a la escuela. También son invitados y considerados a participar de actividades extracurriculares. Por ejemplo, la finalización del año académico y premiaciones. En éstas, un grupo de ellos, son quienes organizan estas actividades, dado que, en la reunión de apoderados, el docente hace referencia que se acerca esta fecha, para poder promover que los apoderados se involucren de la misma, incentivándolos a la organización de la fiesta de finalización.

Por ejemplo, evidenciamos como un grupo de apoderados es el encargado de las actividades de finalización del año, quienes preparan el espacio para el disfrute de todo el curso, quienes se comprometen a organizar esta actividad. Y los que no pueden asistir a esta fiesta y colaborar con la convivencia, envían sus cooperaciones para llevarla a cabo.

Desde este punto, es importante destacar que el profesor jefe menciona que los encargados de esta celebración corresponden a los apoderados, el profesor ubicado en su escritorio, sólo espera que ellos lleguen para que decoren y organicen el espacio, manifestando que él no hará nada, ya que no le corresponde esta actividad, sólo los acompañará.

4.1.2 La escuela ante los dilemas de la inclusión.

En esta segunda parte del estudio de caso, presentamos los resultados de la encuesta de dilemas en la que los alumnos, apoderados, docentes, profesionales del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y directivos de la escuela Técnico Profesional Doctor Oscar Marín

Socias, identificaron sus preferencias de acuerdo a 5 dilemas: Identificación de las diferencias, naturaleza de las diferencias, estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias, factores que influyen en el aprendizaje y redes de apoyo familiar y comunidad.

A continuación, se muestran los resultados en cada dilema que reflejan las teorías implícitas al respecto.

4.1.2.1 Dilema 1: Identificación de las diferencias.

Este dilema hace referencia al cómo se identifican las diferencias de las personas, de acuerdo a quienes deben acceder al sistema de educación regular, cuál es la actitud que se tiene ante la diferencia y como se reconoce la diversidad. Se presenta a continuación la Tabla 1, que contiene las perspectivas de los agentes.

Identificación de las diferencias	Alumnos	Apoderados	Directivos /PIE	Profesores
Segregacionista	8	1		1
Integracionista	2	5	2	1
Inclusivo	5	3	13	13
Total de respuestas	15	9	15	15

Tabla 1 Síntesis de respuestas del dilema 1

De manera general, observamos que las teorías implícitas de los distintos agentes se encuentran distribuidas en todos los paradigmas en relación a las concepciones y actitudes frente a la diversidad. Aunque mayoritariamente se observa una mirada más inclusiva de parte de los directivos, profesionales del equipo PIE y profesores. Mientras que se resalta el paradigma segregacionista por parte de los estudiantes y los apoderados se encuentran en mayoría en el paradigma integracionista.

De manera específica, se observa que los estudiantes de 3° básico frente al dilema de la identificación de las diferencias, sus teorías implícitas apuntan al paradigma segregacionista, lo que significa que reconocen la diferencia en aquellas personas que presentan discapacidad, sin

considerar otras dimensiones de la persona como parte de la diversidad cuando éste requiere apoyos. Además, indican que no todos pueden acceder a la escuela regular, ya que aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo, deben asistir a escuelas especiales.

Por otra parte, los apoderados responden mayormente al paradigma integracionista frente a la identificación de las diferencias y la actitud hacia la misma. Esto significa que se reconoce la diversidad en aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales, por lo que la atención a la misma, será desde el apoyo de un especialista que conozca acerca de esta especificidad, teniendo como objetivo adquirir al menos los contenidos mínimos obligatorios.

Finalmente, los directivos, profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) y profesores apuntan mayormente a la teoría inclusiva, identificando la diversidad como una característica de toda persona, ya que manifiestan que todos somos diferentes. Además, señalan que cada estudiante tiene fortalezas en diferentes aspectos, por lo que la escuela Doctor Oscar Marín Socías debe aceptar a cada uno de los alumnos, introduciendo todas las adaptaciones necesarias ante las diferencias individuales que presentan sus alumnos.

4.1.2.2 Dilema 2: Naturaleza de las diferencias

Este dilema, se centra en identificar la percepción que tienen los distintos agentes frente al origen de las diferencias, presentando diversas teorías implícitas, las que son; desde la mirada segregacionista, las características son inherentes a cada individuo y estas no cambian; desde un paradigma integracionista, la diferencia está mediada por el contexto; y en una mirada inclusiva, se visualiza ésta, en la unión entre las características propias de las personas y el contexto en que se desarrolla.

En la tabla 2, se presenta las percepciones de agentes educativos de acuerdo a éste.

Naturaleza de las diferencias	Alumnos	Apoderados	Directivos /PIE	Profesores
Segregacionista	2			
Integracionista	3	3		
Inclusivo	5	3	10	10
Total de respuestas	10	6	10	10

Tabla 2 Síntesis de respuesta del dilema

De manera general, observamos que las teorías implícitas ante el dilema de la Naturaleza de las diferencias se identifican en los directivos, profesionales del PIE y profesores desde un paradigma inclusivo, mientras que estudiantes y apoderados transitan por los paradigmas segregacionista e integracionista.

De manera específica, ante este dilema, los directivos, profesionales del PIE y profesores, son quienes muestran una visión inclusiva. Este grupo reconoce de manera unánime que son necesarios apoyos pertinentes e individualizados para que todos alcancen los aprendizajes. En este dilema, también se reconoce otro aspecto relacionado con que es necesario respetar todos los ritmos de aprendizajes que se presentan en el aula.

En relación a las familias, en esta ocasión, sus teorías implícitas se encuentran divididas entre los paradigmas integracionista e inclusivo. Desde el integracionista corresponde a que de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los alumnos deben ser respetados sólo en aprendizajes básicos. Mientras que su mirada inclusiva en este dilema está referida hacia las expectativas que se tienen para los estudiantes, manifestándose que todos pueden aprender con apoyo individualizado y pertinente.

En cuanto a los estudiantes, se reconoce una diferenciación mayor en las teorías implícitas, prevaleciendo el paradigma inclusivo en relación a la consideración de los ritmos de aprendizaje, pero también se identifica el paradigma integracionista en relación a las expectativas de aprendizaje, el que manifiesta que cuando un estudiante presenta variadas necesidades de apoyo,

sólo podrá aprender con ayuda de especialistas.

También los estudiantes, en menor cantidad, reconocen este dilema desde el paradigma segregacionista, el cual identifica que las expectativas de aprendizaje para quienes requieren variedad de apoyos, no son altas ya que es el estudiante quien tiene un problema, y de acuerdo a los ritmos, se declara que todos los alumnos deben presentar un mismo ritmo de aprendizaje.

4.1.2.3 Dilema 3: Estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias

Respecto del dilema 3, éste hace referencia a las estrategias educativas; desde una concepción segregacionista los estudiantes progresan hasta que sus aptitudes se lo permitan, en la medida de que los aprendizajes comienzan a ser más complejos, éstos deben comenzar a ser excluidos. Por otra parte, de acuerdo al paradigma integracionista, alude a que se deben plantear alternativas frente a las diferentes capacidades de aprendizaje, y finalmente desde una mirada inclusiva, se identifica que las adaptaciones deben ser realizadas a todo el alumnado en las actividades. Las respuestas de la comunidad educativa serán expuestas en la siguiente Tabla 3.

Estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias	Alumnos	Apoderados	Directivos /PIE	Profesores
Segregacionista	5	2		
Integracionista	5	3	2	2
Inclusivo		1	7	8
No contesta			1	
Total de respuestas	10	6	10	10

Tabla 3 Síntesis de respuestas del dilema 3

De manera general, las respuestas ante el dilema de Estrategias educativas frente a la naturaleza de las diferencias, son distribuidas por los diferentes paradigmas. De acuerdo a los directivos, profesionales del equipo PIE y profesores se encuentran entre los paradigmas integracionista e inclusivo, mientras que los alumnos están divididos entre los paradigmas segregacionista e integracionista y los apoderados se encuentran distribuidos entre los tres.

En específico, nuevamente son los directivos y profesores quienes se identifican con el paradigma inclusivo, lo que abarca que se debe planificar y realizar adaptaciones curriculares para la heterogeneidad de un grupo curso. Sin embargo, se visualizan dos excepciones para cada uno de estos grupos. Estas personas señalan que el currículum debe ser adaptado sólo frente a las necesidades educativas especiales sin considerar la diversidad del aula en otros aspectos, lo que corresponde al paradigma integracionista.

Por otra parte, los estudiantes presentan respuestas distribuidas entre los paradigmas integracionista y segregacionista frente a las estrategias educativas. Por una parte, sus teorías implícitas hacen referencia a que es necesario planificar y realizar las clases considerando a alumnos que presentan necesidades educativas especiales en algunos contenidos, sin reconocer la diversidad de manera más amplia, correspondiendo así a una mirada integracionista. Por otra parte, algunos de ellos sostienen que no es pertinente realizar adecuaciones en las diversas áreas porque todos aprenden de la misma manera, esto desde una mirada segregacionista.

En cuanto a los apoderados se evidencia una predominancia del enfoque integracionista, aunque también se presentan miradas segregacionistas, las que se enfoca en que se debe realizar una planificación para todos por igual, haciendo referencia a que todos aprenden de la misma manera.

4.1.2.4 Dilema 4: Factores que influyen en el aprendizaje.

El siguiente dilema; factores que influyen en el aprendizaje, abarca dos aspectos; los proceso y factores cognitivos que inciden en el aprendizaje; y el trabajo colaborativo entre profesionales para abordar las diferentes áreas. Lo que se enfoca en la elección de aprendizajes, de acuerdo al paradigma segregacionista se centra solo en contenidos conceptuales. En un paradigma

integracionista incluyen contenidos procedimentales, finalmente en un paradigma inclusivo surge un interaccionismo que integra junto a los anteriores, contenidos actitudinales.

Factores que influyen en el aprendizaje	Alumnos	Apoderados	Directivos /PIE	Profesores
Segregacionista	3	2	1	
Integracionista		1	1	
Inclusivo	7	3	8	10
Total de respuestas	10	6	10	10

Tabla 4 Síntesis de respuestas del dilema 4

De manera general, tal como se observa en la tabla 4, las respuestas ante el dilema de Factores que influyen en el aprendizaje, son distribuidas por los diferentes paradigmas. Se destaca que los profesores presentan sus teorías implícitas totalmente inclusivas de acuerdo a este dilema, mientras que los alumnos, apoderados, directivos y profesionales del equipo PIE se encuentran distribuidos entre los tres paradigmas.

Por una parte y de acuerdo a los resultados arrojados en la Tabla 4 por los directivos, profesionales del PIE y profesores del establecimiento, se puede evidenciar que predominan las respuestas desde el paradigma inclusivo, puesto que dichos agentes consideran que el aprendizaje que adquieren los estudiantes debe dirigirse a su desarrollo integral, tomando en cuenta los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales para el logro de éste, además de que consideran importante en trabajo colaborativo entre profesionales.

Las teorías implícitas de los apoderados apuntan, hacia un paradigma inclusivo, lo que considera el trabajo colaborativo como un factor que influye en el aprendizaje y que, por lo tanto, es esencial que los distintos profesionales y docentes logren llevar a cabo al interior del sistema educativo. No obstante, estos, también dirigen sus respuestas a las concepciones en el paradigma segregacionista, haciendo referencia a que se debe aprender sólo conocimientos declarativos, ya que permiten desarrollarse y desempeñarse en lo académico. Este paradigma también expresa que

cada profesional debe trabajar desde su área sin llevar a cabo un trabajo multidisciplinario.

Finalmente, se evidencia que las respuestas generadas por los estudiantes en cuanto a los factores que influyen en el aprendizaje consideran que el trabajo colaborativo debe existir entre el equipo de profesionales a través de un proceso en conjunto, con el fin de lograr una enseñanza mayormente efectiva. Así también hacen alusión que otro de los factores que incide en el aprendizaje corresponde a la diversidad de los contenidos, los cuales deben ser variados.

4.1.2.5 Dilema 5: Redes de apoyo familiar y comunitario.

En relación al dilema 5, el que corresponde a la participación de las familias tanto en los procesos educativos, como en las actividades extraprogramáticas realizadas por el establecimiento, del mismo modo, explica la relación e interacción entre la comunidad educativa y su contexto.

Redes de apoyo familiar y comunidad	Alumnos	Apoderados	Directivos /PIE	Profesores
Segregacionista	1			
Integracionista	3	2		
Inclusivo	6	4	10	10
Total de respuestas	10	6	10	10

Tabla 5 Síntesis de respuestas del dilema 5

De manera general, observamos que las respuestas ante el dilema de Redes de apoyo familiar y comunidad, son identificadas de manera unánime en un paradigma inclusivo desde las teorías implícitas de directivos, profesionales del equipo PIE y docentes. Mientras que las respuestas de los estudiantes se encuentran distribuidas entre los tres paradigmas y de acuerdo a los apoderados, sus teorías implícitas están entre los paradigmas integracionista e inclusivo.

En específico, los profesores, directivos y profesionales del PIE, se muestran inclusivos frente a sus concepciones implícitas de acuerdo a este dilema de Participación externa, considerando importante las instancias de participación de los agentes externos, como del

contexto. Tanto de padres en el acompañamiento del proceso educativo para la formación de sus hijos, como de la comunidad, para el desarrollo de los alumnos en la interacción con el entorno.

Por su parte los apoderados si bien se muestran preferentemente inclusivos, muestran resultados ajustados con el paradigma Integracionista ya que consideran que no es necesario una interacción significativa del establecimiento con el contexto inmediato debido a las oportunidades que éste brinda.

De acuerdo a las teorías implícitas de los estudiantes, éstas son mayormente inclusivas las que consideran importante la participación de la familia en el contexto escolar. Así también consideran que debe existir participación con la comunidad, ya que es un proceso de formación para ellos, para una vida en sociedad. Sin embargo, se identifica también una mirada integracionista, la cual establece que la participación de las familias y la comunidad debe existir, pero en actividades limitadas.

Y finalmente de parte de los estudiantes, también se visualiza una respuesta segregacionista frente a que la familia sólo debe encargarse de la crianza en el hogar, ya que las decisiones académicas solo son tomadas desde los directivos y docentes de la escuela.

4.1.3 Cierre caso Escuela Dr. Oscar Marín Socías.

A modo de cierre, y para caracterizar al colegio en cuanto a las formas de participación y aprendizaje en el 3° año básico se contrastan la descripción de las prácticas y las teorías implícitas de la comunidad escolar y del 3° básico.

En cuanto a las teorías implícitas, en la comunidad educativa de este colegio Técnico Profesional Doctor Oscar Marín Socías, se evidencia que los directivos, profesionales del equipo PIE y profesores, presentan creencias alineadas entre sí, y estas corresponden mayoritariamente al

paradigma inclusivo frente a los 5 dilemas.

Por otra parte, los apoderados y estudiantes, transcurren entre los paradigmas segregacionista e inclusivo, incluso declaran alguno de los dilemas mayormente desde el paradigma segregacionista. De esta manera se puede observar cómo estas teorías, son coherentes en las familias y estudiantes.

Si bien revisamos los cinco dilemas, en primer lugar, en relación a la *Identificación de las diferencias*, los estudiantes en distinción de los adultos, declaran ser segregacionistas respecto a la percepción en torno a las personas diferentes. En sintonía a lo anterior, se puede indicar, que, de acuerdo a lo observado al interior del aula, los alumnos mostraban una actitud desinteresada con algunos compañeros que requerían apoyos en tareas específicas, restringiendo el trabajo colaborativo solo a instancias donde el docente lo incitaba, primando actividades individuales.

En relación a los padres y/o apoderados, se destaca que estos, han explicitado una postura integracionista frente a diversas situaciones, lo que podría deberse a las múltiples experiencias que han vivenciado con sus hijos o en su propia escolaridad, lo que conlleva a pensar que los apoyos entregados deben ser direccionados a personas que se encuentran en situación de discapacidad exclusivamente y no a todos los estudiantes.

Según lo descrito por los directivos, profesionales y docentes, éstos manifiestan una perspectiva inclusiva en relación a las preguntas realizadas. Sin embargo, de acuerdo a lo observado en sus prácticas, sus acciones no concuerdan con sus percepciones, identificándose dos aspectos. El primero, de acuerdo a la actitud que tienen frente a la diversidad, homogeneizando la interacción con los estudiantes, ya que al momento de que surgieran comportamientos no esperados, éstos son encasillados en rótulos excluyentes. En un segundo aspecto, la identificación frente a la diferencia, enfocándose en reconocer las particularidades de los estudiantes que

muestran necesidades de apoyo más evidentes.

Respecto al *dilema de la Naturaleza de las Diferencias*, si bien dentro de la encuesta los directivos, profesionales del equipo PIE y docentes demuestran bajo un enfoque inclusivo, lo que significa que realizan un reconocimiento de las particularidades de todos los estudiantes y los aspectos educativos para propiciar el aprendizaje de los alumnos, mediante la observación de las prácticas se pueden distinguir diversas formas de enfrentar este dilema.

En lo que respecta a los alumnos, se evidencia que éstos identifican las particularidades de sus compañeros, sus fortalezas y debilidades, además de demostrar un respeto por los ritmos de aprendizaje, de realizar una retroalimentación y correcciones de lo trabajado.

De acuerdo a los docentes y directivos, se identifican distinción en las formas de afrontar esta naturaleza de las diferencias, ya que, por una parte, hay docentes que, si bien consideran las particularidades en los alumnos, dentro de sus prácticas no abordan éstas para explicar y propiciar el aprendizaje. Un ejemplo claro se relaciona con ausencia por el respeto de los ritmos de aprendizajes. Si bien nos encontramos con docentes que consideran estos aspectos, al presentar tareas más desafiantes a quienes ya han terminado, hay otros que en sus prácticas homogenizan a los alumnos y no consideran las características personales para propiciar el aprendizaje.

Respecto a las *estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias*, se destaca que los estudiantes, manifiestan una percepción segregacionista e integracionista respecto a cómo se debe adaptar el currículum, así como también a las respuestas que se deben entregar a las personas que presentan necesidades de apoyo son diferentes. Sin embargo, esto se encontraría en disonancia a lo observado al interior del aula, ya que al momento en que los docentes adecuaban ciertos elementos de la clase, los alumnos no manifestaban que esto fuese injusto, sino más bien lo asociaban a una práctica natural y necesaria dentro del aula.

En lo relativo a padres y apoderados, se destaca una postura integracionista, ya que asocian las adaptaciones curriculares a los alumnos que requieren alguna instrucción más específica y con más apoyo, no así a la diversidad en general, explicitando que sería necesario bajar el nivel de complejidad cuando algún estudiante se encontrara en situación de discapacidad, porque consideran que sólo éstos requieren de adecuaciones al interior del aula.

Según lo declarado por los docentes y directivos, es posible señalar que la mirada se encuentra focalizada en un paradigma inclusivo, haciendo alusión a que serían necesarias las adaptaciones del currículum para todos los estudiantes, considerando así la diversidad, para propiciar un mejor aprendizaje, lo cual debía repercutir en todas las asignaturas impartidas. No obstante, en las prácticas visualizadas, se destacó la presencia de modificaciones en ciertos contenidos y a algunos alumnos, específicamente a quienes presentaban discapacidad, lo cual radicaba en generar diversas opciones para representar o expresar la información. No así, en la totalidad de los alumnos, haciendo caso omiso al resto de diversidad que se encuentra al interior.

De acuerdo al cuarto dilema que aborda los *factores que influyen en el aprendizaje*, de acuerdo las teorías implícitas se reconocen un predominio del paradigma inclusivo por sobre el integracionista y el segregacionista, apuntando a que se realiza y se aborda de una manera transversal e integral el aprendizaje de los alumnos, con el fin de no tan solo propiciar los aprendizajes declarativos, sino también procedimentales y actitudinales, considerando la motivación como un factor primordial dentro de la calidad de los aprendizajes.

Estos resultados se vinculan con lo observado en las prácticas de los docentes, equipo de PIE y directivos, ya que en su mayoría consideran factores de su contexto, como también aspectos personales al momento de establecer relaciones interpersonales. Es así como nos encontramos con docentes que además de abordar las clases, se preocupaban de aspectos como la alimentación de

los alumnos, considerando que en su mayoría provienen de un sector vulnerable donde gran cantidad de ellos no toman desayuno, influyendo en la calidad de los aprendizajes.

Sin embargo, también nos encontramos con docentes que solo abordan el ámbito cognitivo en sus clases, centrándose netamente en lo que establece el currículum, atendiendo hacia un paradigma segregacionista.

Respecto a los padres, si bien sobreponen los aprendizajes declarativos por sobre los procedimentales, los consideran importante dentro del reconocimiento de aprendizajes significativos de los estudiantes, ya que en ocasiones señalan que las actitudes de los docentes influyen en la percepción y recepción de los aprendizajes de los hijos.

Lo que respecta al quinto dilema, *redes de apoyo familiares y comunitarias para la atención integral de la diversidad* los alumnos permanecen desde las teorías implícitas entre un paradigma integracionista e inclusivo. Por su parte, respecto a los padres y apoderados, estos simpatizan con el paradigma integracionista e inclusivo, lo que se interpreta a partir de dos factores, el primero guarda relación con el aprendizaje, ya que éste concierne únicamente a profesionales y docentes del área, mientras que el segundo factor se vincula con actividades recreativas y extra-programáticas, en donde pueden participar ambos agentes, tanto la comunidad educativa como la sociedad en general.

En relación a los directivos, profesionales y docentes, estos se sitúan en un paradigma inclusivo según lo declarado en las encuestas, no obstante, de acuerdo a lo visualizado, se evidencia que si bien existen vínculos entre comunidad educativa e instituciones principalmente del área de salud. Además de una participación de los padres y apoderados con la comunidad en algunas instancias recreativas, los docentes limitan ésta a aspectos vinculados a la organización de actividades no permitiendo una mayor implicancia en el aprendizaje por parte de padres y

apoderados.

A modo de cierre, en cuanto a las formas de participación y aprendizaje de los estudiantes de este 3° año básico se reconoce que esta escuela camina hacia la inclusión desde las concepciones que se tienen frente a este paradigma, pero requiriendo cambios desde las prácticas para una respuesta a la diversidad.

Se puede observar a grandes rasgos, que la diversidad aún es considerada desde las necesidades educativas especiales, mostrando mayores adecuaciones para quienes presentan necesidades de apoyo evidentes, pero también es importante destacar, que, aunque se valore este tipo de diversidad, no existe aún una respuesta completamente satisfactoria, para elementos básicos como el acceso físico ante los diversos espacios.

Se destaca la naturalidad con que se acepta la diversidad, cuando esta se enfoca en las necesidades educativas especiales, ya que los estudiantes del curso, no declaran injusta las diferencias tanto en el trato como en las adecuaciones realizadas para aquellos alumnos que requieren mayores apoyos.

Por otra parte, la promoción del trabajo colaborativo es limitado a situaciones específicas, como en el apoyo con ciertos estudiantes o algunas actividades, lo que es necesario reforzar en pos de la identificación de la diversidad dentro del aula, así reconocer las fortalezas de cada uno de los miembros e interactuar frente a esto. Tanto en el trabajo entre estudiantes como entre los diferentes profesionales de la institución, incluyendo también a los padres, apoderados y comunidad, para concebir el aprendizaje como pertenencia a un grupo social.

Se visualiza en esta escuela como palanca de cambio (Ainscow, 2004; Echeita y Duck, 2008), las teorías implícitas tanto de directivos, profesionales del equipo PIE y docentes, quienes entienden la diversidad más allá de la discapacidad, para avanzar hacia el paradigma inclusivo,

aunque la contraposición de sus prácticas limita este camino.

Desde esta misma perspectiva, las prácticas educativas frente a la diversidad, del docente A, son palanca de cambio para el desarrollo de una escuela más inclusiva, ejemplificando ejercicio profesional que demuestra respeto por la diversidad e intenciona los cambios que se requieren para atender a las particularidades de los alumnos, también en la escucha al alumnado cuando este lo requiere, y la diferenciación de los recursos y materiales a utilizar para la presentación de contenidos.

Aquellas prácticas que son barreras para el aprendizaje y la participación de todas y todas, están en relación a la individualización del proceso, donde se intencionan aulas homogéneas como son las prácticas del docente B, además de la falta de trabajo colaborativo tanto entre docentes como de estudiantes. En este mismo aspecto, los mismos alumnos frenan el avance a la inclusión, ya que desde sus teorías implícitas son quienes se muestran mayormente en un paradigma segregacionista, y en algunos dilemas entre paradigma integracionista y/o inclusivo, quienes se conforman con las prácticas en este mismo sentido, donde imitan aquellas situaciones de exclusión de compañeros realizadas por los docentes.

4.2 Caso 2: Escuela Cardenal José María Caro

Este estudio de caso se desarrollará en 3 apartados. En el primero se caracterizan las prácticas educativas de la escuela, destacando sus particularidades en torno al 3° Básico. Luego, se sistematizan los resultados de las teorías implícitas de los diferentes agentes de la comunidad educativa, en cuanto a 5 dilemas referidos a la diversidad. Finalmente, se cierra este caso interpretando la descripción y las teorías implícitas identificadas para presentar de manera más comprensiva la participación, aprendizaje y la respuesta educativa que caracteriza a esta escuela, en cuanto a prácticas determinadas por la convivencia de los distintos paradigmas educativos de atención a la diversidad.

4.2.1 Identificando la realidad de la Escuela Cardenal José María Caro.

En este apartado caracterizamos a la escuela Cardenal José María Caro como una comunidad, para luego focalizarnos en el contexto del 3° básico. La atención estará puesta en los diferentes agentes educativos, los espacios y el uso que les dan, así como las prácticas que favorecen en mayor o menor medida el aprendizaje y la participación desde las respuestas educativas.

La escuela Cardenal José María Caro pertenece a la Corporación Municipal de Viña del Mar. Se encuentra ubicada específicamente en el paradero 13 de Chorrillos. Los estudiantes que asisten a ésta son 167, desde los niveles de Prekinder hasta Octavo año básico, con la presencia de un curso por nivel educativo.

De acuerdo a lo que observamos durante las sesiones en que asistimos al establecimiento, en sus alrededores no distinguimos redes de apoyo, tales como, bomberos, carabineros, consultorios entre otros. La directora de la escuela afirma la existencia de consumo y tráfico de drogas en el sector, lo que implica a su vez robos y otros actos delictuales transformando este

entorno en uno de alta vulnerabilidad para los escolares de este colegio.

Respecto a las viviendas aledañas al establecimiento, éstas son regularizadas sin presencia de tomas, en donde la mayoría de los alumnos que asisten al centro provienen de ellas. Esto lo observamos en la hora de entrada al establecimiento, puesto que una gran parte de los estudiantes llegaba a éste caminando desde el mismo sector o los iban a dejar sus apoderados. Otra parte llegaba en bus escolar o autos, pero correspondía a una minoría.

Para acceder a la escuela se cuenta con locomoción en las afueras de ésta, la cual consiste principalmente en líneas de colectivos. Las estrechas avenidas del sector alto, impiden el paso de otros transportes, como micros.

En cuanto al acceso al establecimiento, por parte de los padres, apoderados y algún externo, éste es restringido por un auxiliar, el cual los hace esperar en bancas que se encuentran en el patio o se dirigen directamente a la oficina de secretaria.

En cuanto a los padres y apoderados, estos se desempeñan laboralmente en el desarrollo de oficios y mantenimiento del hogar, de acuerdo a lo observado en el establecimiento y por conversaciones informales con estudiantes y apoderados.

En relación a la organización familiar de los alumnos, observamos distintas figuras parentales, tales como abuelas, padres y madres o tutores. Asimismo, identificamos diferencias en la responsabilidad de éstos, notándose en el ingreso de los estudiantes. Específicamente, en relación a los alumnos de tercero básico, algunos eran dejados por ellos en el mismo establecimiento, mientras que otros llegaban a éste de manera independiente.

Del mismo modo, con respecto a la participación de estos agentes educativos, existía una diferencia, ya que algunos reflejaban mayor compromiso y vínculo con la escuela asistiendo regularmente a las actividades que se proponían, tales como, talleres de lectura, reuniones y

actividades de candidatura, mientras que otros se encontraban alejados y desvinculados a la participación dentro de la comunidad educativa.

De acuerdo al establecimiento, el equipo de profesionales con que cuenta corresponde a profesores de educación prebásica, básica y especial, además de una psicóloga y una fonoaudióloga al interior del programa de integración escolar (PIE). Asimismo, cuenta con dos paradocentes que realizan también la labor de secretarías en una oficina compartida. De igual modo, se puede observar la presencia de dos auxiliares de aseo para todo el establecimiento escolar.

La escuela cuenta con 9 salas de clases, un laboratorio de computación, una biblioteca y un comedor para alumnos, cabe destacar que el espacio de la biblioteca se caracteriza por su reducido tamaño en proporción a la cantidad de estudiantes.

Existen dos patios, uno de ellos techado. En éste, los niños se dedican a jugar pin-pon, taca-taca y las niñas a saltar la cuerda. Mientras que en el patio exterior los estudiantes, en grupos mixtos, se dedican a jugar deportes, tales como, basketball y fútbol.

También cuenta con una sala para profesores y una para los profesionales del programa de integración escolar, caracterizada por su reducido tamaño, puesto que el espacio se comparte para 2 diferentes funciones. En primer lugar, se encuentra una mesa para un docente y un estudiante para realizar apoyo o evaluaciones. En segundo lugar, se dispone de un espacio para planificar y conversar entre profesionales, este espacio está dividido por un estante entre una mesa y otra, lo que impide la privacidad en situaciones de evaluación o trabajo de cada profesional. Las diferentes acciones que se llevan a cabo en el mismo espacio producen contaminación acústica, debido a que al estar tan cercanos los sitios para evaluar y conversar entre docentes, en un mismo instante se escuchan voces y ruidos desde distintos puntos de la sala, lo que puede generar incomodidad.

Por otra parte, dentro del establecimiento se puede observar que los baños para los estudiantes, no presentan la higiene adecuada, debido a su mal mantenimiento, lo cual lo evidenciamos en la suciedad del piso y en el aroma que se percibía en el ambiente.

En el pasillo que nos dirige hasta secretaría, se encuentra un mural en el cual se destaca el rendimiento y asistencia de los alumnos, por medio de fotografías de estos (Foto 12). Éste causa un incentivo por estar dentro de los lugares destacados, y también despierta interés y motivación los estudiantes por asistir y participar.

Además, se podía visualizar una pizarra, la cual exhibía información sobre actividades extraprogramáticas que se llevaban a cabo fuera del establecimiento, tales como, campeonatos deportivos interescolares y olimpiadas de matemáticas, lo que a la vez reflejaba un vínculo con la comunidad y otros establecimientos.



Foto 12: Mural del pasillo acerca de reconocimiento de los alumnos.

Algo característico de esta escuela es la forma de organizar los recreos. La escuela organiza los recreos en turnos, separando espacios y tiempos para los distintos grupos de estudiantes según su edad. Estos tiempos recreativos, se dividen en tres bloques, el primero es destinado para estudiantes de kinder y prekinder. El siguiente bloque es dirigido para el primer ciclo, en donde se

encuentran cursos de primero a cuarto básico. Posteriormente, en el tercer bloque, se le otorga este espacio al segundo ciclo, los cuales corresponden a cursos desde quinto a octavo año básico (Foto 13). Se observa que los alumnos de cursos superiores se muestran más pasivos, mientras que los más pequeños están mayormente activos y en movimiento, realizando juegos de correr y saltar.

Dichos recreos se encuentran supervisados por dos paradocentes, quienes se encargan de vigilar estas instancias, manifestando reglas en los juegos que restringen en ocasiones la participación de los alumnos. Por ejemplo: cuando los estudiantes juegan fútbol de manera extrovertida, las paradocentes le quitan la pelota, finalizando este juego, considerando que esto provoca desorden. De esta manera, se logra que los estudiantes utilicen su tiempo en otro tipo de juego, como el taca-taca o la cuerda.



Foto 13: Tres bloques recreativos asignados para cada nivel

Finalmente, en relación a los espacios físicos donde se encuentra la administración y el equipo directivo, éste se localiza en una esquina al final del pasillo de la escuela, teniendo a su lado las oficinas del jefe UTP y de la secretaria académica de la institución.

4.2.1.1 Conociendo el tercero básico.

El 3º básico que se observó está conformado por 15 estudiantes, de los cuales 3 son mujeres y 12 hombres. La edad del grupo varía puesto que, si bien la mayoría se encuentra en el mismo rango etario, existen en los estudiantes que han repetido uno o varios cursos. Esto influye en las relaciones que surgen entre estos, viéndose reflejado en los intereses que un grupo y otro tienen.

Respecto a las formas de interactuar de los estudiantes, pudimos encontrar una diversidad en ésta, en donde logramos conocer un grupo que se caracteriza por ser más extrovertido, ya que conversan entre compañeros, participan en clases, dialogan con docentes y constantemente están interactuando y sociabilizando. Mientras que otros se caracterizan por ser más introvertidos, ya que generalmente se mantienen en silencio, tanto dentro del aula como en los recreos, no participan en clases y no comparten con todos los compañeros, seleccionando sus relaciones de amistad y compañerismo.

En el periodo de observación participante había profesores en práctica, tales como una estudiante de educación básica de la Universidad Andrés Bello y dos estudiantes de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Las asignaturas observadas corresponden a comprensión del medio natural, lenguaje y comunicación y matemáticas.

A continuación, caracterizaremos el curso en cuanto a espacios físicos, focalizándonos en el aula. Así también, describiremos la diversidad presente en ésta, la participación de los distintos

miembros del grupo, la respuesta educativa otorgada en función de su aprendizaje y finalmente, el trabajo colaborativo evidenciado entre pares.

4.2.1.2 Conociendo la organización física del tercero básico.

El espacio de esta aula, se presenta proporcional a la cantidad de estudiantes que se encuentra dentro de ella, con pasillos amplios para el tránsito tanto de los alumnos como de los docentes. En las paredes se observan letreros con ciertas normas de respeto, el horario de clases, un diario mural y trabajos de quienes los elaboran.

Los escritorios del aula del tercero básico se disponen en un semicírculo, para favorecer la interacción y participación mediante el trabajo colaborativo entre pares. No obstante, esta decisión pedagógica no fomenta de por sí el vínculo e interacción entre compañeros. Por una parte, pese a la disposición de las mesas, durante las diferentes actividades propuestas, tanto docentes como alumnos no aprovechan dicha disposición espacial, debido a la escasez de metodologías adecuadas para favorecer un aprendizaje cooperativo (Foto 14).



Foto 14: Organización del espacio al interior del aula.

Por otra parte, pese a esta disposición espacial del mobiliario, se encuentran mesas que quedan excluidas al fondo de la sala de clases y en las cuales se sientan los estudiantes que no se ciñen a las reglas de cada profesor. Por lo tanto, en vez de atender a todas las necesidades presentes

en la sala de clases, se realizan excepciones debido al comportamiento o conductas empleadas por algunos estudiantes en particular. De esta manera, se genera una exclusión hacia algunos alumnos/as, ya que al momento en que estos no cumplen con las demandas realizadas por la docente, automáticamente deben sentarse apartados del resto de sus compañeros, lo que repercute de manera significativa en la motivación hacia el aprendizaje (Fotos 15 y 16).



Foto 15: Mesas al fondo de la sala



Foto 16: Mesas al fondo de la sala.

El estudiante de la foto (Foto 16) mencionó en reiteradas veces que no le gustaba trabajar en aquel lugar, porque no escuchaba bien las instrucciones y se desconcentraba en las tareas. Esto, se reflejaba y evidenciaba en su comportamiento, puesto que prefería jugar antes que realizar las actividades y además no le gustaba estar sentado por lo que se paraba para escribir, tal como se ve en la foto. De ahí, se relevan aspectos asociados al espacio con el que disponían los estudiantes para el desarrollo de las sesiones, así como también, respecto a la flexibilización que debía haber ocurrido por parte de los docentes para favorecer el aprendizaje y participación de todos y todas.

4.2.1.3 Estrategias para la participación.

Por otra parte, cabe mencionar que las asignaturas observadas corresponden a las asignaturas de ciencias naturales, de matemáticas y de lenguaje. Comenzaremos refiriéndonos a las clases de ciencias naturales, para luego dar paso a la asignatura de lenguaje y finalizar con lo visto durante las clases de matemáticas al interior del aula.

En cuanto a la asignatura de ciencias naturales, ésta estaba a cargo de una estudiante de educación básica en práctica profesional, acompañada por una docente de reemplazo de la asignatura. Las clases se enfocan en abordar el tema del “sistema solar” el cual fue explicado previamente, para luego pasar al trabajo en guías. Durante la realización de las clases, algunos de los estudiantes participan y trabajan en las guías entregadas, mientras que otros al no comprender las indicaciones o al manifestar disgusto comienzan a conversar entre ellos y a realizar otro tipo de actividades. Ante esto, la estudiante en práctica solicita que guarden silencio. Sin embargo, no encuentra respuesta de parte de ellos.

Por otro lado, durante las observaciones que realizamos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación las estudiantes en práctica de Educación Especial de la PUCV se encontraban a cargo de estas clases, bajo la guía de la docente de esta asignatura y la profesora jefe de este curso (Foto 17).

Las docentes en formación abordan el tema de los adjetivos y sustantivos en la asignatura de lenguaje, para ello representan la información de múltiples maneras: con un video explicativo, con ejemplos en la pizarra en donde se invita a los estudiantes a participar, con el mural (ver foto 18), el cual fue dejado en la sala de clases para que los estudiantes a diario puedan complementar su conocimiento y con juegos interactivos sobre el tema, por tanto los estudiantes se ven implicados en su aprendizaje y participan más de la clase.

Durante el periodo descrito anteriormente, los estudiantes manifiestan interés, involucrándose en ésta debido a la gran variedad de materiales al momento de representar la información por parte de las practicantes. Lo que evidenciamos en la alta participación de los alumnos/as, ya que existe la posibilidad de expresar el aprendizaje de múltiples maneras. Destacamos que en algunas ocasiones la profesora de lenguaje, realiza algunas intervenciones con el objetivo de reafirmar elementos que se estaban revisando mediante otras preguntas complementarias.



Foto 17: Clase de estudiante en práctica de la PUCV

PARA 2 O MAS SUSTANTIVOS	ADJETIVO DEBE CONCORDAR EN:	EJEMPLOS
MASCULINOS	MASCULINO PLURAL	RIO Y VALLE HERMOSOS
FEMENINOS	FEMENINO PLURAL	JARDINERA Y COSTURERA LINDAS
FEMENINOS Y MASCULINOS	MASCULINO PLURAL	NOCHE Y DIAS OSCUROS

Foto 18: Mural utilizado por las estudiantes en práctica.

En relación a lo que observamos durante las clases de matemáticas, el docente de la asignatura se focaliza en la resolución de ejercicios, ya que al comienzo de cada sesión el profesor dicta y escribe la materia. Mientras los estudiantes deben copiar rápidamente cada ejercicio e ir respondiendo según corresponde; por lo que hay alumnos que se van quedando atrás, perdiéndose de algunos ejercicios. Esto se aumenta por la práctica del docente de ir borrando el pizarrón para

continuar con lo que tiene planificado.

Al momento de hacerles preguntas, sólo espera que respondan brevemente y si se expanden en la idea, les expresa que él no está pidiendo determinada información. Por tanto, los estudiantes trabajan en silencio, para no perderse en los contenidos y en los ejercicios planteados.

Lo descrito anteriormente, permite reconocer que a pesar de que las asignaturas y los docentes sean distintos, hay prácticas en las que éstos coinciden, así como otras en las cuales son disímiles. De ahí, la importancia asociar estas prácticas a aspectos que favorecerán o retrasarán la inclusión.

En los recreos también se puede reflejar esta diferencia de conducta, ya que hay estudiantes que prefieren correr, saltar, jugar a la pelota o el fútbol de mesa, mientras que otros se quedan sentados, mirando, jugando en sus celulares y notebook o haciendo actividades más pasivas. A partir de esto, se logra percibir el cómo los estudiantes difieren en la forma en que se conectan con el medio al momento de entretenerse (Foto 19).



Foto 19: Estudiantes en recreo ocupando equipos móviles.

Otro tipo de diversidad se refleja en el rendimiento académico, puesto que encontrábamos estudiantes que obtienen buenas calificaciones en las diferentes asignaturas, lo cual a la vez concuerda con su atención y participación en clases; mientras que otros estudiantes obtienen un bajo rendimiento en las evaluaciones realizadas, esto, en concordancia con los niveles atencionales que presentan en las distintas sesiones de trabajo. Lo anterior, se relaciona con las diferentes formas

en que los estudiantes aprenden, ya que algunos se adaptan fácilmente al sistema educativo y a las pruebas que son realizadas dentro del establecimiento. Sin embargo, existen alumnos/as, quienes necesitan mayores apoyos para lograr el objetivo propuesto por los docentes. Así también, los alumnos difieren en la forma en que acceden a la información y/o expresan ésta (Fotos 20 y 21).

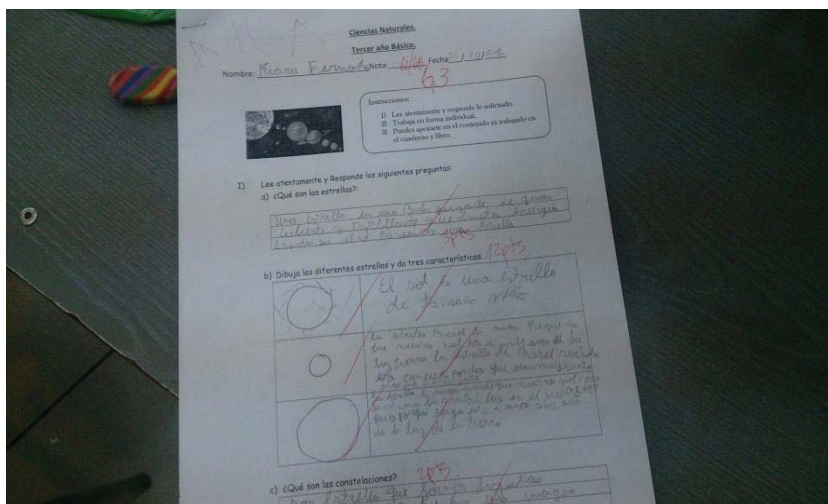


Foto 20: Evaluación de estudiante de buenas calificaciones.

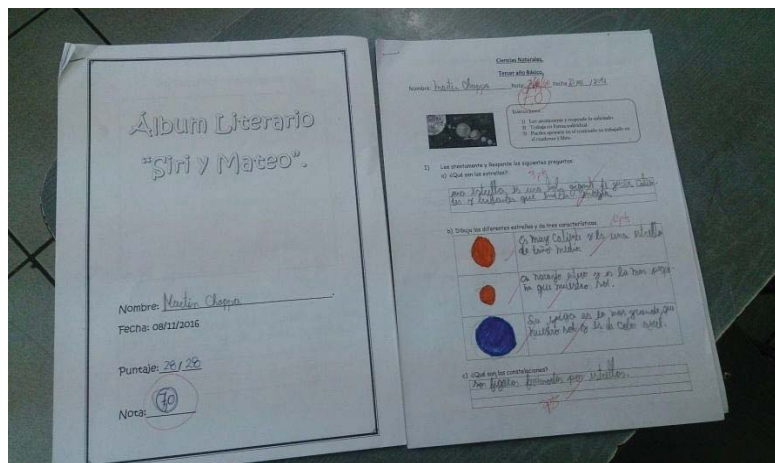


Foto 21: Evaluación de estudiante de buenas calificaciones.

Por otro lado, identificamos el grado de participación de los estudiantes, puesto que algunos terminan rápidamente las guías y actividades propuestas, mientras que otros finalizan casi al acabar el período de clases o no alcanzan a completar sus tareas. Por tanto pudimos reconocer alumnos disímiles en su desempeño académico, ya que si bien hay estudiantes que llevan a cabo sus

actividades de manera rápida, mostrando comprensión de los contenidos y evidenciando éstos a través de diversos medios, en otro polo, se encuentran aquellos cuales su rendimiento está debajo del promedio, quienes la mayoría de las veces no acaban con sus labores o que sus calificaciones no son las esperadas por los profesores, puesto que no cumplen con sus criterios de evaluación.

En cuanto a participación la mayoría prefiere las actividades dinámicas, como el ver videos y responder preguntas, pasar a la pizarra, trabajar con láminas u otro tipo de material por sobre el trabajo con guías, evidenciado en su implicancia en los trabajos presentados y en el interés reflejado al participar.

4.2.1.4 Respuestas Educativas en el Aula: Metodología tradicional versus la innovación.

En relación a los recursos metodológicos y estrategias para el aprendizaje, observamos dos tipos de respuestas educativas:

En primer lugar, cuando observamos a los profesores del colegio, la mayoría de las veces los recursos eran guías escritas. Esto, iba en directa concordancia con los conocimientos que se busca desarrollar en cada uno de los niños y niñas, donde prima el interés hacia el contenido declarativo del currículum, centrando el esfuerzo en estos aspectos, por sobre elementos valóricos, procedimentales y actitudinales.

Esto, era replicado a su vez, durante la realización de guías de trabajo, ya que visualizamos que, durante éstas, los docentes recurrían a la utilización de lápiz y papel para la expresión de lo aprendido.

Anclado a esto, en una ocasión, un estudiante quiso dibujar el contenido de un libro, en una evaluación, cuyo objetivo era la comprensión de éste, sin embargo, la docente explicó que solo recibiría la respuesta escrita, de lo contrario, se consideraría como incorrecto.

En segundo lugar, encontramos también, una realidad opuesta a la descrita anteriormente, ya que durante los días miércoles, asisten estudiantes en práctica de la carrera de Educación Especial de la PUCV. Dentro de la participación que ellas tienen donde deben tomar el rol de docentes a cargo de todo el curso, observamos que las metodologías, estrategias y recursos son variados, motivando a los estudiantes a participar de sus actividades. Dentro de estos, prima la utilización de recursos tecnológicos, visuales, kinestésicos y orales, lo cual brinda un ambiente de esparcimiento, entretención y aprendizaje para la mayoría de los alumnos, donde estos se ven implicados y predispuestos positivamente a participar.

Los aspectos innovadores que éstas implementan al momento de enseñar, podrían encontrarse vinculados a la base pedagógica que poseen, además de la época en que están siendo formadas para ejercer. Así también, se destaca la consideración que tienen sobre la diversidad y cómo responden a ésta desde la representación de la información, expresión de ésta, compromiso e implicancia hacia el aprendizaje (Foto 23).



Foto 23: Alumnos implicados en la propuesta de las docentes en práctica.

4.2.1.5 Dos prácticas que reconocen la diversidad.

A continuación, destacamos dos prácticas que colaboran de distinta manera en la valoración de la diversidad en el aula: Reconociendo mis capacidades y las de otros; y Caminando

a pasos distintos hacia el aprendizaje.

En cuanto al reconocimiento de las capacidades propias y de los demás, pudimos evidenciar que existían actitudes y prácticas por parte de los estudiantes que marcan el cómo enfrentar y relacionarse con el resto de compañeros desde las capacidades que se tienen. Es ahí, donde visualizamos que había dos alumnos, quienes destacan por su rendimiento, quienes frecuentemente realizan las actividades de manera rápida en relación al resto de los estudiantes. Lo destacable es que ellos mismos muestran desinteresadamente la motivación para ayudar a quienes presentan un rendimiento más bajo, ayudándolos en el desarrollo de tareas que son entregadas por los docentes (Foto 24).



Foto 24: Estudiante de rendimiento destacado apoyando al compañero que lo requiere.

No obstante, hay otro tipo de estudiantes, quienes muestran una actitud indiferente respecto a esta realidad, se focalizan en la ejecución de sus labores, sin prestar apoyos a quienes lo requieren. Asimismo, hay alumnos que, si bien no tienen un buen desempeño académico, abandonan la tarea, utilizando su tiempo en generar distracciones al resto de los estudiantes, elemento que irrumpe en el clima de aula que debe existir para el aprendizaje.

En cuanto a la segunda práctica, esta se relaciona con avanzar a pasos distintos hacia el aprendizaje. Dentro del aula se observó, por un lado, que diariamente se repiten los mismos

estudiantes en finalizar primero las tareas y actividades planteadas por la docente, destacándose por las buenas notas, puesto que, al entregarles calificaciones, éstas son sobre 6.0.

Por otro lado, los estudiantes que frecuentemente no alcanzan a terminar las guías o tareas, suelen tener bajas notas y sentirse inseguros en su aprendizaje, debido a que no contestan todas las preguntas en las guías y cuando alguien los incentiva a finalizar las tareas responden que nunca alcanzan, que no entienden o que no les gusta.

Desde esta perspectiva, visualizamos cómo esta diversidad en el aprendizaje, en la mayoría de las ocasiones no era considerada al momento de presentar los contenidos por parte de los docentes, así como tampoco al ser evaluados estos. Ya que a pesar de las características que existen dentro del aula, en cuanto al ritmo y el estilo de aprendizaje, hay un prototipo de cómo se deben ejecutar las clases, esperando una respuesta adecuada y única por parte de los estudiantes, sin tener en cuenta todos los factores que pueden influir.

En la clase de matemáticas, el docente dicta ejercicios y entrega guías para que los estudiantes realicen. Los niños anotan los ejercicios y los realizan, sin mayor mediación e implicancia por parte del docente, quien tampoco les responde dudas en determinadas ocasiones. Cuando la “mayoría” termina da paso a un cambio de actividad, aunque no todos los estudiantes hayan finalizado lo anterior, lo que influye negativamente en su aprendizaje, puesto que se frustran al percatarse de que no alcanzarán a lograr lo propuesto por el docente y cada vez se atrasan más en las tareas.

También, se les entregan algunas notas en las que se puede observar que los que presentan mejores calificaciones son los mismos estudiantes que el día anterior terminan primero las actividades. Finalmente, algunos de los términos empleados por el docente durante su clase son los siguientes: “no estoy preguntando por qué”, “sólo respondan”, “rápido, no vamos a estar 3

minutos con cada uno”, “si no aprenden esto están súper perdidos”, “nos apuramos en terminar”, “apúrense que quiero borrar” y “si está desordenado saco hoja”. Destacamos entonces, que existen dos prácticas relevantes asociadas al aprendizaje. Éstas, se verían reflejadas en la importancia de colaborar, respetar las características de cada estudiante y responder a ellas de la manera adecuada.

Es por ello que, a modo de cierre, consideramos que, si bien son evidentes las diferencias en ritmos y estilos de aprendizaje entre cada estudiante del tercero básico, éstas no son consideradas al momento de planificar y entregar los contenidos, ya que existe un tipo de enseñanza predominante, que es en la cual el profesor enseña y todos responden y el que no logra el ritmo que él espera, en base al tiempo planificado, se va quedando atrás, en comparación con sus compañeros que sí lo logran. Sin embargo, a pesar de ésta diversidad, son los mismos estudiantes que en base a sus capacidades y habilidades se encargan de prestar apoyo y compartir su saber con aquellos que presentan mayores necesidades, destacándose alumnos con buen rendimiento académico en su ayuda a los demás.

4.2.2 Las teorías implícitas en camino a una educación inclusiva.

En esta segunda parte del estudio de caso, presentamos los resultados de la encuesta de dilemas, en la cual alumnos, apoderados y profesores del colegio Cardenal José María Caro, identificaron sus preferencias en relación a 5 dilemas: Identificación de las diferencias, naturaleza de las diferencias, estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias, factores que influyen en el aprendizaje y redes de apoyo familiar y comunitaria.

A continuación, se muestran los resultados en cada dilema que reflejan las teorías implícitas al respecto.

4.2.2.1. Dilema 1: Identificación de las diferencias

Este dilema, hace referencia a las concepciones que se tiene respecto a la diversidad y las actitudes frente a la misma, lo que será sintetizado y expuesto en la Tabla 1 desde los diferentes agentes de la comunidad del Colegio Cardenal José María Caro.

Identificación de las diferencias	Alumnos	Apoderados	Directivos/ PIE	Profesores
Segregacionista	3	2		
Integracionista	3	2	2	2
Inclusivo	8	5	12	10
Dos opciones	1			
No contesta			1	
Total	15	9	15	12

Tabla 1 Síntesis de respuestas del dilema 1.

De manera general, con respecto a la identificación de las diferencias, es posible reconocer que los directivos, equipo PIE y profesores, así como también apoderados, presentan sus opiniones mayormente frente al paradigma inclusivo, manifestando así que la diversidad se encuentra en todos los espacios educativos, considerando que la actitud hacia las diferencias, deben ser de reconocer fortalezas y apoyar las dificultades, ya que esto será en beneficio del alumno dado su contexto. Asimismo, los estudiantes también concuerdan con este paradigma, haciendo alusión a la responsabilidad que deberían tener los docentes u otros profesionales durante el proceso de aprendizaje ante la diversidad del aula. No obstante, se identifica un grupo minoritario de directivos, equipo PIE, profesores, alumnos y apoderados que se ubican entre los paradigmas integracionista y/o segregacionista.

De manera más específica, es posible distinguir, que ante la interrogante de quién debe acceder a un sistema educativo regular, mayormente se presenta una respuesta inclusiva considerando la diversidad como parte de cada uno, sin hacer excepciones. Es decir, cualquiera podría acceder al colegio José María Caro, puesto que al atender a la diversidad no debiesen presentarse barreras que limiten el ingreso de toda persona.

Sin embargo, como se menciona anteriormente, existe un grupo minoritario frente a este mismo dilema, quienes manifiestan que las personas con necesidades educativas especiales pueden acceder al sistema educativo regular, respuesta que conlleva una mirada desde el paradigma integracionista, que también es entregada por algunos de los estudiantes. Es por ello que se debe tener en cuenta que hay alumnos que mencionan que el colegio no puede responder a las necesidades de algunos estudiantes, por lo que deben ser derivados a escuelas especiales, lo que determina una mirada desde un paradigma segregacionista, ya que en este caso son los alumnos que se deben ir.

Por otra parte, se da cuenta de que apoderados, directivos y profesores en menor medida que los estudiantes, también presentan tendencia hacia el paradigma integracionista de manera parcializada por los tres escenarios que describen al dilema. Esto implica, que el foco está centrado en las necesidades educativas especiales.

4.2.2.2 Dilema 2: Naturaleza de las diferencias.

El dilema de la Naturaleza de las diferencias se enfoca en los tipos de diferencias que presentan las personas, la evolución y/o cambios que estas pueden manifestar, en lo cual se asocia de una manera inherente a la persona, o al contexto de ésta, influyendo en las expectativas respecto del aprendizaje y desarrollo de las personas.

Naturaleza de las diferencias	Alumnos	Apoderados	Directivos/ PIE	Profesores
Segregacionista	3	2		1
Integracionista	7	4		
Inclusivo			10	7
Total	10	6	10	8

Tabla 2 Síntesis de respuestas del dilema 2.

De acuerdo a la Tabla 2, y de manera general, se da cuenta que hay una predominancia tanto del paradigma inclusivo como integracionista entre los distintos agentes educativos.

A diferencia del dilema anterior, se puede visualizar que directivos, equipo PIE y profesores manifiestan una mirada inclusiva. Esto refleja sus teorías respecto de que, por una parte, todos los estudiantes pueden aprender, presentando apoyo personalizado y pertinente cuando lo requiera, considerando a la vez los ritmos de aprendizajes que estos presentan.

En relación a las teorías implícitas del grupo de profesores, PIE y directivos, los alumnos y apoderados difieren ubicando sus teorías entre los paradigmas integracionista y segregacionista. En el primer paradigma hace referencia a que los estudiantes con necesidades específicas pueden aprender lo básico, pero con ayuda de especialistas. Es decir, estudiantes y apoderados en su mayoría piensan que el apoyo a quienes son “diferentes” debería ser especializado, y no necesariamente compartir espacios con el resto de los compañeros, omitiendo la particularidad de cada uno de los estudiantes, evidenciando así la escasa comprensión de la diversidad y la atención particular que debe recibir cada alumno desde una perspectiva inclusiva. Un número menor de ellos señalan desde un paradigma segregacionista que todos deben aprender al mismo ritmo.

4.2.2.3 Dilema 3: Estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias.

Este dilema, se centra en las respuestas educativas, en la planificación y las adaptaciones que realizan docentes o profesionales frente a la diversidad del alumnado, de acuerdo a lo que es considerado por los diferentes agentes, como se muestra en la Tabla 3.

Estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias	Alumnos	Apoderados	Directivos/ PIE	Profesores
Segregacionista	5	1		
Integracionista	4	1	1	3
Inclusivo	1	4	9	5
Total	10	6	10	8

Tabla 3 Síntesis de respuestas del dilema 3

El siguiente cuadro corresponde al tercer dilema, donde los resultados generales arrojan

que el paradigma inclusivo prevalece por sobre los otros, principalmente en lo que respecta a la opinión que tienen los docentes, directivos, el equipo PIE y apoderados.

De manera más específica, las teorías implícitas de equipos directivos y profesores en relación a las estrategias educativas para la naturaleza de las diferencias, señalan que es importante planificar y realizar las adaptaciones correspondientes a la diversidad del alumnado en el aula, lo cual es considerado por parte de los agentes mencionados anteriormente, como un elemento central.

Por una parte, se da cuenta que los apoderados y estudiantes se encuentran mayormente entre los paradigmas integracionista y segregacionista. No obstante, hay una diferencia importante entre ellos, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentran en teorías segregacionista. Esto significa que sus teorías implícitas apuntan a que todos deberían aprender lo mismo, prescindiendo así, de múltiples estrategias o apoyos según las características particulares.

Por otra parte, sobresale también el paradigma integracionista, desde la perspectiva de los alumnos y apoderados. Esta opinión, se encuentra focalizada en la necesidad de realizar consideraciones al momento de planificar, de manera ocasional, siempre y cuando los estudiantes presenten alguna necesidad de apoyo significativa, no teniendo en cuenta a todos/as como diferentes.

4.2.2.4 Dilema 4: Factores que influyen en el aprendizaje

Este siguiente dilema, concerniente a los factores que influyen en el aprendizaje, está referido a las teorías implícitas respecto a los factores cognitivos de los individuos, y cómo inciden en el proceso de aprendizaje. Este ámbito se enfoca en la elección de aprender, donde en un primer momento se centra en la inteligencia, con contenidos solamente conceptuales. Luego estos

proceden a incluir contenidos procedimentales, finalmente surge un interaccionismo que integra conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Factores que influyen en el aprendizaje	Alumnos	Apoderados	Directivos/ PIE	Profesores
Segregacionista	1	3		
Integracionista	1	2		1
Inclusivo	8	1	10	7
Total	10	6	10	8

Tabla 4 Síntesis de respuestas del dilema 4.

De manera general, frente a los factores que influyen en el aprendizaje, predomina nuevamente el paradigma inclusivo, en esta instancia, se da cuenta de que también los alumnos responden a esto desde la inclusión.

Estudiantes, directivos, equipo PIE y profesores en su mayoría indican que es necesario y trascendental considerar siempre contenidos, procedimentales, actitudinales y declarativos para el aprendizaje integral de los estudiantes, enfatizando en lo cognitivo, afectivo y conativo. Además, que es necesario que los profesores lleven a cabo un trabajo multidisciplinario, para responder de manera óptima las necesidades del alumnado.

Además, las teorías implícitas tanto de los directivos, equipo PIE y profesores, señalan que se debe realizar un trabajo colaborativo, ya que éste influye significativamente en el rendimiento y funcionamiento, puesto que permite compartir herramientas y estrategias entre los distintos docentes y profesionales para conocer y facilitar el aprendizaje de cada estudiante.

Sin embargo, los apoderados manifiestan en su mayoría el paradigma segregacionista, señalando que los contenidos conceptuales deben ser la base y los aprendizajes principales para un adecuado desempeño.

4.2.2.5 Dilema 5: Redes de apoyo familiar y comunitario.

En relación al dilema 5, este corresponde a la participación e interacción de los agentes familiares tanto en los procesos educativos, como en las actividades extraprogramáticas realizadas por el establecimiento. Del mismo modo, explica la relación e interacción entre la comunidad educativa y su contexto.

Redes de apoyo familiar y comunitario.	Alumnos	Apoderados	Directivos/ PIE	Profesores
Segregacionista	1	1		
Integracionista	4	2	1	
Inclusivo	5	3	9	8
Total	10	6	10	8

Tabla 5 Síntesis de respuestas del dilema 5.

En el quinto dilema que se refiere a la interacción de la comunidad educativa con su contexto, como también la participación de la familia dentro de los procesos de aprendizaje. De manera general, se observa una inclinación hacia el paradigma inclusivo por parte de los diferentes agentes educativos, pero al revisar los resultados arrojados y analizar pregunta por pregunta encontramos significativas diferencias.

Por una parte, los profesores, Directivos y profesionales del PIE se ubican principalmente bajo un paradigma inclusivo en la totalidad de las preguntas, considerando que la familia participa en el aprendizaje de los alumnos. También consideran importante que se establezca una relación entre el establecimiento y el entorno en el cual se desarrolla.

Por otra parte, la mitad de los apoderados y alumnos se encuentran en el paradigma inclusivo, mientras que la otra mitad difieren del otro grupo en cuanto que consideran que la comunidad y el establecimiento deben ser dos instituciones separadas, las cuales no necesariamente se involucren significativamente en sus actividades.

4.2.3 Cierre caso Escuela José María Caro.

Como término del presente análisis del establecimiento Cardenal José María Caro, interesa caracterizar este estudio de caso, en cuanto a las formas de participación y aprendizaje de los estudiantes del tercero año básico, las cuales son promovidas por los distintos agentes educativos de la comunidad escolar.

Con respecto al primer dilema, *la identificación de las diferencias*, las teorías implícitas de directivos, profesionales y docentes, manifiestan una perspectiva y respuesta inclusiva. Sin embargo, de acuerdo a lo observado en sus prácticas, sus acciones no siempre concuerdan con sus percepciones. Por ejemplo: en las diferentes instancias cuando los estudiantes que presentaban mayores necesidades de apoyo realizaban una tarea de manera eficiente, éstas no eran valoradas o reforzadas positivamente por parte de los profesores; por el contrario, los docentes, tendían a corregir utilizando un lenguaje inapropiado en ocasiones de acuerdo a una situación en particular.

Por una parte, se evidencia que en dicho grupo de agentes educativos existe una discrepancia importante entre sus teorías implícitas y las prácticas observadas. No obstante, si bien las teorías implícitas de los estudiantes los ubican en los distintos paradigmas, en la realidad pudimos observar que se generaban instancias en donde éstos podían ayudarse mutuamente, reconociendo las capacidades de cada uno y las áreas en donde requerían de un mayor apoyo dentro del aula. De ahí que gran parte de los estudiantes del tercero básico demuestran conductas y actitudes interesadas por vincularse unos con otros. Sin embargo, así como en reiteradas instancias una cantidad no menor de los alumnos mostraban motivación por ayudar e interaccionar con los demás compañeros que requerían de mayor apoyo, también existían grupos minoritarios que restringen o les era indiferente trabajar de manera colaborativa con quienes necesitaban constante ayuda, en donde se limitaban a terminar de manera individual las diferentes actividades

desarrolladas durante fuera y dentro de la sala de clases.

Relativo al segundo dilema, la *naturaleza de las diferencias*, es posible señalar que las encuestas dejan entrever un paradigma inclusivo por parte de directivos, docentes y el equipo PIE, haciendo hincapié en que todos y todas sin excepción podrían aprender independiente de sus características, destacando la importancia de los apoyos y adecuaciones correspondientes. Lo anterior, se contrapone en las prácticas observadas ya que la mayoría de los docentes no se encontraba dispuesto a realizar modificaciones significativas en el currículum ni a la metodología de enseñanza, según las características que los estudiantes presentaban. Así también en relación al equipo PIE, estos se focalizaban en elementos curriculares, obviando aspectos centrales del aprendizaje para los cuales se requerían apoyos esenciales por parte de todo el alumnado y no solo de aquellos que presentaban alguna NEE.

En relación al tercer dilema correspondiente a las *estrategias educativas ante la naturaleza de las diferencias*, se destaca que los docentes declaran una mirada inclusiva, la cual reconoce la necesidad de realizar adaptaciones, tanto para enfrentar las necesidades de apoyo en diferentes áreas, como a la diversidad que implica el aula. Esto se observó exclusivamente con las docentes en formación que realizaban su práctica en la escuela (quienes no fueron encuestadas), quienes reconocen esta diversidad, utilizando variados recursos tanto para la presentación y expresión del aprendizaje, así implicar a todo el alumnado del aula, promoviendo la participación dentro de ésta. El resto de los docentes que se encuentran en esta aula, si bien declaran una mirada inclusiva desarrollan prácticas en las cuales no se consideraba el ritmo de aprendizaje y trabajo, con recursos limitados a la homogeneización. Por ejemplo, el uso de guías de trabajo poco innovadoras, recurrentes y monótonas, o falta de opciones en la expresión del aprendizaje, limitándose al lápiz y papel.

Por otra parte, es importante destacar que, a pesar de visualizar esta realidad, los estudiantes responden frente a este dilema desde la mirada segregacionista e integracionista, siendo ellos quienes declaran que las planificaciones deben ser para todos por igual, sin reconocer la diversidad dentro del aula, por lo que las adecuaciones se emplearían solo para unos “pocos”. Es decir, ellos señalan que la flexibilización deber ser solo para aquellos alumnos que presenten necesidades de apoyo. Esto llama la atención, ya que, al variar las estrategias en lo planificado por parte de estudiantes en práctica, los alumnos se implican en la asignatura promoviendo y aumentando la participación.

En lo que respecta al cuarto dilema sobre *factores que influyen en el aprendizaje*, existe una predominancia de teorías implícitas del paradigma inclusivo en los distintos agentes educativos, el cual plantea que es fundamental tomar en cuenta todos los elementos que pueden influir e intervenir en el aprendizaje de cada estudiante al momento de enseñar, es decir, abarcar todas las áreas de desarrollo de la persona, desde lo cognitivo hasta lo actitudinal y emocional, de manera de atender integralmente a las necesidades y características del alumnado.

No obstante, por su parte, los apoderados plantearon un paradigma segregacionista asignándole mayor relevancia a aquellos conocimientos conceptuales, dejando entre ver que estos son la base para todo aprendizaje, lo cual era observado en algunas ocasiones dentro del aula, cuando se explicaba paso a paso alguna actividad a realizar. Por lo que, este paradigma es el que más se asemeja a la realidad vivenciada, ya que los distintos factores que influían en el aprendizaje no eran tomados en cuenta a cabalidad, por tanto, no se promovía el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes.

Contrarrestando las teorías implícitas con lo visualizado en las prácticas desarrolladas por los distintos profesionales dentro del establecimiento se puede apreciar que existen diferencias.

Por un lado, en las asignaturas observadas se privilegiaba la enseñanza de contenidos declarativos y en algunas ocasiones procedimentales, pero no así actitudinales. Por otro lado, no se tomaba en cuenta el área emocional de cada estudiante, para conocer el motivo de su desempeño, ya que algunos de los estudiantes presentaban evidente desmotivación para realizar cada tarea y actividad, pero no se conocía el trasfondo de ésta, puesto que la enseñanza iba solo centrada en los contenidos y en que cada uno de éstos fuera aprendido velozmente.

Finalmente, en cuanto al quinto dilema de *participación*, encontramos una concordancia entre lo establecido en las encuestas por los diferentes agentes educativos con lo observado, ya que la familia y especialmente las madres y apoderadas asisten regularmente a las actividades propuestas por el establecimiento, que no tan solo se limitaban a las reuniones de apoderados, sino también a talleres de lectura y actividades de candidatura y elecciones de reinas. Lo que conlleva un trabajo y organización de las mismas, para cumplir su objetivo, participando activamente dentro del establecimiento, visualizándose una interacción entre los micro y meso sistema que rodean al estudiante.

En cuanto a la participación con la comunidad, si bien el equipo docente y los directivos catalogan que el establecimiento debe interactuar con la comunidad, esta no se da en la realidad debido a la inexistencia de vínculos externos y redes de apoyos cercanas al establecimiento.

Esto concuerda con las respuestas que tienden hacia un paradigma segregacionista entregadas por la familia y en una mayor medida por los alumnos quienes consideran que el establecimiento y la comunidad son instituciones separadas por lo cual cada una cumple funciones distintas y su interacción no es necesaria, por ende no necesariamente deben involucrarse significativamente en sus actividades. Esta inexistente interacción puede darse por las particularidades que presenta el entorno en el cual se desarrolla el establecimiento.

No obstante, si bien esta escuela no mantiene lazos con el contexto en el cual se desarrolla, sí lo realiza con otros establecimientos a través de instancias recreativas, lo cual coincide con la visión integracionista planteada principalmente por los apoderados, quienes conciben esta interacción entre instituciones que cumplen la misma función, como en este caso dos establecimientos educacionales.

Es por ello, que a modo de cierre, de acuerdo a las teorías implícitas y lo observado y reflejado en cada una de las sesiones asistidas, se puede concluir que el establecimiento se encuentra en un proceso de transición hacia una paradigma inclusivo, puesto que si bien se presentan intenciones de fomentar la inclusión dentro de las aulas y el establecimiento de acuerdo a lo evidenciado en las encuestas.

A continuación, se describe la modalidad de trabajo que se pudo observar dentro del aula y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, así como aquellas estrategias de enseñanza que consideramos, deben seguir perfeccionándose, debido a que estas no responden a las necesidades y características de todo el alumnado, las cuales obstaculizan el proceso y calidad de la enseñanza al interior de esta aula.

Por una parte, dentro de las acciones concretas que se pudieron observar se encontró una modalidad de trabajo que no respondía a las necesidades de los estudiantes, basada en la enseñanza a través de clases expositivas y el trabajo con guías escritas, las cuales requerían respuestas únicas para obtener buenos logros. Estas modalidades de actividades no implican al alumno en el proceso de aprendizaje, sólo a quienes se destacan, lo que no responde a las demandas de todos. Se destaca entonces, que a pesar de que las teorías implícitas de los docentes apuntan hacia un paradigma inclusivo, no han transmitido todo esto a las prácticas que realizan. Un probable factor externo puede deberse a la carga laboral a la cual se encuentran expuestos no les permite reflexionar sobre

aspectos centrales del quehacer pedagógico, así tampoco de poder innovar en recursos que atiendan a cada niño y/o niña.

Por otro lado, dentro del establecimiento no se observa un trabajo colaborativo ni multidisciplinar entre profesionales, ya que cada uno se preocupa de su asignatura y labor sin profundizar en otras áreas de desarrollo de los estudiantes, lo cual podría ser una herramienta bastante enriquecedora para el aprendizaje de los mismos, sin embargo, dentro del establecimiento no se observaron instancias de reflexión pedagógica.

En cuanto a las actividades de los estudiantes, en éstas sobresalía el trabajo individual, aspecto que era disonante a la ubicación que las mesas y sillas presentaban, ya que si bien éstas brindaban la posibilidad de realizar tareas de manera grupal, no era la opción escogida de manera predominante por parte de los profesores. Además, repercutía en el desarrollo de actividades monótonas para los alumnos, donde existían posibilidades limitadas para el aprendizaje. Cabe destacar, que esto lo visualizamos durante las asignaturas de Lenguaje, Ciencias y Matemáticas.

Respecto a la palanca de cambio en esta escuela, cabe destacar prácticas que implican un acercamiento relevante a la inclusión. Dentro de éstas, encontramos dos grandes elementos que funcionan como palanca de cambio en el establecimiento; las cuales estarían relacionadas con aspectos metodológicos de docentes en práctica y la otra, asociada a la relación colaborativa que presentan los estudiantes del tercer año básico.

Respecto a la metodología empleada por las estudiantes en práctica de Educación Diferencial, corresponde a la incorporación de recursos innovadores para el curso y establecimiento, ampliando las oportunidades de los alumnos para acceder al aprendizaje. Así también, a partir de las clases impartidas por ellas, se reconoce una multiplicidad de opciones al momento de representar y expresar la información, lo que involucra de manera significativa a

todos y todas.

En cuanto a la relación entre pares, encontramos un facilitador para la participación, el hecho de que estudiantes con buenas calificaciones, le brinden apoyo a quienes presentan mayores necesidades, reflejando un clima de solidaridad y empatía, que si sigue potenciando a lo largo de su escolaridad, podría aportar positivamente a un ambiente inclusivo dentro y fuera del aula.

Las prácticas educativas que frenan o limitan el avance hacia la inclusión, de acuerdo a lo observado, son la ausencia de un trabajo multidisciplinar entre los distintos profesionales del establecimiento, puesto que no se generan instancias de compartir el conocimiento y saber entre cada miembro de la comunidad educativa, así como tampoco se observan espacios de reflexión pedagógica en donde se pueda debatir en torno a situaciones particulares de cada curso o estudiante, para que entre todos puedan aportar desde su propia visión. Otro punto que frena el progreso a la inclusión, hace referencia al ajuste y modificación de las metodologías de enseñanza, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, debido a que la información se presenta de un mismo modo para todos los estudiantes, pese a la diversidad existente dentro del aula y las necesidades de cada alumno.

Capítulo V: Discusión y Conclusiones

En el siguiente apartado de nuestra investigación vamos a destacar cuatro temas, que derivan desde nuestra experiencia en dos escuelas municipales de la ciudad de Viña del Mar; Escuela Técnico Profesional Dr. Oscar Marín Socías y Escuela Cardenal José María Caro, entre los que se encuentran; la segregación desde el sistema educativo chileno hacia la educación municipal, la concepción de los agentes educativos frente a la noción de diversidad desde la inclusión, la inclusión como desafío para la educación y formas prototípicas del uso de los espacios educativos, específicamente del Centro de recursos para el aprendizaje (CRA).

Respecto del primer tema a destacar, se refiere a la manera como el sistema educativo chileno en la actualidad muestra segregación frente a la escuela pública municipal, en la disposición y mirada de la sociedad de acuerdo a esta modalidad de financiamiento.

Para poder exponer lo anterior, primero definiremos que la escuela se entiende según Corvalán y García-Huidobro (2015) como un derecho social el cual tiene carácter inclusivo. Esto en cierta medida es considerado en las escuelas municipales, ya que frente a los hallazgos se da cuenta de que los estudiantes ingresan sin ningún tipo de selección, encontrándonos con alumnos de diferentes condiciones socioeconómicas, necesidades de apoyo físicas y aprendizaje, historial académico, diversidad conductual y disciplinar. Sin embargo, este derecho se ve limitado en la respuesta a esta heterogeneidad que acepta, como; rampas sin la pendiente correspondiente, exclusión ante el no respeto de los criterios propuestos por los agentes educativos, recursos limitados en la enseñanza y el escaso acceso de otros habitantes que no se encuentran centrales a ambos establecimientos y que quieran pertenecer e insertarse a éstos.

Lo anterior se declara desde la UNICEF (2001), que no necesariamente porque asisten a la escuela se asegura la participación en igualdad de condiciones, identificándose más una

integración física, que educativa y curricular.

Acompañada de esto, se visualiza que la escuela pública no es valorizada, como se refleja en el estudio de Arancibia (1994), muy pocos padres y apoderados, elegirían una escuela municipal para sus hijos, aseveración que se identifica en la población que accede a estos establecimientos. Entre los factores que afectan dicha elección se encuentra la ubicación que tienen en sectores altos de la ciudad, en la cual viven personas en contextos socioeconómicos medio bajo a bajo, por lo que la característica sociodemográfica principal de estas escuelas municipales se reconoce en poblaciones en condiciones precarias socialmente.

La inclusión propone particular atención a los más vulnerables, eliminando barreras en el aprendizaje y participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), es así como en Chile en el 2016 surge la Ley de Inclusión 20.845, que busca eliminar el financiamiento compartido. En un recorrido histórico, esto ha sido un factor importante de segregación, por las tres modalidades de subvención que surgen en el gobierno militar, las que producen una exclusión basada en las condiciones socioeconómicas de las familias.

Por lo tanto, es importante que la Ley de Inclusión 20.845 (2016) se cumpla, de tal manera que la segregación social se vea disminuida, ya que ésta es la que presenta mayores barreras para la incorporación en la comunidad. Con mayor relevancia se destaca el cambio cultural que debe existir para aceptar la diversidad, ya que como plantea Pozo (2006), las creencias están arraigadas en la sociedad, siendo necesaria una reeducación de éstas, convirtiéndose así en el mayor reto que tiene la educación chilena.

En relación al segundo tema, referido a la percepción de los agentes frente a la concepción de diversidad, se identifica que, en las prácticas de los diferentes agentes educativos dentro del establecimiento, a pesar de que reconocen que todos los alumnos son diversos, presentan actitudes

y metodologías homogeneizadoras.

Mientras que el término de diversidad desde la inclusión, se identifica como una realidad incuestionable e inherente en el alumnado (Muntaner, 2010). Pareciera ser que éste, aún se encuentra encasillado en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Esto se refleja también en las prácticas del equipo del Programa de Integración (PIE), el cual está regido por el MINEDUC (2009), ya que establece que el PIE es una estrategia “inclusiva” que entrega apoyos exclusivamente a estudiantes con NEE.

De lo anterior, es que valoramos que la perspectiva de diversidad que tienen los agentes educativos, está mediada por la normativa del MINEDUC, donde son ellos quienes proponen que la educación “inclusiva” debe ser destinada para NEE, sin considerar otros aspectos de la diversidad que se encuentran en un aula. Esto fue observado tanto en el caso 1 como en el 2, ya que, en el primero, había adaptaciones dentro del aula solo para quienes presentaban NEE y no considerando al grupo curso en general. Mientras que en el caso 2, los estudiantes con necesidades de apoyo eran atendidos por las educadoras diferenciales en las aulas de recursos, en vez de responder a las necesidades de los alumnos dentro del aula.

Por lo tanto, bajo estas descripciones, es que analizamos que esta realidad conlleva una atención particularizada que otorga un significado de la diversidad limitado en quienes presentan NEE. Asimismo, esto podría estar influyendo en la concepción del propio alumnado frente al término, dado que ellos no reconocen sus propias diferencias, como una característica propia de sí mismos, siendo los primeros en segregar en distintos aspectos. Por ejemplo, en el ritmo de aprendizaje, quienes declaran que todos deben aprender al mismo tiempo.

Conforme a lo mencionado, es que la atención a la diversidad se encuentra acotada, y no hay una respuesta a todo el alumnado, sin tener en cuenta las distintas características al momento

de enseñar y enfrentar la heterogeneidad del aula.

En relación al tercer tema, la inclusión como un desafío a la educación, ya no tan solo se aborda desde el ámbito curricular, sino más bien, desde una mirada integral de los estudiantes y los contextos vulnerables en los cuales se desarrollan.

De acuerdo a lo descrito, consideramos trascendental que directivos, docentes y asistentes de la educación reconozcan la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes, para que puedan conocer integralmente a cada uno de estos y de esta manera darle relevancia a los factores externos que pueden incidir en el aprendizaje y desarrollo de cada alumno. Uno de estos, se relaciona con la participación familiar y por su parte, las prácticas que respondan a la diversidad.

Es relevante destacar la participación familiar, ya que la inclusión exige que tanto los profesores como los padres respondan al proceso educativo para atender las necesidades de cada estudiante (López, 2016). Sin embargo, en la realidad observada los padres y apoderados no se visualizan como agentes para la atención a la diversidad, mientras que la inclusión declara que debe existir una colaboración para atender a las necesidades de los estudiantes (Fontana, 2009).

La participación de los padres se acotaba en cada caso a actividades administrativas o extraprogramáticas, siendo esto, el único vínculo con los establecimientos. Dentro del mismo aspecto, en ambos casos se identifican, que las prácticas educativas no consideran una toma de decisiones en conjunto con los demás agentes para otorgar calidad a sus hijos y/o hijas.

Frente a esta mirada integral, también observamos otro aspecto en ambos estudios, referido a prácticas que favorecen el aprendizaje y rendimiento, tomando en consideración los factores externos que influyen en él, tales como, la alimentación, recursos materiales, vestimenta y el contexto, ya que la educación inclusiva tal como lo plantea la UNESCO (2005, p.14): “Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión

común que abarca a todos y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas”.

Dado lo anterior, dentro de las necesidades que atienden las escuelas, se encuentra; la alimentación, la cual se considera como un aspecto esencial para el aprendizaje de los educandos, es por ello, que evidenciamos situaciones particulares, en las que agentes del establecimiento demuestran interés por los hábitos alimenticios de estos, entregando cada jornada; desayuno, almuerzo y colación fría (onces).

Asimismo, en el caso 1 observamos a un docente que constantemente traía entre sus pertenencias alimentos extras, tales como; yogurt y galletas, en caso de que algún estudiante no hubiera desayunado, haciendo hincapié en la importancia que tiene la alimentación para el funcionamiento de nuestro cuerpo y mente, presentando así una preocupación frente a esta necesidad básica de los estudiantes y considerando la vulnerabilidad socioeconómica de la cual provienen.

Otra atención a esta diversidad, está asociada a los recursos económicos que presentan frente a la adquisición de la vestimenta y materiales pertinentes, permitiéndoles el acceso sin importar si asisten o no con el uniforme correspondiente de la escuela o los útiles escolares como se identifica en el caso 1, que un docente tiene siempre a su alcance algunos elementos como: goma, lápices, tijeras, entre otros, para entregar a los estudiantes cuando estos los requieran. De manera que son aspectos facilitadores para el acceso del alumnado a la escuela, puesto no hay limitación y exclusión al momento de no contar con los recursos económicos para adquirir estos elementos, sino más bien, hay acompañamiento, comprendiendo la situación en la que se encuentran los estudiantes.

Si bien, estos aspectos apuntan a atender la condición de vulnerabilidad, con el fin de

potenciar los aprendizajes declarativos, ya que como en el caso 1, se manifiesta explícitamente por parte de un docente que estos favorecen al rendimiento académico, de forma paralela también se promueven aquellos aprendizajes actitudinales, puesto que se atiende a la persona de manera integral. Aunque resulta necesario que los conocimientos actitudinales sean intencionados en la enseñanza, enfocando ésta en el aprendizaje de las relaciones interpersonales, el respeto por el otro y la resolución de conflictos, a causa de que la inclusión busca el éxito de todos los estudiantes, pero éste no está ligado solo a los logros académicos, sino que al nivel de las vivencias e interacciones que se presentan en la escuela, valorando el bienestar personal y social (Echeita y Ainscow, 2011).

Finalmente, el cuarto tema corresponde a las formas prototípicas del uso de los espacios educativos, específicamente del Centro de recursos para el aprendizaje (CRA). Según el MINEDUC (2009), este espacio se crea con la finalidad de cambiar la visión que se tienen de las bibliotecas, es por ello que los CRA significan un nuevo lugar orientado a brindar una variedad de instancias para la formación, considerando una diversificación en las estrategias y recursos de enseñanza.

De acuerdo a esto, pudimos observar que, dentro de ambos establecimientos, a pesar de su heterogeneidad, coinciden en que el CRA es considerado un espacio que adapta su funcionamiento en base de las particularidades e intereses de su alumnado. Por un lado, en el caso 1 observamos constantemente a alumnos en este lugar, escuchando música en un volumen alto o viendo películas. Por otra parte, en el caso 2 se visualizó que este sitio es destinado para que aquellos estudiantes que no participaban de las salidas pedagógicas, pudieran realizar actividades en base a sus intereses vinculadas a lecturas pertenecientes al lugar.

De lo anterior, consideramos entonces, que es destacable la participación de los educandos

en este espacio, donde pueden desenvolverse de acuerdo a sus intereses, utilizando el CRA, como un lugar para desarrollarse en otros ámbitos, y así aprovechar éste y los recursos expuestos en él.

A partir de todo lo descrito, creemos que la escuela pública, presenta características mayoritariamente segregacionistas, que a pesar de que existan leyes que promueven la inclusión, es necesario que se termine con todos los tipos de exclusión.

Tanto las situaciones experimentadas en la investigación, como otras expuestas en la teoría, deben ser cambiadas en función de entregar calidad de oportunidades, frente a la respuesta educativa a la diversidad, mejorando la participación y el aprendizaje de los y las estudiantes.

Analizando esto, consideramos que si bien, la escuela es un derecho respetado y promovido por las normativas propuestas en las leyes educativas y la sociedad en Chile, impartiendo una educación pública, ésta no presenta la calidad y condiciones necesarias, dado que éstos aspectos parecen estar reservados para quienes pueden pagar por ellos, mientras que los pobres han sufrido la falta de recursos e instrucción adecuados (Peña, 2011).

Todos pueden acceder a la educación, pero esto no comprende necesariamente una respuesta frente a las necesidades que surgen, comenzado por la vulnerabilidad socioeconómica de la población escolar.

A continuación, se presenta las conclusiones de acuerdo a los tres objetivos específicos planteados para la realización de esta investigación.

En relación al primer objetivo: **Reconocer las prácticas educativas de los distintos agentes del micro y meso contexto ante la diversidad presente en 2 escuelas municipales**, la observación de estas prácticas, no estaban limitadas al aula, sino que se observaron tiempos recreativos, interacciones entre distintos agentes y metodologías de clases.

De acuerdo a las prácticas educativas, se identifican puntos de encuentro y desencuentro.

En relación a los primeros, ambos establecimientos se centran en una homogeneización de la enseñanza y la participación, focalizándose en las necesidades educativas especiales como única particularidad acreedora de una atención específica.

Si bien, en algunas ocasiones ciertos profesores y profesionales del Programa de Integración Escolar reconocen que las necesidades de los alumnos van más allá de las cognitivas e intelectuales, aludiendo a un enfoque más amplio que integra lo físico, afectivo, el comportamiento y el contexto, el trabajo con éstas se ve restringido por el foco que se tiene sobre el funcionamiento del PIE, las que están centradas en potenciar el rendimiento académico de los alumnos y la adquisición de habilidades referidas a la lectura, escritura y el cálculo.

Nuestro segundo objetivo: **Identificar las teorías implícitas que conviven en los diferentes agentes del micro y meso contexto**, nos permitió conocer las concepciones de estos frente a la diversidad.

En ambos casos, se reconoce que los directivos, docentes y profesionales del programa de integración escolar (PIE), presentan concepciones mayormente inclusivas, lo que se considera como *palanca de cambio* para caminar a la inclusión, ya que como menciona Vergara (2013) “Comprender su cultura y sus prácticas educativas permitiría entender en mayor profundidad cómo estas concepciones, que se constituyen a lo largo de las teorías presentadas se configuran en palancas de cambio o en barreras hacia procesos más inclusivos” (p. 172). Es por ello, que en los agentes mencionados este concepto refleja una *palanca de cambio*, ya que buscan ser promotores de conseguir calidad y legítima participación de todos y todas.

En este ámbito, es que los estudiantes, padres y/o apoderados, expresan concepciones que limitan el camino a la inclusión de todos y de sí mismos, lo que podría estar influenciado por la cultura chilena excluyente con quienes se encuentran en una situación vulnerable

socioeconómicamente, sin reconocer y valorar la diversidad que representa cada uno.

En base a lo mencionado, es que se evidencian diversas teorías implícitas entre los agentes del establecimiento, las cuales conviven entre sí. Por una parte tenemos a directivos, docentes y profesionales quienes poseen ideales principalmente inclusivos, mientras que los padres y/o apoderados no comparten esta postura. Pero esto no implica que no puedan relacionarse pese a sus diferencias, dado que se percibe cómo éstas conviven en la práctica.

Nuestro último objetivo, referido a: **Caracterizar cada estudio de caso en cuanto a formas de participación y aprendizaje de estudiantes de dos 3° años básicos, promovidas por los agentes educativos**, permite visualizar puntos de encuentro y desencuentro.

En relación a los puntos en común, es que las características de ambos terceros básicos coincidían en un grupo curso no muy numeroso, aún cuando el caso 1 presenta una matrícula mayor a nivel de establecimiento. Así también, otra característica en común, corresponde a la disposición de la sala en forma de U, con el fin de promover la participación y la interacción entre los compañeros, aunque, este objetivo no se cumplía en ninguno de los dos casos. Y también la presencia de necesidades de apoyo en ambos 3° básicos.

En cuanto a las diferencias, en el caso 1, los estudiantes se presentan mayormente participativos en las clases, ante los distintos profesores, independiente de las metodologías que estos utilicen. Sin embargo, en el caso 2, los estudiantes que intervienen en las lecciones, eran principalmente quienes se destacan académicamente. Por otra parte, se destaca en este segundo caso, la colaboración que se entregaban entre compañeros al realizar diferentes tareas, lo que no fue evidenciado en el caso 1.

En base a esto, se logra visualizar que, por una parte, los estudiantes del caso 1 presentan prácticas y creencias más individualizadas y segregadoras, las cuales se constituyen como barreras

para la inclusión, mientras que los alumnos del caso 2 promueven actitudes que valoran la diversidad.

De esta manera, es que se describió e interpretó las prácticas y teorías implícitas de diferentes agentes educativos del micro y meso contexto ante las respuestas educativas a la diversidad visualizadas en dos terceros años básicos de 2 escuelas municipales de la ciudad de Viña del Mar.

De acuerdo a lo desarrollado en la presente investigación, y a modo de reflexión al cierre de nuestra formación profesional, pudimos corroborar que el sistema educacional chileno posee características mayormente segregacionistas, en el sentido que generalmente encontramos grupos homogéneos en los establecimientos, respecto a las características culturales, sociales y socioeconómicas.

De la misma manera, en la educación municipal encontramos habitualmente aquellos estudiantes que no pueden acceder a otro tipo de sistema de financiamiento educativo, como lo es el particular subvencionado debido a su situación socioeconómica que presentan. En este sentido los desafíos que presenta el Estado y los profesionales de las escuelas municipales y principalmente aquellas que presentan altos índices de vulnerabilidad, son grandes, y derivan desde aspectos económicos, sociales, culturales, intelectuales, emocionales y conductuales de sus alumnos y familias.

Dentro de los desafíos más grandes que presentan esta educación municipal, es encantar a los estudiantes, con prácticas educativas novedosas, el trabajo desde la integralidad de cada uno de ellos, propiciar la respuesta a la diversidad dentro y fuera del aula, además de un trabajo con los padres, apoderados y/o tutores para evitar la deserción escolar, y mejorar la calidad de la educación y así disminuir las brechas socioeconómicas.

Asimismo, pudimos aprender por medio de la experiencia observada, que las teorías implícitas que puedan tener los diversos agentes en un establecimiento, no necesariamente van a coincidir con sus prácticas educativas, debido a que cada persona presenta una cultura distinta que incide en su forma de actuar de acuerdo a sus propias creencias. Es por ello, que este aprendizaje impacta en nuestro futuro laboral como educadoras diferenciales, ya que nos incita a que las creencias propias sean consecuentes con las prácticas educativas que ejerceremos en nuestro quehacer docente y de esta manera podamos aportar significativamente en el aprendizaje, desarrollo y participación de nuestros estudiantes.

Sin embargo, también consideramos que esta discrepancia entre su pensar y actuar se debe en cierta medida a otro tipo de factores, por ejemplo; que el sistema no brinda las condiciones necesarias para que los docentes puedan realizar su quehacer profesional. El escaso tiempo que se les asigna para planificar, la sobrecarga laboral y los limitados recursos que en ocasiones se hicieron evidentes en las escuelas municipales de las cuales se basa este estudio, por lo que esto influiría en cierta parte en aquellas prácticas que fueron percibidas por los distintos agentes educativos de ambos establecimientos, provocando así que sus creencias y actuar no coincidan en situaciones determinadas.

También corroboramos que es fundamental ver a los estudiantes como seres integrales, con múltiples capacidades no sólo en lo académico sino en otros ámbitos de su vida, por tanto, al momento de brindar las respuestas educativas es necesario abarcar todas sus áreas de desarrollo, abordando conocimientos desde lo declarativo hasta lo actitudinal.

A continuación, se describirán las limitaciones que existieron al momento de realizar la investigación; la primera está referida a los tiempos con los cuales disponíamos para poder asistir a los establecimientos educacionales y realizar el trabajo de campo. Esto restringía nuestra

observación, puesto que cada integrante de la investigación tenía grandes cargas horarias y distintas entre sí, lo que generaba discrepancias en los tiempos disponibles para realizar las observaciones en terreno. Hubo instancias valiosas de observación, como, los actos culturales o reuniones de apoderados que no se pudieron visualizar completamente por el escaso tiempo, disminuyendo así nuestro campo de registro.

A partir de ello surge otra limitación, referida a que no todas las integrantes de la investigación hayamos podido asistir a ambos colegios, lo que genera que al momento de analizar los estudios de casos no conociéramos la realidad de ambos lugares, pudiendo opinar y aportar sólo desde el conocimiento entregado por quienes sí estuvieron en cada establecimiento.

Otra de las limitaciones que presentamos durante la investigación, fue la dificultad para conceptualizar la inclusión más allá de las prácticas pedagógicas, ya que en un principio solamente nos enfocamos en lo que refiere a ritmos de aprendizaje y metodologías, dejando de lado ciertos elementos que eran trascendentales en el reconocimiento de inclusión que se forja bajo los contextos de ambos establecimientos. Sin embargo, luego de unas sesiones de observación, y al darnos cuenta de esta situación, pudimos enfocarnos hacia las prácticas educativas, que consideran los elementos externos que influyen en los alumnos, como, por ejemplo, la alimentación, la utilización de los espacios, el responder hacia aspectos socioemocionales de los estudiantes, además de la influencia del contexto y las familias.

En el siguiente apartado, están descritas las proyecciones de esta investigación, las cuales son tres, las que serán explicadas a continuación.

En primer lugar, proponemos la realización de un taller en ambos establecimientos que promueva el respeto por el otro y la resolución de conflictos, el cual puede ser realizado por el equipo de convivencia escolar. Del mismo modo proponemos que durante las clases de todos los

niveles se busque intencionar, fomentar y trabajar los objetivos actitudinales planteados por el MINEDUC.

Así también parece pertinente, potenciar el trabajo colaborativo entre los docentes con los educadores diferenciales, con el fin de visualizar la diversidad como más allá de lo físico y cognitivo, de tal manera de reconocer la individualidad de cada alumno que está dentro del aula y responder de la mejor manera a cada una de ellas.

Finalmente, creemos que sería importante seguir profundizando en esta temática, a través de un estudio longitudinal, para identificar si las prácticas educativas avanzan hacia la inclusión en concordancia a sus teorías implícitas, desde las nuevas conceptualizaciones que surgen a través del tiempo de acuerdo a la inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorar las escuelas, desarrollar la inclusión*. Londres: Routledge.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). *Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile*. Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial: 81-96
- Almonacid, C. (2001). *Creación de los mercados de la educación en Chile*. Cuadernos de Pedagogía N° 308, volumen 1, diciembre. Barcelona: 65-70.
- Arancibia, V. (1994). "La Educación en Chile: Percepciones de la opinión pública y de expertos". Estudios Públicos 54
- Aravena, M. Kimelman, E. Micheli, B. Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa. Compilación. Santiago de Chile.
- Arias, I., Arriagada, C., Gavia, L., Lillo, L. y Yáñez, N. (2005). *Integración Escolar*. Santiago de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. Center for Studies on Inclusive Education. Bristol, UK.
- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizajes (DUA)*. Universal design for learning guidelines. Version Castellana. UAM.
- Gobierno de Chile. (1974). *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de

chile: Editorial Gabriela Mistral.

- Ciénaga, E., Patiño, O. y Alcántara, A. (2014). *Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 8, (2), 103-120
- Coll, C. y Miras, M. (1999). *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo 2, 331-352. Madrid: Alianza Editorial.
- Corvalán, J y García-Huidobro, J. (2015) *La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación*. Facultad de educación; Universidad Alberto Hurtado.
- Cuéllar, F. (2016). *Lo común de la diversidad*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 9 (2), 37-54.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de Aprender Juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Primera (E. Duro, Ed.) Argentina: UNICEF.
- Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa*. “Voz y Quebranto”. Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). 6 (2). 9-18.
- Echeita, G. y Duck, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). 6 (2), 1-8. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/vol6num2.pdf><http://www.rinace.net/arts/vol6num2/vol6num2.pdf>
- Echeita, G y Ainscow, M (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad

Autónoma de Madrid. España.

- Eslava, M., León, C. y González, I. (2015). *La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 8 (2), 58-76.
- Flick, U. (2007). *“Introducción a la investigación cualitativa”*. Ediciones Morata. Madrid
- Fontana, A., Alvarado, A., Angulo, M., Marín, E. y Quirós, D. (2009). *El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad*. Revista electrónica educare Vol. XIII, nº2.
- García, A. (2005). *La integración de los padres en los procesos educativos escolares*.
- Garcia-Huidobro, J. y Cox, C. (1999). *Capítulo I: La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto*. En: J. E. García-Huidobro (editor). La Reforma Educacional Chilena. Madrid: Editorial Popular. Pp. 7-12
- Godoy, P. Meza, M., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Heward, W. (1997). *Niños excepcionales: una introducción a la Educación Especial*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Lave, J y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- Ley No 19.284. Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el 14 de enero de 1994. Chile.
- Ley No. 20.422. Derecho a la Igualdad de Oportunidades de Personas con Discapacidad (Donato, Kurlat, Padin, y Rusler, 2014) *Personas con Discapacidad*. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el 10 del febrero de 2010. Chile.

- Ley No 20.845. Ley de Inclusión. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el 8 de junio de 2015. Chile.
- López, J. (2012). *Facilitadores de la inclusión*. *Revista Educación Inclusiva*. 5 (3), 143-156. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-13.pdf><http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-13.pdf>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 155-176. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>.
- López, M., Echeita, G., Martín, E. y Montero, N. (2013). *Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan*. *Infancia y Aprendizaje*. 36 (4), 455-472.
- López, S. (2016). *La importancia de la familia en el proceso educativo*. Publicaciones didácticas. España.
- Martínez, P. (2006). “*El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica*”. Universidad del Norte. Barranquilla Colombia.
- Martinic, S. (2006). *Más allá de los resultados*. EducarChile
- MINEDUC. (2003). *Indicadores de la Educación en Chile 2002*. Santiago: Ministerio de Educación
- MINEDUC. (2009). *Programa de Integración Escolar (PIE)*. Manual de orientaciones y apoyo a la gestión. Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar*

(PIE). División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Gobierno de Chile.

- MINEDUC. (2015). *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional*. Serie Evidencias. Chile.
- MINEDUC. (2015). Decreto No 83 exento. Diversificación de la enseñanza. Publicado en la biblioteca del congreso nacional, del 5 de febrero de 2015. Chile
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. (2014). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 7 (1), 63-79.
- Nef, J. (2000). *El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político*. revista *Enfoques educacionales*. santiago de chile. departamento de Educación, facultad de ciencias sociales, universidad de chile, volumen 2, número 2. Disponible en <http://www.firgoa.usc.es/nodel/10470>
- OCDE. (2011) Chile, Revisión de políticas nacionales de Educación: “Programa de Becas”
- Oliva, M. (2008). *Política Educativa y Profundización de la Desigualdad en Chile*. Estudios Pedagógicos. 24 (2), 207-226.
- Ossa, C. (2014). Integración Escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? Revista de Estudios y Experiencia en Educación, 13 (25), 153-164.
- Pereira, Z. (2011). “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”. Revista electrónica Educare, vol. XV, núm. 1. pp. 15-29. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Extraído de:

<http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

- Peña, C. (2011). “Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente”. CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. 1. 1-20. Extraído en: <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/02/Peña.-2011.-Desigualdad-Educativa-Y-La-Necesidad-De-Un-Enfoque-De-Justicia.pdf>
- Popkewitz, T. (2004)(a). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia. 32- 35
- Popkewitz, T. (2004)(b). *La razón de la razón: el cosmopolitismo y el gobierno de la escolarización*. B. Baker & K. Heyning (Eds.) Nueva York.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (29-53). Barcelona: Graó.
- Pérez, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Presas, M. (2016). *Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial?* Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 9 (2), 55-68.
- Rappoport, S. y Sandoval, M. (2015). *Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 8 (2), 18-29.
- Sanhueza, S., Granda, M. y Bravo, L. (2012). *Actitudes del Profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Inclusión Educativa*. Facultad de Educación de la Universidad Católica del

Maule. Cuaderno de Pesquisa, 42 (147), 884-889.

- Stake, R. (1998). "Investigación con estudios de casos. Ediciones Morata. Madrid.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987). *"Introducción a la investigación cualitativa"*. Ediciones Morata. Madrid.
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). *"La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen"*. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades. 20
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesco.org/educacion/inclusive>
<http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNICEF. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educacional. Primera Edición. Recuperado de:
http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf
http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodriguez, P. (2008). *Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas*. Revista Iberoamericana de Educación. 48, 129-145.
- Vasilachis, I. (2006). *"Estrategias de investigación cualitativa"*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Vergara, S. (2013). *Facilitadores y barreras de una escuela inclusiva: Políticas educativas y concepciones implícitas en el estudio de la realidad escolar"*. Santiago de Chile.
- Zaccagini, M. (2004). *Reformas educativas: espejismos de innovación*. Revista Iberoamericana de Educación (s/a).

Anexos

Anexo 1: Cuestionario inicial ordenada por dilema y por paradigmas

Primera Parte Encuesta

Datos de identificación

- 1) Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino
- 2) Edad _____
- 3) Profesión _____

Segunda Parte Encuesta

A continuación, aparecerán una serie de preguntas que describen situaciones hipotéticas, en cada pregunta se ofrecen tres alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que está más cercana a lo que usted cree que pensaría si se encuentra en esa situación, independiente de lo que cree “debería” pensar hacer en la situación planteada. Aunque en algunos casos encuentre varias alternativas que son aceptables para usted, debe marcar SOLO UNA opción en cada ítem.

- 1) Hay un colegio que en su proyecto educativo declara atender a todos y todas sin excepción respondiendo a su diversidad. ¿Quién debería ser considerado en la admisión para responder a lo estipulado en el Proyecto educativo?
 - a) Todas las personas con discapacidad
 - b) Todas las personas que presentan necesidades educativas especiales
 - c) Todas las personas, ya que todos son diferentes

2) Dentro de un aula, en la asignatura de matemática se está trabajando en la resolución de problemas y uno de los alumnos demuestra dificultad en esta tarea, realizándose en reiteradas ocasiones sin conseguir su objetivo, lo cual es percibido por el resto de sus compañeros. ¿Cuál es mi actitud como profesor frente a esta situación?

a) No lo considero, porque es su responsabilidad saber aplicar los contenidos que implica la tarea.

b) Creo que no es algo que deba conocer, por lo cual lo derivo a profesionales especialistas.

c) Reconozco que este alumno tiene fortalezas en otras áreas, pero que en matemáticas requiere de mayores apoyos.

3) En una reunión de profesores se discute sobre el caso de un alumno de 9 años perteneciente al Programa de integración que cursa segundo año básico y cuyos resultados obtenidos no responden a lo esperado por el equipo ni los contenidos mínimos obligatorios de su nivel. Frente a esta situación los profesores han planteado tres opciones, ¿Cuál de estas opciones apoyarías?

a) El colegio no puede responder a las necesidades del alumno por lo cual debe ser derivado a una escuela especial.

b) Debido a las características del alumno debe permanecer en el Programa de Integración y repetir cursos hasta que alcance los aprendizajes mínimos esperados.

c) Los profesionales del centro deben trabajar colaborativamente y entregar los apoyos para que alumno se pueda desarrollarse en todos los contextos.

4) Una profesora comenta en consejo de profesores, sobre el caso de un alumno de su curso que a pesar de las múltiples estrategias y recursos que ella ha utilizado, el estudiante no ha logrado el aprendizaje de éstos. ¿Crees que el estudiante pueda alcanzar los aprendizajes?

- a) No, porque seguramente él tiene un problema que no le permite aprender
- b) Puede aprender, pero con ayuda de especialistas.
- c) Puede aprender, con una entrega de apoyos individualizada y pertinente.

5) En una sala de clases un grupo de estudiantes que en la mayoría de las asignaturas responden a todas las interrogantes planteadas por el docente, demostrando rapidez de su aprendizaje en los diversos contenidos. ¿crees que todos los aprendices del curso debiesen presentar la misma velocidad al aprendizaje?

- a) Si, porque todas las personas deben aprenden al mismo ritmo.
- b) No, porque aprenden a diferentes tiempos, pero solo lo básico.
- c) No porque todos aprenden a diferentes tiempos y se deberían respetar cada uno de estos.

6) En un aula hay gran diversidad, debido a las características sociales, culturales, étnicas, socioeconómicas y cognitivas de cada estudiante como por ejemplo escolares de otras culturas, algunos provenientes de un hogar de menores del sector, y un alumno que asiste al Programa de integración. ¿Sería necesario considerar esta diversidad al planificar y realizar las clases?

- a) No es necesario, porque se realiza una planificación para todos los alumnos en los distintos contenidos.
- b) Es necesario planificar y realizar las clases considerando a alumnos que presentan necesidades educativas especiales en algunos contenidos.
- c) Es necesario planificar y realizar las clases considerando la diversidad del alumnado en todos los contenidos.

7) Un profesor del Programa de Integración asiste a una reunión con el jefe de UTP, en la cual le plantea la necesidad que se adapte el currículo para un alumno en el área de inglés, debido a las dificultades que presenta en ésta. ¿Será pertinente realizar esta adecuación?

a) No es pertinente realizar adecuaciones en las diversas áreas porque todos aprenden de la misma manera.

b) Es pertinente realizar algunas adecuaciones porque hay alumnos con necesidades educativas especiales que requieren adecuaciones en algunas áreas.

c) Es pertinente realizar adaptaciones de todas las áreas de acuerdo a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

8) Está a punto de comenzar el año escolar, por lo cual se le pide a un docente que planifique para un séptimo año básico. ¿En qué aspectos debe enfatizar para que el aprendizaje sea trascendente para todos los estudiantes?

a) En los conocimientos declarativos, porque son estos los que le permitirán desarrollarse y desempeñarse.

b) En los conocimientos declarativos y procedimentales, ya además de adquirir los conocimientos propios de la asignatura, les permite ponerlos en práctica.

c) En los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, ya que permiten un desarrollo integral del alumno.

9) En un establecimiento se realizan reuniones periódicas entre los distintos profesores de acuerdo a su departamento y ampliar a equipo PIE para abordar los conocimientos curriculares de cada área. ¿Sería necesario involucrar profesionales de otras áreas para abordar otros tipos de

conocimientos?

- a) No, porque cada profesional trabaja desde su área.
- b) Si, se realiza una conversación, pero cada uno trabaja desde su área.
- c) Si, ya que se necesita de una retroalimentación entre los profesionales, para responder a las necesidades del alumnado.

10) El centro de padres de un establecimiento, propone al director, que en conjunto con diferentes profesionales, se realice un taller de hábitos de estudio, en horarios de clase. La mayoría de los docentes de la escuela, se opone a esta idea, ya que dicen que los padres no saben acerca de esto, además, que ocupará del tiempo de los contenidos que se necesitan enseñar. ¿Cuál sería tu opinión frente a una situación similar?

- a) Los padres solo deben dedicarse a la crianza en el hogar y de las decisiones del colegio se encargan los directivos y profesores.
- b) Les permitiría opinar sobre algunos aspectos de la educación de sus hijos y su participación sería en la logística de la actividad, donde solo los profesionales estén encargados de los aprendizajes que se expondrán.
- c) Estoy de acuerdo con la propuesta, ya que los padres son parte de la comunidad educativa y deben ser considerados en la toma de decisiones en torno a su hijo como un aporte significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

11) Un establecimiento educacional se encuentra situado en un sector donde no es reconocido e identificado por gran parte de los miembros de la comunidad que viven en aquel lugar, generando así escasos espacios para la participación entre el establecimiento y la comunidad, como también

escasas instancias de interacción entre los mismos. Dado el caso ¿cree que es importante que existan lazos de participación entre comunidad y escuela?

- a) No, porque la comunidad y la escuela son dos entes distintos, que no tienen relación entre sí.
- b) Si, deben relacionarse, pero sólo invitando a la comunidad a algunas actividades para que conozca el establecimiento.
- c) Es importante que existan lazos de participación entre comunidad y escuela para realizar un trabajo en conjunto entre los diferentes contextos de los estudiantes.

Anexo 2: Cuestionario aplicado a directivos, docentes y profesionales del equipo de Programa de Integración Escolar.

Primera Parte Encuesta

Datos de identificación

- 1) Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino
- 2) Edad _____
- 3) Profesión _____

Segunda Parte Encuesta

A continuación, aparecerán una serie de preguntas que describen situaciones hipotéticas, en cada pregunta se ofrecen tres alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que está más cercana a lo que usted cree que pensaría si se encuentra en esa situación, independiente de lo que cree “debería” pensar hacer en la situación planteada. Aunque en algunos casos encuentre varias alternativas que son aceptables para usted, debe marcar SOLO UNA opción en cada ítem.

1) ¿Qué alumnos deben ser considerados en la admisión de una escuela pública?

- a) Los que pueden aprender en estas escuelas.
- b) Todos, incluyendo a las personas que presentan necesidades educativas especiales.
- c) Todas las personas, sin excepción.

2) Dentro de un aula, en la asignatura de matemática se está trabajando en la resolución de problemas y uno de los alumnos demuestra necesidad de apoyo en esta área, intentándolo reiteradas ocasiones, sin conseguir su objetivo, lo cual es percibido por el resto de sus compañeros. ¿Cuál es mi actitud como profesor frente a esta situación?

- a) Dejo que lo siga realizando solo, porque es su responsabilidad saber aplicar los contenidos que implica la tarea.
- b) Creo que no es algo que deba conocer, por lo cual lo derivó a profesionales especialistas.
- c) Reconozco que este estudiante a pesar de sus fortalezas, necesita de mi apoyo en esta área de matemáticas.

3) En una reunión de profesores se discute sobre el caso de un alumno de 9 años perteneciente al Programa de integración que cursa segundo año básico y cuyos resultados obtenidos no responden a lo esperado por el equipo ni los contenidos mínimos obligatorios de su nivel. Frente a esta situación los profesores han planteado tres opciones, ¿Cuál de estas opciones apoyarías?

- a) El colegio no puede responder a las necesidades del alumno por lo cual debe ser derivado a una escuela especial.
- b) Debido a las características del alumno debe permanecer en el Programa de Integración y repetir cursos hasta que alcance los aprendizajes mínimos esperados.
- c) Se deben entregar los apoyos necesarios para que el alumno pueda desarrollarse en los diversos contextos a través de un trabajo colaborativo entre los distintos profesionales del centro.

4) Una profesora de lenguaje y comunicación comenta en consejo de profesores, sobre el caso de un alumno de su curso que a pesar de las múltiples estrategias y recursos que ella ha utilizado, el estudiante no ha logrado el aprendizaje de éstos. ¿Consideras que el podrá alcanzar los aprendizajes?

- a) Seguramente él tiene un problema que no le permite aprender.
- b) Puede aprender, pero con ayuda de la educadora diferencial.
- c) Puede aprender, con una entrega de apoyos planificada entre la profesora de lenguaje y la educadora diferencial.

5) ¿Qué ritmo debiesen presentar los estudiantes al momento de aprender?

- a) Todas las personas aprenden al mismo ritmo.
- b) La mayoría de las personas aprenden al mismo tiempo, excepto las personas con discapacidad.
- c) Todos aprenden a diferentes tiempos y se deberían respetar cada uno de estos.

6) En un aula hay gran diversidad, debido a las características sociales, culturales, étnicas, socioeconómicas y cognitivas de cada estudiante como por ejemplo escolares de otras culturas, algunos provenientes de un hogar de menores del sector, y un alumno que asiste al Programa de integración. ¿Cómo se considera esta diversidad al planificar y realizar las clases?

- a) Se realiza una planificación igual para la totalidad del alumnado por lo cual no sería necesario.
- b) Es necesario planificar y realizar las clases considerando a alumnos que presentan necesidades educativas especiales en algunos contenidos.
- c) Es necesario planificar y realizar las clases considerando la diversidad del alumnado en todos los contenidos.

7) Un profesor del Programa de Integración asiste a una reunión con el jefe de UTP, en la cual le plantea la necesidad que se adapte el currículo para un alumno en el área de inglés, debido a las dificultades que presenta en ésta. ¿En qué medida se debe realizar esta adecuación?

- a) Todos deben aprender lo mismo y de la misma manera.
- b) Es pertinente realizar algunas adecuaciones, ya que hay alumnos con necesidades educativas que las requieren.
- c) Es pertinente realizar adaptaciones de todas las áreas de acuerdo a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

8) Está a punto de comenzar el año escolar, por lo cual se le pide a un docente que planifique para un séptimo año básico. ¿En qué aspectos debe enfatizar para que el aprendizaje sea trascendente

para todos los estudiantes?

- a) Únicamente contenidos, porque son estos los trascendentes para el aprendizaje.
- b) En los conocimientos que estipula el currículum, ya además de adquirir los conocimientos propios de la asignatura, les permite ponerlos en práctica.
- c) En todos los conocimientos que le permitan desarrollarse en lo académico, personal y social.

9) Para que un estudiante aprenda requiere de planificaciones en conjunto con la educadora diferencial del programa de integración. ¿Cómo se podría llevar a cabo este proceso?

- a) El área de la educadora diferencial no se relaciona con la mía.
- b) Cada uno planifica desde su área, y ella debe brindar apoyos fuera del aula.
- c) Es necesaria la retroalimentación entre los distintos profesionales de cada área, para responder a las necesidades del alumnado.

10) El centro de padres de un establecimiento, propone al director, que se realice un taller de hábitos de estudio, en horarios de clase. La mayoría de los docentes de la escuela, se opone a esta idea, ya que dicen que los padres no saben acerca de esto, además, que ocupará del tiempo de los contenidos que se necesitan enseñar. ¿Cuál sería tu opinión frente a una situación similar?

- a) Los padres solo deben dedicarse a la crianza en el hogar, y de las decisiones del colegio sólo se deben encargar los directivos y profesores.
- b) Les permitiría opinar sobre algunos aspectos de la educación de sus hijos y su participación sería en la logística de la actividad, donde solo los profesionales estén encargados de los aprendizajes que se expondrán.
- c) Estoy de acuerdo con la propuesta, ya que los padres son parte de la comunidad educativa y deben ser considerados en la toma de decisiones en torno a su hijo como un aporte significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

11) Un establecimiento educacional se encuentra situado en un sector donde no es reconocido e identificado por gran parte de los miembros de la comunidad que viven en aquel lugar, generando así escasos espacios para la participación entre el establecimiento y la comunidad, como también escasas instancias de interacción entre los mismos. Dado el caso ¿crees que es importante que existan lazos de participación entre comunidad y escuela?

- a) La comunidad y la escuela son dos entes distintos, que no requieren tener relaciones mutuas, por lo cual no sería relevante que existan lazos entre ellos.
- b) Deben relacionarse, pero sólo invitando a la comunidad a algunas actividades para que conozca el establecimiento.
- c) Es importante que existan lazos de participación entre comunidad y escuela para realizar un trabajo en conjunto entre los diferentes contextos de los estudiantes.

Anexo 3: Cuestionario aplicado estudiantes de 3° básico.

Primera Parte Encuesta

Luego datos de identificación

- 1) Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino
- 2) Edad _____
- 3) Profesión _____

Segunda Parte Encuesta

A continuación, aparecerán una serie de preguntas que describen situaciones hipotéticas, en cada pregunta se ofrecen tres alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que está más cercana a lo que usted cree que pensaría si se encuentra en esa situación, independiente de lo que cree “debería” pensar hacer en la situación planteada. Aunque en algunos casos encuentre varias alternativas que son aceptables para usted, debe marcar SOLO UNA opción en cada ítem.

- 1) ¿Qué alumnos debería ser considerado en la admisión de una escuela pública?
 - a) Los que pueden aprender en estas escuelas.
 - b) Todos, incluyendo a las personas que presentan discapacidad.
 - c) Todas las personas, sin excepción.

2) A uno de mis compañeros, le va muy bien en la clase de lenguaje, pero le cuesta realizar unos ejercicios en la clase de matemáticas, y aunque lo intenta muchas veces no logra llegar al resultado ¿Qué piensas que deba hacer tu compañero?

- a) Debe hacer la tarea solo, intentándolo muchas veces.
- b) La profesora tiene que ayudarlo a hacer la tarea.
- c) Creo que es muy bueno en lenguaje, pero en matemáticas necesita apoyos del profesor para aprender.

3) En el segundo básico, hay un estudiante que presenta discapacidad y ha repetido muchas veces y no ha aprendido a leer y escribir. ¿Qué piensas acerca de él?

- a) El estudiante debe ir a una escuela más fácil.
- b) El estudiante debería seguir en su curso, hasta que consiga aprender a leer y escribir.
- c) Todos los profesores deberían ayudarlo hasta que consiga aprender a leer y escribir.

4) En un quinto básico, hay un estudiante que a pesar que la profesora trata de enseñarle de distintas formas, él no ha logrado aprender ¿Cómo podría aprender tu compañero?

- a) Seguramente él tiene un problema para aprender
- b) Puede aprender algunas cosas, con la ayuda del profesor.
- c) Puede aprender igual que todos, con el apoyo de los profesores.

5) ¿Los estudiantes aprenden al mismo tiempo?

- a) Todos, al momento que el profesor enseña
- b) Casi todos aprenden cuando el profesor explica, excepto las personas con discapacidad.
- c) Todos aprenden a diferentes tiempos y se deberían respetar cada uno de estos.

6) Al interior de la sala de clases encontramos alumnos con características diferentes. ¿Cómo deberían considerarse las diferencias al realizar las clases?

- a) El profesor debe enseñar a todos por igual.
- b) Es necesario enseñar a todos por igual, y ayudar a quienes lo necesitan.
- c) Se deben considerar las características de cada estudiante al enseñar.

7) A un estudiante le enseñan contenidos más fáciles en la asignatura en inglés. ¿Qué piensas de esta diferencia?

- a) Que todos deben aprender lo mismo.
- b) Se algunos necesitan aprender cosas más fáciles.
- c) Que todos necesitamos aprender de manera diferente.

8) ¿Qué deberían enseñar los profesores?

- a) Lo que aparece en los libros de la escuela.
- b) Lo que los libros de la escuela dicen y algunos tipos de talleres para aprender a hacer cosas.
- c) Deberían enseñar de todo; lo que los libros de la escuela dicen, talleres para aprender a hacer otras cosas, trabajar en grupo, a ser mejores personas.

9) ¿Cómo deberían ser las relaciones de los profesores para enseñar?

- a) Cada uno debería enseñar su asignatura.
- b) Debería haber otro profesor en el aula para ayudar a quienes les cuesta.
- c) Todos deberían trabajar en equipo.

10) Los padres de tu colegio, quieren hacer un taller para enseñar reciclado, pero los profesores no están de acuerdo con la idea, porque perderán clases. ¿Qué crees acerca de lo que dicen tus profesores?

- a) Que nuestros padres no saben los contenidos que debemos aprender.
- b) Que nuestros padres pueden organizarlo, pero no pueden enseñar porque los profesores son los que saben.
- c) Estoy de acuerdo con la propuesta, porque nuestros padres deberían enseñarnos cosas, al igual que nuestros profesores

11) ¿Crees que como alumnos deberían participar en actividades del sector donde está el colegio, o bien la gente que vive cerca participe de las actividades del colegio?

- a) La escuela y el sector deben hacer actividades por separado.
- b) Los alumnos podríamos participar de algunas actividades del sector, como campeonatos

deportivos y concursos.

- c) Como alumnos debemos participar de las actividades del sector y los vecinos de los actos que hace el colegio.

Anexo 4: Cuestionario aplicado padres y/o apoderados de 3° básico.

Primera Parte Encuesta

Datos de identificación

1) Sexo

a) Masculino

b) Femenino

2) Edad _____

3) Profesión _____

Segunda Parte Encuesta

A continuación, aparecerán una serie de preguntas que describen situaciones hipotéticas, en cada pregunta se ofrecen tres alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que está más cercana a lo que usted cree que pensaría si se encuentra en esa situación, independiente de lo que cree “debería” pensar hacer en la situación planteada. Aunque en algunos casos encuentre varias alternativas que son aceptables para usted, debe marcar SOLO UNA opción en cada ítem.

- 1) ¿Qué alumnos debería ser seleccionados en la admisión de una escuela pública?
 - a) Los que pueden aprender en estas escuelas.
 - b) Todos, incluyendo a las personas que presentan dificultades.
 - c) Todas las personas, sin excepción.

2) Mi hijo/a me comenta que hay un compañero que le cuesta mucho realizar algunas tareas, lo cual es visto por el profesor y los compañeros ¿Qué pienso de esta situación?

- a) Creo que el niño debe esforzarse para hacerlo solo.
- b) El niño necesita reforzamientos de la asignatura que le cuesta.
- c) El niño necesita apoyos de los profesores y profesionales de la escuela.

3) Hay un compañero de mi hijo, que presenta discapacidad y ha repetido muchas veces. Él no ha alcanzado los aprendizajes mínimos obligatorios. Se comentado tres opciones entre los apoderados. ¿Cuál de éstas apoyarías?

- a) El estudiante debe ir a una escuela especial.
- b) El estudiante debería seguir en el establecimiento, hasta que consiga aprender los contenidos que se le piden.
- c) La escuela debe seguir entregando los apoyos necesarios para que el alumno logre aprender y desarrollarse.

4) Una profesora comenta en la reunión de apoderados, sobre el caso de un alumno de su curso, que a pesar de las diferentes maneras que le ha enseñado, el estudiante no ha logrado el aprendizaje de algunos contenidos. ¿Podrá alcanzar los aprendizajes?

- a) Seguramente él tiene un problema que no le permite aprender
- b) Puede aprender, pero con ayuda de los profesores.
- c) Puede aprender, con una entrega de apoyos personalizados por parte de los profesionales del colegio.

5) ¿A qué velocidad debiesen aprender los estudiantes?

- a) Todos, en el momento que el profesor enseña
- b) Casi todos aprenden cuando el profesor explica, excepto las personas con discapacidad.
- c) Todos aprenden a diferentes tiempos y se deberían respetar cada uno de estos.

6) Al interior de la sala de clases, encontramos alumnos con características diferentes. ¿Cómo deberían considerarse las diferencias al realizar las clases?

- a) El profesor debe enseñar a todos por igual.

- b) Es necesario enseñar a todos por igual, y ayudar a quienes lo necesitan.
- c) Se deben considerar las características de cada estudiante al enseñar.

7) Un profesor le pide al UTP, que disminuyan el nivel de complejidad de los contenidos en la asignatura de inglés. ¿En qué medida debe hacer estos cambios?

- a) Todos deben aprender lo mismo.
- b) Se debe bajar el nivel de complejidad, ya que hay estudiantes que les cuesta.
- c) Es necesario considerar las características de todos los alumnos, ya que no aprenden lo mismo.

8) ¿Qué deberían enseñar los profesores?

- a) Únicamente contenidos, porque es lo que exige el colegio.
- b) Los conocimientos que pide la escuela, y valores para desarrollarse.
- c) Todo tipo de conocimientos; contenidos, valores, principios, hábitos, normas, etc.

9) ¿Cómo deberían trabajar los profesores para que los estudiantes aprendan?

- a) Cada uno debe preocuparse de enseñar bien su asignatura.
- b) Los profesores debieran trabajar en conjunto, cuando hay estudiantes que presenten dificultades.
- c) Los profesores deben realizar trabajo compartido, para responder a las diferencias de todos los estudiantes.

10) El centro de padres propone enseñar hábitos de estudio en horarios de clase. Los profesores de la escuela, se oponen a la idea, porque dicen que será una pérdida de tiempo ¿Qué crees acerca de la postura de los profesores?

- a) Que nosotros como padres, solo nos dedicamos a la crianza en el hogar, y de las decisiones del colegio sólo se deben encargar los directivos y profesores.
- b) Podríamos involucrarnos sólo en la organización de la actividad, y que solo los profesores estén encargados de los aprendizajes que se expondrán.
- c) Estoy de acuerdo con la propuesta, ya que los padres somos parte de la comunidad educativa y deben considerarse en la toma de decisiones en torno a nuestros hijos

11) ¿Crees que es importante que existan lazos de participación entre la comunidad y escuela?

- a) La comunidad y la escuela deben realizar sus actividades por separado.
- b) La escuela debería participar en algunas actividades de la comunidad como campeonatos deportivos y concursos.
- c) La escuela debe participar de las actividades de la comunidad, como también los vecinos de los actos y celebraciones de la escuela.