

CAPÍTULO 8

Desde el diseño a la implementación: ¿Cómo avanzar en la inclusión educativa?

SUSANA MENDIVE CRIADO
Facultad de Educación UC

FRANCISCA POZO-TAPIA
Facultad de Medicina UC

FLORENCIA GÓMEZ ZACCARELLI
Facultad de Educación UC

Desde el diseño a la implementación: ¿Cómo avanzar en la inclusión educativa?

INVESTIGADORAS

SUSANA MENDIVE CRIADO

Facultad de Educación UC

FRANCISCA POZO-TAPIA

Facultad de Medicina UC

FLORENCIA GÓMEZ ZACCARELLI

Facultad de Educación UC

Resumen¹

La inclusión educativa de la diversidad en aulas escolares chilenas responde a una necesidad imperante que ha movilizado esfuerzos a nivel de políticas y prácticas. Diferentes enfoques han informado estos esfuerzos, destacando la diversidad como una realidad compleja e interseccional (Cerna et al., 2021). Este estudio sistematiza información acerca de la implementación de programas y prácticas de inclusión educativa, describiendo los marcos normativos y conceptuales que la caracterizan, y las estrategias y desafíos reportados por actores del sistema escolar chileno. El objetivo es ofrecer recomendaciones para avanzar en el diseño e implementación de políticas de educación inclusiva en Chile. Metodológicamente, se adoptó un enfoque de investigación cualitativa colaborativa y participativa (Metz et al., 2019) donde profesores, asistentes de la educación y equipos de liderazgo fueron las principales fuentes de información para plantear los lineamientos. La recolección de datos se centró en las temáticas de: planificación y estrategias diversificadas de enseñanza; monitoreo e identificación de barreras al aprendizaje; colaboración de docentes y asistentes educativos; y articulación de la comunidad educativa y las familias para favorecer la inclusión. También se revisó literatura empírica, documentos oficiales y normativos, tanto nacionales como internacionales sobre inclusión educativa, y se realizaron entrevistas con personas clave en la creación, implementación y estudio de políticas públicas en educación inclusiva.

1 Esta propuesta fue presentada en un seminario organizado por el Centro de Políticas Públicas UC el 6 de diciembre del año 2023, en el que participaron como panelistas Francisca Morales, oficial de Educación de Unicef Chile; Isabel Zúñiga, presidenta ejecutiva de la Fundación Mis Talentos, y Juan Pablo Álvarez, coordinador nacional de Convivencia para la Ciudadanía del Ministerio de Educación.

Los hallazgos indican que el abordaje interseccional de la diversidad, tanto en la escuela como en el contexto social de los estudiantes, se ve limitado a las dimensiones de riesgo psicosocial y necesidades educativas especiales (NEE), descuidando otras dimensiones como la cultura o el género. También, la asignación y administración de recursos para la integración de niños y niñas con NEE en aulas regulares no es eficiente, ya que no logra cobertura universal en los establecimientos y no existen mecanismos de aseguramiento de la calidad del uso de los recursos. Finalmente, se destaca que la colaboración entre los profesionales de los equipos de aula es esencial; requieren de tiempo, orientación y respaldo por parte de los equipos directivos. A partir de estos resultados, se propone hacer un uso más eficiente de los recursos educativos para la inclusión, favorecer la perspectiva interseccional y la colaboración sectorial, y destacar el rol esencial del liderazgo directivo en la inclusión educativa.

1. Introducción

En este trabajo abordamos la inclusión educativa de la diversidad en el aula en Chile. La Unesco, en su marco de acción 2030, declara como uno de sus objetivos fundamentales que se debe “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (Unesco, 2016, p. 7). Se espera que en el aula se refleje la diversidad social, caracterizada por distintas dimensiones, tales como migración y nacionalidades, grupos étnicos, identidad de género y orientación sexual, talentos académicos y necesidades educativas especiales; todas ellas pueden dar origen a una experiencia de marginación que se acentúa aún más en contextos de desigualdad socioeconómica y territorial (Cerna et al., 2021). Por lo tanto, abordar la inclusión desde realidades que se intersectan en un contexto como el chileno, parece crítico para comprender cómo fortalecer la implementación de políticas inclusivas.

En Chile, desde 1990 se ha avanzado en la promulgación de diversas leyes y decretos para favorecer la inclusión educativa. Sin embargo, también se ha generado un cuerpo de evidencia que advierte desafíos producto de la implementación de dichas leyes. En este trabajo nos propusimos sistematizar información acerca del proceso de implementación de programas y prácticas vinculadas a la inclusión educativa. Para esto consideramos los múltiples niveles del sistema educativo (Cerna et al., 2021): el primer nivel es el estudiante, que se relaciona con las dimensiones y condiciones individuales que determinan la diversidad en el aula; el segundo nivel corresponde a los profesores y equipos de apoyo, que contempla las estrategias que emplean, el desarrollo profesional orientado a la inclusión, la conciencia y sensibilización sobre la misma inclusión. Luego, en el tercer nivel, que involucra su preparación y compromiso con la construcción de espacios de aprendizaje inclusivos

en sus escuelas, se encuentran los líderes escolares o equipos directivos; el cuarto nivel es la escuela, que aborda el clima escolar, la disponibilidad de recursos, el compromiso con la familia y la comunidad educativa; el quinto nivel es denominado sistema y subsistema, del cual dependen los recursos, la definición de roles y funciones, el currículum y las propias características del sistema escolar. Finalmente, el último nivel es la sociedad, desde la cual las condiciones y diferencias económicas, laborales, demográficas, culturales y políticas inciden directamente en las políticas inclusivas de cada país (Cerna et al., 2021).

Si bien los profesores en Chile tienen una valoración positiva y se proponen ejercer una adecuada inclusión escolar, estos reportan no contar con herramientas ni conocimientos sobre esta materia desde su formación inicial, tampoco con recursos humanos, tiempo suficiente (González-Gil et al., 2019), medios pedagógicos innovadores o servicios e instalaciones adecuadas (Benavides-Moreno et al., 2021) que les permitan atender a la diversidad y desarrollar un trabajo colaborativo entre ellos o con los profesionales que pertenecen a los equipos de apoyo en los establecimientos (Rosas y Palacios, 2021).

El presente artículo describe, por una parte, los marcos normativos y conceptuales que caracterizan a la inclusión escolar, y por otra, las estrategias diversificadas y los desafíos de su implementación que reportan los actores del sistema escolar chileno, con el objetivo de sugerir una política pública que favorezca avanzar desde el diseño de políticas de inclusión escolar hasta su implementación más plena en Chile.

La organización del artículo se estructura, en un inicio, en torno a los antecedentes de la inclusión escolar en Chile, considerando una revisión del marco normativo de la integración y educación inclusiva y su implementación en el sistema escolar. Continúa con la definición de objetivos, metodología y los resultados de la indagación realizada con actores clave del sistema escolar en una mesa de trabajo que se desarrolló en encuentros sucesivos. Después se presenta la revisión documental y el diálogo con expertas/os vinculados con la inclusión educativa, y finalmente, las recomendaciones para una política pública en inclusión escolar.

2. Antecedentes

2.1 Marco normativo de la integración y educación inclusiva en Chile

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009) define la educación especial como una modalidad transversal específica del sistema educativo que provee servicios, recursos, ayudas y acompañamiento de profesionales con conocimientos especializados a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (NEE) temporales o permanentes, asociadas a diagnósticos

emitidos por un profesional de la salud, y que pueden afectar su desarrollo o acceso al aprendizaje (Sandoval et al., 2021). En Chile, con el Decreto N° 490 de 1990 y su actualización bajo el Decreto ley N°1 de 1998, surge la opción de integración escolar como una alternativa a la de educación especial ofrecida exclusivamente en escuelas especiales, pero con una limitada cobertura. Luego, con el Decreto N° 170 de 2009, esta cobertura aumenta en términos de diagnósticos y se regularizan los lineamientos del Programa de Integración Escolar (PIE), que consiste en un conjunto de apoyos pedagógicos y recursos humanos y físicos dirigidos a estudiantes con NEE temporales o permanentes que asisten a establecimientos de educación regular, con el fin de atender y disminuir sus barreras al aprendizaje. El mismo Decreto N° 170 determina los diagnósticos que permiten acceder a este beneficio, los profesionales idóneos responsables de las evaluaciones, además de determinar los procedimientos, instrumentos y periodicidad de las pruebas de ingreso, continuidad y egreso. Bajo este decreto, los equipos interdisciplinarios compuestos por educadores diferenciales y profesionales de la salud entregan apoyos específicos a los estudiantes con NEE durante el año escolar. Los criterios de evaluación y diagnósticos se basan especialmente en criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y del DSM IV-R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría. Por lo tanto, el diagnóstico recae principalmente en profesionales de la salud, tales como fonoaudiólogos, psicólogos, médicos pediatras, psiquiatras, neurólogos, además de los familiares, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, dando cuenta de un modelo médico para el diagnóstico que es descontextualizado de los requerimientos escolares. Asimismo, el decreto regula el contenido del PIE (Sandoval et al., 2021).

Posteriormente, la Ley de Inclusión (Ley N° 20.845 de 2015) señala que es deber del Estado generar condiciones para el acceso y permanencia de estudiantes con NEE en establecimientos regulares y especiales. El mismo año se promulga el Decreto N° 83, que define orientaciones curriculares de diversificación del aprendizaje con la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para todos los establecimientos, con o sin PIE. El DUA, formulado por Meyer, Rose y Gordon (2014), busca promover la inclusión y el aprendizaje a través de la consideración de tres principios en la planificación de la enseñanza. El primer principio proporciona múltiples medios de representación para la información, el contenido y los conceptos (el qué del aprendizaje). El segundo principio entrega múltiples medios de acción y expresión para que los estudiantes demuestren y apliquen significativamente lo aprendido (el cómo del aprendizaje). Finalmente, el tercer principio proporciona diversos medios de compromiso y vinculación con el aprendizaje, lo que determina el porqué del aprendizaje (Meyer et al., 2014).

El DUA es una práctica coherente con la visión de inclusión educativa, en tanto contempla las consideraciones en las metas de aprendizaje, materiales,

métodos y evaluación para favorecer el acceso al currículum por parte de todos los estudiantes del aula, sin eliminar los desafíos de aprendizaje y volviéndolos incluso expertos de su propio proceso de aprendizaje (Pastor, 2018; Berríos y Herrera, 2021; Sánchez-Gómez y López, 2020). Internacionalmente existen escasas experiencias en las cuales se haya decretado la implementación del DUA a nivel nacional, solo conocemos ejemplos de algunos casos en Estados Unidos y Australia. Aquella medida requiere especial atención a la calidad de la formación en DUA y a la investigación desarrollada respecto de su implementación (Berríos y Herrera, 2021).

2.2 Del marco normativo a la implementación de la inclusión escolar

Los marcos normativos dibujan un horizonte, pero la traducción de dichos lineamientos en los mecanismos de transferencia de recursos, su coordinación con otros marcos normativos que rigen la educación, la constitución de los equipos profesionales y la traducción a la formación inicial y continua, son dimensiones fundamentales que pueden favorecer u obstaculizar la inclusión educativa.

Aun cuando el marco normativo muestra avances significativos en la meta de la inclusión, existe una tensión y ambivalencia entre la norma y la puesta en práctica del PIE (Sandoval et al., 2021). Por una parte, la implementación exitosa del PIE requiere modificar identidades laborales para facilitar el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales (Rosas y Palacios, 2021). No obstante, el sistema de financiamiento de la educación, basado en la subvención que se ajusta a la asistencia efectiva de los niños a la escuela y a la cantidad específica de niños acreditados para el programa PIE, exige que los equipos directivos conformen equipos de profesionales asistentes de la educación con horas muy limitadas, dificultando así la calidad del abordaje pedagógico para los niños que participan del PIE (Sandoval et al., 2021). Además, no permite el aprovechamiento de dicho recurso humano para apoyar el trabajo pedagógico y las necesidades particulares del resto de los niños del aula regular, pues se restringe solo a un máximo de dos alumnos con NEE permanentes y cinco con NEE transitorias por aula (Bas, 2021). Los establecimientos pequeños con un número menor de estudiantes PIE también se ven más afectados, pues al recibir un monto menor de subvención se restringe todavía más la contratación de profesionales asistentes de la educación (Sandoval et al., 2021; Zúñiga y Mansilla, 2023).

Por otra parte, la formación inicial no prepara suficientemente a los profesores para la colaboración y codocencia (Palacios et al., 2022), lo que se traduce en disputas de poder en la dupla docente en el aula; por ejemplo, los profesores de un aula regular tratan a los diferenciales como asistentes en roles administrativos (Rosas y Palacios, 2021). Tampoco se aprecia la apropiación de lineamientos ministeriales para efectuar la codocencia. Existen distintas orientaciones técnicas emanadas desde el Mineduc, como las “Orientaciones

técnicas para el PIE del año 2013” (Mineduc, 2013), el “Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión”, dirigido a directores y sostenedores (Mineduc, 2017a) y las “Orientaciones para los Profesionales Asistentes de la Educación sobre su rol y funciones en PIE” (Mineduc, 2019a), que ofrecen lineamientos para la creación de equipos del aula y delimitan sus funciones; caracterizan el trabajo colaborativo como un elemento clave para la inclusión, definen la codocencia y describen las actividades en las que el equipo del aula colabora; señalan los cinco elementos que facilitan los procesos cooperativos, y finalmente, muestran los distintos enfoques prácticos que puede asumir esta docencia conjunta.

De acuerdo con el estudio Talis (Teaching and Learning International Survey) del año 2018, los docentes chilenos evidencian una mayor necesidad que aquellos de países de la OCDE, de capacitarse para facilitar el acceso al currículum a todos sus estudiantes, particularmente a los con necesidades educativas especiales y a quienes pertenecen a culturas diversas o aprenden una segunda lengua (38% en comparación con el 22% del resto de los países) (OCDE, 2019). Estos resultados son consistentes con los arrojados por el reciente Informe de Evaluación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (PNUD, 2023); el Informe Nacional de Diálogos Temáticos sobre la Educación Especial (Mineduc, 2015) y la consulta Voces Docentes realizada por el ministerio de Educación (Mineduc, 2017b). En ellos se resalta la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre la diversidad en la formación inicial de docentes y la capacitación a nivel nacional para una adecuada atención de las NEE y la diversidad (Mineduc, 2015; Mineduc, 2017b).

Lograr orientación inclusiva requiere modificar las prácticas y actitudes arraigadas en los modelos de formación docente centrados en los contenidos, desconectados de la práctica y de la variedad de contextos escolares y sus problemáticas particulares, para lo cual las iniciativas de trabajo colaborativo, tales como las comunidades de aprendizaje y los estudios de clase, son modalidades propicias para complementar cursos de capacitación y asegurar su implementación (Duk et al., 2021).

Pese a su potencial para satisfacer la diversidad de necesidades de aprendizaje, la evidencia tanto local como internacional muestra que el DUA es percibido como un modelo complejo, pues exige centrarse en el estudiante y sus necesidades, adaptando la enseñanza o las acciones del docente para responder a estas. Dicha perspectiva contrasta con la formación que ha recibido la mayoría de los profesores y que enfatiza a quien enseña como un transmisor de conocimientos, en un proceso unilateral y con énfasis en el desarrollo de habilidades básicas; una educación centrada en el estudiante que apuesta al desarrollo de habilidades complejas requiere de una alta dedicación de tiempo y colaboración docente para su implementación (Berríos y Herrera, 2021; Capp, 2018).

En Chile no se han sistematizado las experiencias de formación continua en la educación inclusiva en general ni en DUA en particular; tampoco sus impactos en el nivel de confianza de los docentes, en su traducción a prácticas pedagógicas y menos aún en los resultados de los estudiantes. En el trabajo de Berríos y Herrera (2021) se ejemplifica la inefectiva capacitación en DUA que reciben algunos docentes en el país cuando asisten a breves talleres y cursos con metodologías desconectadas de la expectativa de la puesta en práctica, lo que no garantiza un conocimiento profundo que permita darle valor a la planificación, implementación y evaluación del DUA como una oportunidad de acceso al aprendizaje para todos.

La falta de información respecto del impacto de la formación en DUA es parte de un diagnóstico más amplio sobre las políticas de formación docente continua en Chile y los países iberoamericanos, entre cuyos elementos críticos se ha planteado la falta de regulación sobre la oferta y calidad de las instituciones formadoras, el escaso desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación del impacto de las actividades de formación continua, además de la presencia de modelos de formación desvinculados de la práctica. Todos estos elementos son especialmente críticos cuando la participación en instancias de capacitación y perfeccionamiento están vinculados a incentivos monetarios y de desarrollo de carrera y no existen, en cambio, incentivos asociados a la incorporación de los aprendizajes en las prácticas del aula.

En el año 2019 la División de Educación General del Ministerio de Educación convocó a una Mesa Técnica por las Necesidades Educativas Especiales. Las principales propuestas se refirieron a la simplificación burocrática de procesos de evaluación y a la entrega de información en el sistema para privilegiar el tiempo de apoyo en el aula; la creación de estándares alineados con principios de inclusión, estrategias diversificadas y trabajo colaborativo para la formación inicial y continua de docentes; la atención temprana a niños y niñas entre cero y tres años con discapacidad o riesgo de desarrollarla; la elaboración de criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación media para potenciar la certificación y titulación de estudiantes que presentan NEE y promover así su inserción laboral; la creación de programas similares al PIE en establecimientos particulares y la evaluación de la implementación del DUA (Mineduc, 2019b). Es posible que el seguimiento y apoyo a la implementación de dichas propuestas se haya obstaculizado por los periodos de estallido social y pandemia.

Todo lo revisado hasta aquí demuestra que en el país hay avances en propuestas de marcos regulatorios hacia la inclusión educativa y en investigación respecto a cómo se ha implementado principalmente el PIE, pero hay escasas iniciativas que recojan la experiencia de los profesores y profesionales asistentes de la educación —los principales involucrados de las políticas de inclusión— para apoyar la ejecución de las políticas y programas de integración e

inclusión educativa. Asimismo, hay escasa investigación acerca de cómo se aplican los decretos que han avanzado de integración a inclusión educativa, particularmente el uso del DUA. En síntesis, el desafío no resuelto de la inclusión escolar nos ubica en un escenario en que se requiere urgentemente encontrar lineamientos que favorezcan el acceso al aprendizaje de todos en el aula.

3. Objetivos de investigación

- Objetivo general: desarrollar con profesionales de establecimientos educativos una propuesta de lineamientos para favorecer la implementación de las actuales iniciativas de inclusión escolar.
- Objetivos específicos:
 - Describir los marcos normativos y conceptuales que caracterizan a la inclusión escolar, así como las prácticas de implementación de políticas de este tipo en Chile.
 - Describir las estrategias diversificadas de enseñanza para favorecer la inclusión en las prácticas de planificación, monitoreo e identificación de barreras del aprendizaje, colaboración de docentes de aula y profesionales asistentes de la educación, además de la articulación de la comunidad educativa y de la familia para favorecer la inclusión desde los actores del sistema educativo.
 - Describir los desafíos de la implementación de políticas de inclusión escolar desde los actores del sistema educativo.
 - Formular una propuesta de lineamientos para favorecer la implementación de la política de inclusión escolar que considere las estrategias y desafíos identificados.

4. Metodología

El estudio adoptó un enfoque de investigación cualitativa colaborativa y participativa (Metz et al., 2019) que concibe que la experiencia de los profesores y profesionales asistentes de la educación merece ser recogida en la construcción de lineamientos para favorecer la ejecución de políticas de inclusión educativa. En consecuencia, el diseño de investigación consideró, como actividad central de recolección de datos, una serie de encuentros donde se realizaron mesas de trabajo por diferentes temáticas con la participación de profesores y profesionales asistentes de la educación, equipos de liderazgo directivo y representantes de un Servicio Local de Educación Pública (SLEP). El diseño también incluyó una actualización de la literatura ya considerada en el proyecto, además de documentos oficiales y normativos nacionales e internacionales sobre inclusión escolar, y entrevistas con personas clave en la creación,

implementación y estudio de políticas públicas en dicha materia. El diseño se organizó en torno a diferentes métodos que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Resumen de la metodología

Método	Descripción	Participantes
Entrevistas semiestructuradas realizadas en modalidad virtual, grabadas en audio y transcritas para el análisis de contenido.	Reuniones con personas a cargo del área de inclusión del SLEP, asesores internacionales y personas expertas en el área, para consolidar el diagnóstico sobre el estado de la educación inclusiva en Chile.	Encargado de inclusión educativa SLEP, Rosario Palacios (Antropología UC), Mauricio López (Facso, Universidad de Chile) y José Castillo (University of South Florida).
Análisis temático de documentos extraídos de bases de datos y por contactos.	Revisión de documentos oficiales y normativos chilenos sobre inclusión escolar.	Equipo del proyecto.
Encuentros con metodología participativa y colaborativa, privilegiando la escucha de experiencias y conocimientos de participantes. Los encuentros fueron en modalidad virtual, grabados, y transcritos para realizar el análisis.	Mesas de trabajo en cuatro encuentros de periodicidad mensual centrados en: <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación y estrategias diversificadas de enseñanza. 2. Monitoreo e identificación de barreras al aprendizaje. 3. Colaboración de docentes de aula y profesionales asistentes de la educación para la inclusión educativa. 4. Articulación de la comunidad educativa y familia para favorecer la inclusión educativa. 	Docentes, directivos, y profesionales asistentes de la educación de establecimientos escolares de básica y párvulos, destacados por sus prácticas de educación inclusiva.

Fuente: elaboración propia.

Participantes: A partir de las sugerencias de especialistas de distintos sectores de la educación, tales como fundación Mis Talentos, SLEP y académicos universitarios cercanos a la inclusión escolar, invitamos a docentes, líderes, directivos y profesionales asistentes destacados por sus experiencias de inclusión. En un total de cuatro encuentros participaron 26 docentes y profesionales asistentes de la educación en las mesas de trabajo (24 en el primer encuentro, 10 en el segundo, ocho en el tercero y siete en el cuarto). Entre quienes asistieron había educadoras/es diferenciales, fonoaudiólogas, educadoras de párvulos, docentes de aula y líderes directivos de establecimientos educacionales. Además, existió diversidad en la dependencia de los establecimientos educacionales presentes: 19 municipales, cinco particulares pagados y dos públicos, todos de Santiago.

Plan de análisis: utilizamos las transcripciones del audio de cada encuentro y las procesamos de manera inductiva, usando como metodología el análisis temático (Clarke y Braun, 2017). Posteriormente, analizamos cada encuentro para describir las tendencias temáticas en cada uno.

5. Resultados

Presentamos a continuación los resultados del levantamiento de visiones y percepciones de quienes participaron en los encuentros de mesas de trabajo y de los resultados del análisis de la literatura especializada y documentos oficiales sobre inclusión a nivel local y global, sumado a los diálogos con expertos vinculados con esta materia.

5.1 Hallazgos de los encuentros

Los hallazgos se reportan en cuatro secciones, según las temáticas de los encuentros.

a. Planificación y diversificación de la enseñanza para la inclusión

La falta de tiempo para las labores profesionales aparece como un tema recurrente. Las y los participantes identifican el tiempo como una condición fundamental para planificar y reflexionar sobre la inclusión para mejorar los procesos educativos de los estudiantes. Asimismo, reconocen que son pocos los espacios de tiempo resguardados para esto, e indican que la carga de las tareas administrativas afecta la eficacia en el uso del tiempo.

“Creo que lo que nos falta es tiempo de reflexión en los colegios, poder parar para entender que al final la inclusión tiene que ver con la mejoría de los colegios, o sea, esto tiene que estar de verdad incluido y que tiene que ver con un tipo de sociedad que queremos tener, entonces, mientras eso no esté claro todavía vamos a estar haciendo estas soluciones parche y sin asignar el valor real que tienen todas las personas” (Encargada de inclusión, establecimiento particular pagado).

Una segunda condición que se visibiliza a lo largo de las discusiones es la formación inicial y profesional para comprender el sentido, los procesos y las estrategias de la educación inclusiva. Los y las participantes destacan la necesidad de integrar los principios de inclusión en la formación docente y de realizar procesos de socialización y actualización en los establecimientos, pues la inclusión es un concepto en constante reajuste.

“Siento que para que sea relevante la inclusión tiene que ser verdaderamente relevante desde las políticas públicas, lo que decían desde la formación en las universidades; para que las personas que ya estamos trabajando en colegios en eso se facilite también la labor cuando los profesores ya vienen con otro tipo de preparación, entonces no hay que partir desde cero, que es como desde convencer a las personas respecto de la importancia de esto o de

cambiar las miradas, porque eso ya viene establecido desde antes” (Encargada de inclusión, establecimiento particular pagado).

La autoformación en las instituciones educativas emerge como una forma de facilitar la apropiación de temáticas relacionadas con la educación inclusiva:

“Tenemos una comunidad de aprendizaje de prekínder a cuarto básico. Entonces, ¿cuál es la necesidad que actualmente estamos trabajando? Desde la grafomotricidad hasta la escritura, porque desde el ministerio se dio mucho énfasis a la lectura y se fue dejando un poco de lado la escritura y vimos que claramente hubo una dificultad y un rezago, así que entre nosotros, claro, empezamos a investigar (...). Nos fuimos formando entre nosotras mismas, luego teníamos dificultades en que era la grafomotricidad, que era nuestro tema, que llegamos ahí y empezamos a formarnos también de forma externa, e hicimos seminarios abiertos a toda la comunidad del colegio” (Psicomotricista, establecimiento municipal).

La cita anterior se relaciona con la temática del tercer encuentro. El trabajo colaborativo entre los diferentes equipos y profesionales se enfatizó como un mecanismo necesario para lograr los objetivos pedagógicos de los establecimientos, entre ellos el de inclusión educativa.

“Entonces creo yo que, para abordarlo, un gran desafío para los colegios es cómo poder hacer la bajada, un trabajo colaborativo que sea real, efectivo con el tiempo que hablaba la colega, con todas las condiciones para que esto se dé. Pero la base está en el hecho de poder tener estas estas posibilidades de trabajar en forma coordinada, colaborativa con objetivos comunes, abordando desde las diferentes disciplinas, cada uno con su aporte” (Directora, establecimiento municipal).

De manera transversal, los participantes indican que una condición necesaria para que los docentes, líderes y profesionales asistentes de la educación cuenten con el tiempo, la formación y la colaboración adecuadas es una gestión que facilite la conexión entre las leyes y decretos que norman la educación inclusiva y su implementación. En ese orden de ideas, creemos importante que se incluya y reconozca a todos los actores involucrados.

“Un modelo de gestión más abierto, con un liderazgo más distribuido, cuando hablo de modelo de gestión abierto hablo de poder instalar prácticas institucionales que permitan el trabajo colaborativo con los tiempos organizados para ello” (Jefa UTP, establecimiento municipal).

b. Monitoreo e identificación de barreras al aprendizaje

Una condición central de la evaluación de educación inclusiva es la colaboración. En general, los participantes no docentes perciben una diferencia en la evaluación de niños con NEE y niños sin estas necesidades, en especial en los

establecimientos que cuentan con equipo PIE. A los profesionales asistentes, en algunos casos, solamente se les incluye en la evaluación de los primeros, lo cual contraviene la definición amplia de diversidad que buscan las normativas vigentes.

“Soy fonoaudióloga y la verdad es que en los procesos de evaluación de los chicos con necesidades educativas especiales a mí me involucran, pero en los procesos de evaluación del resto del curso no me involucran” (Fonoaudióloga, establecimiento municipal).

En contraste, existen otros casos en los cuales la colaboración es exitosa, reforzando la relevancia y aporte de esta orientación al trabajo en inclusión.

“Con la educadora diferencial teníamos que ver la forma de cómo nosotros abordar las desregulaciones que se presentaban en el aula, y que estas desregulaciones no afectaran al grupo curso. Y bueno, empezamos a poner imágenes como afiches en la sala, de orden, de normalización, de rutina. Y estas se pegaron no solamente en la sala, porque los niños no solamente estaban en la sala de clase, sino que también venían a la sala de la biblioteca, a la sala Enlaces, entonces, esta rutina que fueron como fichas, afiches claro, estuvieron para todo el curso y para todos sirvieron. O sea, se intencionaron para estos estudiantes, pero nos sirvió para todo el grupo curso” (Docente de aula, establecimiento municipal).

Otra condición se relaciona con las normativas, instrumentos y mecanismos utilizados para la evaluación. Se reconoce, en general, un cambio de paradigma en la forma de evaluar, a partir del Decreto N° 67, pues antes se enfocaba más en la calificación final sin tener en cuenta el proceso de enseñanza y sin retroalimentación para los estudiantes. Con esta nueva normativa hubo cambios hacia una evaluación más formativa y centrada en el desarrollo de habilidades. No obstante, hay diferencias entre las distintas dependencias de los establecimientos educacionales. Algunos cuentan con tiempos resguardados para elaborar y planificar instrumentos de evaluación o realizar reuniones de equipos de aula que faciliten una mirada intersectorial sobre los procesos evaluativos de los aprendizajes y las barreras a los mismos. Contar con esos espacios es altamente valorado por los participantes.

“Y por lo general, siento, sobre todo, que en el sistema particular subvencionado está como muy al debe el tema de que no existen horas de decreto para los profesionales que son asistentes de la educación para que se puedan reunir con los profesores de aula. En mi caso, nunca tuve horas de decreto con profesores de aula, lo que sí se ve en el sistema municipal” (Fonoaudióloga, establecimiento municipal).

En síntesis, la gestión del trabajo colaborativo y de los recursos (tiempos, reuniones, formación) necesitan un liderazgo que guíe la visión pedagógica y

estratégica sobre la evaluación de los aprendizajes, considerando las barreras que enfrentan algunos niños. El aseguramiento de las condiciones requiere de instancias de coordinación y planificación promotoras de la inclusión, lo que representa un cambio en la cultura de cada establecimiento.

“El liderazgo, hay alguien que tiene que decir que eso es importante. Y, por lo tanto, tiene que dar esos espacios. Pero mientras no haya alguien —que puede ser una persona o un grupo— que lidere esto y que de verdad le dé valor, es muy difícil. Más en mi caso de servicio local, municipal, que hay profesores o gente que, si tú cumples o no cumples, como que no hay sanción, ¿me entiendes? Entonces, peor aún, porque si funcionamos por voluntades, es demasiado subjetivo. Tiene que haber alguien o algo que permita un grupo o una persona que le dé importancia a esto, que dé los tiempos, que dé los espacios y que dé los lineamientos claros” (Educatora diferencial PIE, establecimiento municipal).

c. Colaboración y codocencia entre docentes de aula y profesionales asistentes de la educación

La colaboración parece ser una condición necesaria para afrontar el reto de la diversificación, pues cada niño/a o curso es diferente y necesita una mirada integradora de la planificación. Para colaborar, aseguran los participantes, son necesarias algunas características individuales, tales como confianza, voluntad y apertura, además de otras características del grupo o de las relaciones al interior de los establecimientos, como la retroalimentación y la reflexión.

“Yo creo que lo más importante es el tema de la comunicación, que los equipos en conjunto puedan ir formando este trabajo. Lo que hablábamos en la primera sesión tiene que ver con las conductas, si uno quiere formar un real cambio necesitas las voluntades, porque puedes tener muchos títulos, puedes saber mucho, pero si uno no sabe generar el trabajo colaborativo con tu colega y si el colega no tiene la apertura para recibir y entregar, tampoco lo desarrollas, porque el trabajo colaborativo tiene mucho que ver con cómo te defines como profesional, pero desde lo personal, más que desde el conocimiento” (Equipo PIE, establecimiento municipal).

Un elemento central que destacan algunos participantes es el papel de los directivos del establecimiento en cuanto a la necesidad de contar con su apoyo y que las acciones de inclusión sean parte de la cultura del colegio. Se espera que haya una línea jerárquica y una visión clara que conduzca la colaboración para la inclusión, pues si los directivos no la apoyan será muy difícil para los profesionales implementar, socializar y replicar acciones efectivas.

“En nuestro colegio el equipo directivo nos motiva a trabajar a nivel colaborativo, es también una forma de liderazgo a nivel colaborativo y eso tam-

bién va bajando hacia los profesores. La idea es que nos vamos vinculando y colaborando; nosotros también hemos logrado de las dos maneras, o sea, que el equipo directivo nos proponga alguna estrategia, incluso algunas acciones del plan de mejora y también nosotros hemos podido, como equipo de profesionales que nos reunimos, proponer también otras acciones” (Psicomotricista, establecimiento municipal).

En línea con lo anterior, la gestión del liderazgo en los establecimientos facilitaría generar las condiciones que se requieren para superar algunos desafíos relacionados, primero, con los tiempos para reunirse a conversar y trabajar juntos. Segundo, con reducir la rotación de los profesionales y favorecer la calidad de las relaciones entre los trabajadores de los establecimientos que se ha visto afectada por el cambio de personal.

“Desde los liderazgos se le da poco espacio a la reflexión docente, a la reflexión profesional (...): Si bien hacemos análisis de nuestras prácticas o de nuestras acciones como equipo escuela, o como equipo de inclusión o como equipo profesional o como equipo de aula, tenemos poco espacio para la reflexión (...). Si reflexionáramos más frente a toda una carga administrativa, a toda una carga bien demandante, desde las distintas acciones que hacemos, yo creo que podríamos asegurar mejores procesos, desde el liderazgo y desde el trabajo colaborativo” (Encargado territorial PIE, establecimiento público).

d. Articulación de la comunidad educativa y la familia

La articulación con la familia y la comunidad educativa se presentó como un tema difícil de abordar. Una primera condición —y reto— que emerge de las conversaciones se relaciona con el esfuerzo de crear una visión común sobre la inclusión. Si toda la comunidad converge en sus definiciones y creencias acerca de esta materia, encaminar las acciones en esa dirección requerirá de menos esfuerzo y enfrentará menos barreras. Un desafío común que enfrentan los establecimientos que cuentan con equipo PIE es que todo lo relacionado con inclusión recae sobre ese equipo. El grupo directivo facilita las condiciones, pero se espera que sean los profesionales del equipo PIE quienes lideren el sentido de inclusión, asistan a las formaciones y compartan sus aprendizajes con los demás, algo que puede desbordar sus capacidades y segregar la inclusión.

“En este caso, en la escuela en la que estoy ese rol se lo lleva el equipo de integración. Ahora, si tuviera que decir de la parte directiva los espacios están para poder hablarlos, pero ese ese rol “de visualizar” y de buscar estrategias, de sociabilizar el tema de inclusión es por parte del equipo de integración y son cosas que a veces son como reactivas, pasa algún evento X y el equipo de integración ha tenido que dar alguna capacitación o charla de algún tema. Bien entonces, así como te digo por parte de dirección, los espacios están para poder hacerlo, pero no” (Educatora diferencial PIE, establecimiento municipal).

Se manifiesta una condición necesaria para pensar en las comunidades educativas para la inclusión es que se reconozcan las múltiples dimensiones de la diversidad:

“A lo mejor cuesta encontrar acciones que vayan en directa relación con la inclusión, porque la inclusión no es solo la asignación de las acciones al PIE, las acciones tienen que ir más allá del programa de integración escolar, tienen que ir acciones vinculadas a cómo esta escuela o cómo esta comunidad educativa genera procesos de inclusión independiente si es un niño PIE, es un niño sordo, es un niño que viene de Venezuela, es un niño que habla un idioma distinto, un niño trans, un niño que viene con una cultura originaria distinta; entonces hay procesos que de alguna u otra manera la escuela debe favorecer” (Encargado territorial PIE, establecimiento público).

Finalmente, los participantes destacan, a nivel de gestión para la inclusión, la importancia de la presencia del equipo directivo en la promoción de la inclusión en las escuelas, la necesidad de que se interconecte el plan de convivencia escolar con los proyectos de inclusión educativa, en relación con sus orientaciones y también con los equipos encargados de cada tema. Además, destacan la necesidad de políticas y programas más aterrizados que reconozcan las prácticas y la cultura de cada establecimiento.

“Cuando empezamos a hablar de otro tipo de inclusión recordé el tema de la migración. En la escuela sí se han hecho [actividades] y esto sí ha partido desde dirección, por ejemplo, cuando estábamos recién empezando las fiestas patrias en vez de “Fiestas Patrias” era “Chile saluda a Latinoamérica”, entonces ahí, por ejemplo, rescatar la música de ellos, su baile nacional para traerlos a la escuela y que ellos se sintieran de alguna manera representados acá” (Docente de aula, establecimiento municipal).

5.2 Hallazgos de revisión documental y del diálogo con expertos/as vinculados a inclusión educativa

a. Funcionamiento de la educación especial

La educación especial se organiza a través de Programas de Integración Escolar (PIE) en escuelas desde el primer nivel de transición hasta la enseñanza media y con la existencia de escuelas especiales, las que en su mayoría son escuelas de lenguaje (82,1% según Bas (2021)). A continuación, presentamos evidencia del PIE y de las escuelas de lenguaje, atendiendo a las diversas consecuencias para el propósito de inclusión educativa en las comunidades escolares.

De acuerdo a la encuesta Endide (2022), un 96,7% de los niños con discapacidad entre los cuatro y 17 años están dentro del sistema educativo, lo que difiere significativamente del 98,7% sin discapacidad. La tasa neta de asistencia al establecimiento educacional de niños entre los seis y 13 años también varía significativamente dependiendo de la condición de discapaci-

dad, con un 92,9% entre quienes presentan discapacidad versus el 96,5% de quienes no la presentan. Entre los 14 y 17 años, estos porcentajes disminuyen al 81,2% en los niños con discapacidad versus el 87,2% en aquellos sin discapacidad (Osorio, 2023). La inequidad en desmedro del grupo de niños con NEE es aún más evidente cuando se analiza su trayectoria a lo largo del ciclo educativo. Los niños con NEE —y en particular los que presentan NEE permanentes— evidencian mayor deserción y experimentan más tempranamente mayores cambios de curso y colegio que sus pares sin NEE (Treviño et al., 2023). Los niños de familias migrantes se concentran en mayor medida en escuelas municipales que en colegios particulares subvencionados (Stefoni et al., 2020), las escuelas municipales y las que transitarán a los SLEP vivencian más estrés y requieren de más apoyo en la implementación de las políticas de inclusión educativa.

La Ley Miscelánea N° 21.544, que entrará en vigencia total en el año 2028, inducirá a los establecimientos particulares pagados a que tengan progresivamente al menos un cupo prioritario para niños con NEE o discapacidad por nivel y luego por curso para el año 2027 (Mineduc, 10 de febrero de 2023), pero esto no terminará de resolver la falta de cobertura, especialmente en los colegios particulares subvencionados.

Hemos podido pesquisar al menos dos razones para que los establecimientos desistan de participar en el PIE. Por un lado, la alta carga burocrática asociada a los mecanismos para rendir cuentas de los recursos PIE sería insostenible junto al proceso que se pide para cumplir con los requerimientos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta ley entrega recursos del Estado a los sostenedores de establecimientos subvencionados que cuentan con estudiantes prioritarios por sus condiciones socioeconómicas, su fin es mejorar la equidad y calidad educativa en dichos establecimientos. En esos casos, se opta por abordar la problemática de inclusión de la diversidad a través de esta subvención SEP para contratar educadores diferenciales que se coordinen con los docentes de aula regular y así atender integralmente las necesidades de todos los estudiantes, ya que la subvención PIE restringe la labor de profesionales asistentes de la educación solo para atender a los niños que oficialmente participan en el PIE. La Ley SEP, en cambio, permite mayor flexibilidad. Por otro lado, existe una preferencia por no incorporar el PIE para evitar que lleguen “más niños con NEE” a los establecimientos que tienen el programa. Es importante conocer sistemáticamente las razones por las cuales los establecimientos no participan del PIE para complementar este panorama parcial.

Por otra parte, la provisión de educación especial en la educación parvularia contempla la atención de los niños en escuelas que se acogen al PIE para los niveles de transición 1 y 2, o en escuelas de lenguaje, que atienden

NEE transitorias derivadas del trastorno específico del lenguaje (TEL) entre los niveles medio mayor y de transición. En el año 2019 se aprecia que alrededor del 93% de los niños que asistían a una escuela especial lo hacían en una escuela de lenguaje (Bas, 2021). Hasta la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (2015), estos establecimientos incrementaron su presencia en el país, aparentemente incentivadas por la subvención adicional ofrecida por la atención de estos niños. Este mecanismo parece haber incentivado el sobrediagnóstico de TEL para capturar matrícula. Esta hipótesis se basa en que, del total de estudiantes en el nivel parvulario, un 27% tiene TEL, lo que es bastante alto comparado con estudios de prevalencia de otros países cuyo rango varía entre el 7% y 14% (Bas, 2021). Es probable que un gran porcentaje de estos niños efectivamente presente dificultades lingüísticas, tales como retraso de lenguaje o asociados a otras condiciones. Dado el enfoque médico solo es posible que ingresen a estos establecimientos con el diagnóstico de TEL, lo que incrementa el sobrediagnóstico. Asimismo, la tasa de prevalencia de niños con TEL en primero básico disminuye abruptamente al 8%, que es cuando los niños ya no están en una escuela de lenguaje (Bas, 2021).

La consecuencia negativa de la atención de niños con TEL en escuelas de lenguaje es su exclusión de la educación parvularia regular. El mismo principio que justifica la incorporación de niños con NEE transitorias —e incluso permanentes— a la educación regular debiera aplicarse a los niños con TEL en jardines infantiles, puesto que pueden beneficiarse de las intervenciones pedagógicas para el aula regular, y el eventual 5% a 10% que requiera un apoyo más extendido lo recibiría adicionalmente a los anteriores, más la influencia y el beneficio de socialización de pares y desarrollo socioemocional con una diversidad de niños, como se sugerirá en las propuestas de este artículo.

b. Abordaje de otras dimensiones de diversidad en los establecimientos educativos

Observamos una dispersión de orientaciones educativas y administrativas que los establecimientos reciben de las diversas temáticas vinculadas con la inclusión educativa: niños con NEE, en condiciones de vulnerabilidad económica y psicosocial (por ejemplo, el Programa Habilidades para la Vida); plan de convivencia, política de ciudadanía, interculturalidad, entre otras. Esta dispersión de orientaciones disponibles en diferentes sitios web y desde diferentes oficinas ministeriales se traduce en las escuelas en la denominación de diferentes “encargados” (por ejemplo, encargado PIE, encargado de convivencia, dupla psicosocial, etcétera), lo que no permite un trabajo coherente, colaborativo y proactivo que facilite la construcción de un lenguaje común en torno a la inclusión educativa. La diversidad de lineamientos y de encargados de cada una de las dimensiones de inclusión podría darse por la falta de apropiación de los lineamientos ministeriales para la inclusión educativa, particularmente por parte de los equipos directivos.

5.3 Síntesis de los hallazgos

Al considerar los hallazgos del levantamiento de visiones y percepciones de personas que cumplen roles clave en establecimientos educacionales, la revisión de literatura y los diálogos con expertos/as, identificamos tres ideas: (i) la visión de inclusión educativa, (ii) los recursos para alcanzar inclusión en los establecimientos y (iii) el funcionamiento de los equipos de inclusión en estos.

En relación con lo primero, existe conciencia de que la inclusión implica pensar en la diversidad del aula y que las NEE están dentro de ellas, pero no son la definición única de diversidad. Tanto profesionales de la práctica educativa como expertos/as coinciden en que es necesario comprender la diversidad ampliamente y que la comprensión debe ser tanto interna (en la escuela), como externa (en la sociedad). En oposición, las prácticas administrativas asociadas a la entrega de subvenciones para estas temáticas (por ejemplo, SEP y PIE) vuelven a los establecimientos principalmente orientados a la atención de las dimensiones de riesgo psicosocial y NEE, quedando las otras dimensiones de diversidad (de sexo genérica, cultural, etcétera) no suficientemente atendidas e integradas en el discurso y la práctica de la inclusión educativa.

En cuanto a los recursos para la inclusión educativa, la evidencia muestra una complejidad creciente en la asignación de los recursos y su administración. Por una parte, un bajo porcentaje del total de establecimientos educativos ha utilizado los fondos de asignación para formar PIE, y el funcionamiento de este dispositivo en las escuelas con foco solo en estudiantes que presentan NEE limita el propósito de favorecer las necesidades centradas en la diversidad. Desde la perspectiva de profesionales en la práctica, coincidentemente, la labor del PIE está limitada, pues se enfoca en estudiantes que presentan NEE y de esta forma se refuerza la idea que las personas que conforman el equipo PIE son las únicas que saben sobre inclusión, lo que además limita el desarrollo de una visión común sobre el tema.

En este mismo sentido, el trabajo colaborativo entre distintos profesionales y en los equipos del aula (quienes trabajan en un curso o con un grupo fijo de estudiantes) es reconocido como un abordaje clave en la literatura y en el discurso de quienes se desempeñan en los establecimientos. Para hacerlo posible se requiere tanto de recursos, principalmente de tiempo, así como de lineamientos y apoyo en el liderazgo pedagógico de los equipos directivos que fomenten y acompañen la colaboración profesional para la inclusión en las escuelas.

6. Recomendaciones de política pública

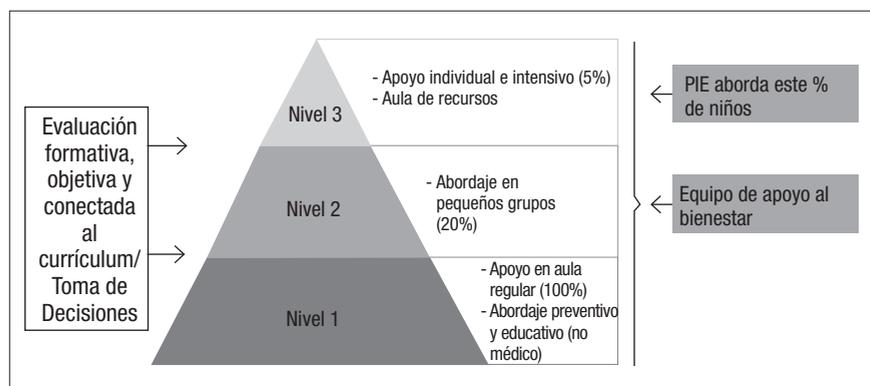
A continuación, presentamos las propuestas que emanan de la indagación realizada, organizadas en cinco áreas tomadas del marco analítico propuesto

por la OCDE: gobernanza, recursos, desarrollo de capacidades, intervenciones de nivel escuela, y evaluación y monitoreo (Cerna et al., 2021). Este marco fue desarrollado para guiar los esfuerzos de los países para la construcción de sistemas educativos que respondan a las necesidades de las diversas poblaciones. Asimismo, con este marco se busca que los países logren coherencia entre la definición de objetivos de política de inclusión educativa con el diseño y esfuerzos de políticas de implementación para alcanzar dichos objetivos.

6.1 Gobernanza y gestión para la inclusión

La propuesta en el área de la gobernanza es el reemplazo del actual sistema de subvención PIE por la implementación de un sistema piramidal de apoyos (ver Figura 1) para favorecer la equidad e inclusión educativa en las escuelas. Esta estrategia diferencia tres niveles de apoyo, considerando en el nivel 1 a la totalidad de los estudiantes recibiendo instrucción regular o intervención orientada a la promoción de ciertos objetivos. Luego, en el nivel 2 se entrega intervención focalizada en un 10% a 20% de niños del aula que no logran suficientemente los aprendizajes con la instrucción del nivel uno. Finalmente, está el nivel 3, que considera un apoyo individualizado a cargo de profesionales especialistas para el 5% a 10% de los estudiantes que aun luego de recibir intervención en el nivel 2 no logran los objetivos esperados. De tal forma, este sistema permite conectar de manera eficiente los recursos pecuniarios, profesionales y de tipos de intervenciones según los diferentes niveles de necesidad de apoyo.

Figura 1. Sistema piramidal de apoyos



Fuente: elaboración propia.

Este sistema piramidal ha recibido diversas denominaciones, tales como “respuesta a la intervención” para intervenciones educativas que se prueban en el nivel de aula, “sistema de apoyo multinivel”, que se ha utilizado para organizar intervenciones en áreas curriculares como lenguaje o de apoyo al

desarrollo socioemocional, y “enfoque de escuela total”, utilizado principalmente para intervenciones relacionadas con la promoción de la convivencia escolar. Este enfoque ha sido propuesto por organismos como la OMS o la Inter-Agency Standing Committee (IASC) para organizar intervenciones de salud pública y salud mental comunitaria. En Chile, la organización de los apoyos se ha implementado en el Programa Habilidades para la Vida de Junaeb y el Programa Senda del Ministerio del Interior y Seguridad Pública para la prevención de alcohol y drogas mediante la construcción de culturas escolares en esa dirección. Este esquema fue propuesto, además, por la mesa social covid-19 para favorecer el bienestar socioemocional en las escuelas durante la pandemia y el retorno a la educación presencial (Claro y Mizala, 2020). El sistema piramidal de apoyos también se ha implementado a nivel nacional para asegurar la inclusión educativa en Finlandia desde el año 2011².

Una primera condición para la implementación del sistema piramidal de apoyo exige que en cada escuela o nivel de atención más amplio (por ejemplo, SLEP) se constituya un equipo de apoyo al bienestar e inclusión educativa, según una cantidad de niños matriculados a determinar. Este debería estar compuesto por profesionales asistentes de la educación (psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, educadores diferenciales), articulados con una jefatura técnica pedagógica y profesores de aula regular encargados de ciclo, cuyas funciones sean:

- a. Integrar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el eje de bienestar e inclusión que represente a la comunidad educativa.
- b. Proponer un plan de nivelación y actualización profesional docente que involucre a toda la comunidad educativa en temáticas de inclusión, que contemple no solo NEE sino todas las dimensiones actualmente reconocidas para abordar las necesidades o barreras del aprendizaje: estudiantes que experimentan una identidad sexo-genérica de manera diversa al canon heteronormado; las barreras particulares que presentan los niños expuestos a factores de riesgo psicosocial, las adolescentes que son madres; los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos étnicos e indígenas, los grupos migratorios, además de niños con talentos académicos (Cerna et al., 2021).
- c. Proponer planes que aborden proactivamente la promoción del bienestar e inclusión educativa de todas las dimensiones de diversidad de la escuela que se conecten con el nivel 1.
- d. Activar la red de apoyo profesional de la comunidad para la definición y enfrentamiento de planes de acción de estudiantes con necesidades de apoyo especial (nivel 3), para quienes se podría requerir la evaluación médica o de profesionales de la salud.

2 Ver detalles de su funcionamiento en Rosas et al., 2019.

- e. Establecer indicadores y procedimientos de evaluación para el monitoreo continuo de la actualización profesional docente y de los planes de abordaje del bienestar y la inclusión educativa.

Esta organización de los apoyos resolvería la dispersión de orientaciones educativas y administrativas que, de acuerdo con nuestros resultados, los establecimientos reciben sobre las diversas temáticas vinculadas con la inclusión.

Una segunda condición relevante para la implementación de esta organización de los sistemas de apoyo es contar con instrumentos de evaluación válidos para las temáticas y niveles educativos. En este punto, se recomienda aprovechar el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) que ha sido desarrollado y recientemente implementado por la Agencia de Calidad de la Educación, y que está disponible para los niveles de educación parvularia, básica y media tanto en las áreas de lenguaje, matemática y socioemocional, con reportes a nivel de aula e individuales. La retroalimentación de estos reportes en la fase diagnóstica permitirá a los docentes organizar los niveles de apoyo y evaluar el resultado de las acciones planificadas tanto a mitad como a fin del año. Es relevante que la implementación del DIA siga siendo voluntaria y sin condicionarse a la entrega de recursos. La existencia de los equipos de apoyo al bienestar y la inclusión educativa podría constituir un incentivo para organizar equitativamente las necesidades de apoyo de todos los estudiantes.

El sistema de apoyo piramidal es un modelo más efectivo en comparación con el modelo del PIE, ya que en el primero se entrega apoyo a una mayor cantidad de niños y de manera más oportuna que en el PIE, en el que se atienden individualmente a los niños recién cuando ya tienen el diagnóstico y presentan barreras educativas (Burns et al., 2016). Estas barreras, según los procedimientos actuales, se identifican en un momento avanzado del año y por medio de instrumentos estandarizados del desarrollo que tienen escaso valor informativo para la toma de decisiones pedagógicas.

La existencia de este sistema de apoyo piramidal en establecimientos educativos o sostenedores requeriría que en el Mineduc también se unifiquen las distintas entidades que actualmente laboran en torno a la promoción de la inclusión educativa. A la fecha de publicación de este artículo, no fue posible realizar un análisis de la estructura organizacional del Ministerio de Educación en esta materia, aunque sí se encontró que, de acuerdo con la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, se obliga a la Subsecretaría de Educación y a la División de Educación General (DEG) a orientar al sistema educativo hacia la construcción de comunidades inclusivas, particularmente en la Unidad de Educación para Todos (Mineduc, 2020). Esto requeriría una adecuada coordinación con otros organismos como el Cpeip, en el cual se creó en el año 2023 la oficina de pedagogías para el desarrollo sostenible, que contempla inclusión, género y derechos humanos.

6.2 Asegurar recursos

En relación con el uso efectivo de los recursos destinados a apoyar la diversidad, la inclusión y la equidad en la educación, se propone modificar el mecanismo de asignación de recursos para contratar profesionales asistentes. Actualmente, solo en aquellas escuelas que se adscriben al PIE se asignan los recursos de acuerdo con la cantidad certificada de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. Se propone cambiar a un mecanismo que permita constituir equipos permanentes de apoyo al bienestar e inclusión en función de un número mínimo a definir de niños matriculados. El número de niños por escuelas varía mucho según territorio y escuela, de modo que esto puede implicar que en algunos establecimientos exista la necesidad de contratar a más de un profesional y en otras, que un profesional esté disponible para un conjunto de establecimientos, por ejemplo, a nivel de SLEP.

Dependiendo del número de niños que se determine para constituir estos equipos de apoyo se podrían estimar los costos de esta propuesta. Se puede anticipar que el financiamiento podría provenir de una reutilización de los actuales recursos que se destinan a la subvención PIE. Un criterio que podría utilizarse para asignar el financiamiento de estos equipos es priorizando, en primer lugar, las escuelas con mayor concentración de niños con alto índice de vulnerabilidad, es decir, asignación bajo el criterio de equidad. Después, establecer una asignación de cofinanciamiento para aquellas escuelas con una concentración moderada de estudiantes con alto índice de vulnerabilidad, y financiamiento propio en el caso de los colegios particulares pagados. Asimismo, para asegurar la permanencia de los equipos profesionales, el mecanismo de asignación de recursos no debiera estar sujeto a la asistencia de los estudiantes, tal como ocurre con el actual sistema de subvenciones, sino a la cantidad de niños matriculados. En efecto, se ha reportado que la contratación de los profesionales a plazo fijo explica la alta rotación de estos profesionales en los establecimientos, lo que dificulta la continuidad de la construcción de una cultura a favor de la inclusión educativa (López y Carrasco, 2018).

La asignación de recursos para la conformación del equipo de bienestar e inclusión comunicaría la importancia de tener equipos que, en forma coordinada con los liderazgos directivos, releven en cada unidad educativa la amplia gama de políticas y lineamientos vinculados a la inclusión que llegan a las escuelas.

En la actualidad, los profesionales asistentes de la educación contratados por subvención PIE deben trabajar solo para atender a los niños que oficialmente participan en este programa, generándose una segmentación no natural de las dinámicas de trabajo en equipo y dificultándose también

la colaboración con los profesores de aula regular, que deben considerar la totalidad de sus estudiantes. Estos profesionales reportan que pueden ser un aporte a la toma de decisiones pedagógicas y de evaluación de otros niños no categorizados en el PIE, quedando la impresión que se pierden recursos profesionales y posibilidades de apoyo a los profesores de aula regular en los establecimientos. En apoyo a la presente propuesta se encuentra un estudio que evidenció que aquellas escuelas que cuentan con apoyo de psicólogos y trabajadores sociales presentan menores tasas de deserción escolar a corto y largo plazo; así como en el logro en matemática (Simce) en octavo básico y segundo año de enseñanza media³ (López et al., 2021).

Por otra parte, basándonos en un estudio que analizó las subvenciones de la educación especial en Chile (Bas, 2021), consideramos necesario reasignar los montos de las subvenciones que actualmente el Estado da a las escuelas de lenguaje para entregarlo a los jardines infantiles. Esto con el objetivo de conformar equipos de apoyo al bienestar e inclusión en los jardines regulares para nivel medio mayor. Cabe destacar que actualmente estos establecimientos no cuentan con recursos destinados para apoyar NEE, pese a que es el nivel en el que más se recomienda por su potencial de prevención de dificultades y porque las problemáticas y brechas de aprendizaje se acrecientan.

6.3 Desarrollo de capacidades para la gestión de la diversidad, equidad e inclusión educativa

Se observa la necesidad de generar mecanismos que, por un lado, profundicen la formación inicial y continua de los docentes en la inclusión educativa y, por otro, aseguren la formación y desempeño del resto de los actores del sistema educativo para favorecerla. Resulta altamente necesario, en primer lugar, que la formación de líderes directivos incluya un conjunto de saberes conceptuales y procedimentales para promover la inclusión. Entendemos que este punto está presente en la Ley de Trayectorias Directivas, cuya formulación está siendo liderada por el Cpeip y se espera presentar al Congreso en el año 2024. Para asegurar su puesta en práctica, consideramos necesario que este énfasis también sea recogido en la evaluación del desempeño directivo. Si esta medida se acompañara de la instauración de un equipo de apoyo al bienestar e inclusión educativa en las escuelas y de un sistema piramidal de apoyos, la formación de directivos debiera orientarse a asegurar la puesta en marcha de dicho equipo y utilizar la lógica piramidal para organizar los apoyos.

En segundo lugar, en cuanto a la formación continua, recomendamos la generación de incentivos para que las escuelas participen de procesos formativos en torno a la inclusión educativa. Igualmente, es importante que a nivel de escuela se organicen planes de formación, que contemplen diversas

3 Estos resultados se encontraron por sobre el efecto de otras variables de nivel individual y escolar que afectan el rendimiento y la deserción.

etapas, siendo una de ellas la participación en cursos, pero que el concepto de formación no se agote en ella. Además, se sugiere que se acompañen de instancias estructuradas que le den seguimiento a la puesta en práctica, por ejemplo, bajo la modalidad de comunidades de aprendizaje. De esta forma, se podría asegurar el desarrollo de la reflexión sobre la puesta en práctica y favorecer la construcción de una cultura promotora de la inclusión en las comunidades educativas.

Un modo de organización que se planteó en los encuentros realizados es que los equipos directivos solicitan a los encargados PIE que reciban los cursos de actualización para que luego puedan transferir lo aprendido al resto de la comunidad. Estos encargados consideran que ellos ya están suficientemente sensibilizados con la temática, por lo que se requiere sensibilizar a los actores que han tenido menos oportunidades para ello. La incorporación de la inclusión educativa requiere de procesos de aprendizaje, discusión, apropiación e integración de sus principios en conexión con cada rol. Un abordaje de formación de nivel escuela favorecería la generación de un lenguaje común y la integración de los aprendizajes de estas experiencias formativas en el modo de hacer de la toda unidad educativa.

Por otra parte, se requiere que la oferta de formación continua tenga mayor regulación en cuanto a su calidad. Esto implica que no solo cubra principios conceptuales, sino que sus metodologías de enseñanza-aprendizaje se organicen para que cada actor de la comunidad favorezca la puesta en práctica. Luego, se recomienda que el organismo encargado de asegurar la calidad de la formación continua de los actores educativos incorpore en sus términos de referencia la utilización de metodologías de comunidades de aprendizaje que hayan sido exitosas (por ejemplo, Duk et al., 2021) o lineamientos del enfoque de educación basada en la práctica, que se ha integrado en la formación inicial docente en algunas universidades del país (McDonald et al., 2013).

Un aspecto aún pendiente en la formación tanto inicial como continua de profesores regulares es la preparación en actitudes hacia la colaboración y la codocencia (Palacios et al., 2022), que implica que la formación se aborde de manera sistemática, con suficientes y progresivas oportunidades de ensayo y puesta en práctica. Igualmente, los educadores diferenciales son formados para el trabajo en aula de recursos (nivel 2 ó 3 en términos del apoyo piramidal), pero la política comunica una expectativa de desempeño en aula regular, lo que produce un conflicto identitario y de rol en estos profesionales. Asimismo, sigue pendiente una adecuada formación inicial de educadores y profesores regulares en DUA, el que debiera tener los mismos principios de aseguramiento de calidad mencionados en el párrafo anterior. Una condición que favorecería la implementación de estas recomendaciones para la

formación inicial y continua es que la actitud de colaboración y las capacidades para la codocencia también deberían estar presentes en los sistemas de evaluación docente. Evaluamos positivamente que este punto esté explícito en los estándares de formación inicial. Por otra parte, se ha recomendado que los educadores diferenciales tengan oportunidades de actualización en el curriculum nacional, lo que resulta especialmente necesario cuando deben realizar codocencia con profesores de educación media (Palacios et al., 2022).

También resulta necesario abordar la formación inicial y continua de quienes se forman como profesionales asistentes de la educación, particularmente psicólogos, trabajadores sociales y profesionales del área de la salud, como fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales. En línea con una propuesta planteada en López et al. (2022), consideramos deseable la existencia de módulos formativos certificados por una unidad, como Cpeip, que constituya un requisito para desempeñarse como profesionales asistentes de la educación en las unidades educativas. Entre sus elementos relevantes está la formación desde un enfoque social inclusivo, comprendiendo su rol como un promotor del aprendizaje y apoyo al profesor, y no desde un enfoque clínico y centrado en el déficit. Otro elemento importante es la formación en el sistema piramidal de apoyos para actuar coordinadamente con los otros profesionales en las comunidades educativas.

6.4 Promover intervenciones en nivel escuela para apoyar la diversidad, inclusión y equidad en la educación

En cuanto a la coordinación de recursos dentro de la escuela, una de las principales barreras que surgió, tanto en las mesas de trabajo como en la revisión documental de este estudio, fue la falta de tiempo de los profesores y asistentes de la educación para planificar las implementaciones en el aula y evaluaciones, afectando negativamente la posibilidad de realizar trabajo colaborativo. Este hallazgo es consistente con la aún escasa implementación del aumento de horas no lectivas reportado en el estudio de implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (PNUD, 2023). Es por ello que el énfasis puesto en la gestión del tiempo en el Marco para la Buena Dirección y en la eventual evaluación del desempeño directivo debería traducirse en que cada establecimiento garantice tiempo y espacios para favorecer la colaboración (planificación, evaluación y reflexión pedagógica) entre los equipos del aula, así como entre equipos del aula y los directivos en casos que se requiera. Es en este punto que se desafía al equipo directivo a resguardar, al momento de definir los horarios de profesores, asistentes y de cada curso, que los equipos de bienestar e inclusión cuenten con un horario semanal de colaboración para la planificación y reflexión. Si bien se asegura un mínimo de tres horas de colaboración entre docentes y educadores diferenciales, se debe asegurar la participación de todos los integrantes del equipo, incluyendo también a los asistentes de la educación de manera formal.

Por otra parte, reiteramos la necesidad de instaurar comunidades de aprendizaje dentro de las comunidades educativas, atendiendo a las experiencias positivas narradas en las mesas de trabajo de este estudio. Las comunidades de aprendizaje como prácticas estables permitirían un fructífero intercambio de conocimiento, experiencias, observación y retroalimentación propositiva entre docentes y asistentes de la educación. Su sistematicidad es importante para que sea un espacio validado por la comunidad. Este tiempo puede darse dentro de las horas de reflexión pedagógica o incluso dentro del horario protegido de trabajo colaborativo propuesto.

Desde la óptica del nivel escuela, vuelve a ser relevante la propuesta de un sistema piramidal de apoyos según las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, considerando la diversidad en todas sus dimensiones. Esto se traduce en un apoyo orientado tanto a los requerimientos del aprendizaje como los socioafectivos, de idioma, y conductuales. Con la implementación del Decreto N° 83 se espera que la enseñanza en el nivel 1 sea diversificada e inclusiva, es decir, que considere no solo a los y las estudiantes con NEE, sino que al curso completo.

Sin embargo, la dinámica de implementación PIE consume las energías de los equipos educativos y directivos, restando prioridad a la capacitación e implementación de DUA, y, por otro lado, existirá un grupo de estudiantes que requiera de un apoyo más intensificado. Por lo mismo, otra propuesta es establecer prácticas en grupos pequeños (nivel 2 de apoyo) de tres a cuatro estudiantes que así lo requieran. Para su realización se propone definir profesores y/o profesionales que se hagan cargo de la enseñanza en estos grupos más adecuados, según el requerimiento de apoyo. Otra oportunidad que entrega el nivel 2 o trabajo en grupos pequeños es proveer apoyos que no solo son académicos, sino focalizados en necesidades de otras diversidades presentes en los estudiantes y/o cursos. Por ejemplo, la enseñanza del español como segunda lengua, la enseñanza de otros contenidos complementarios o de mayor especificidad para estudiantes con talento académico, o la promoción del desarrollo de funciones ejecutivas y de abordaje de habilidades para estudiantes con necesidades conductuales y socioafectivas.

Sobre las estrategias de aprendizaje diversificadas, el Decreto N° 83 promueve que los establecimientos con estudiantes con y sin NEE aseguren la implementación de la diversificación de procesos de enseñanza. En caso de ser necesario, debido a limitaciones en el aprendizaje, se sugiere realizar adecuaciones curriculares que sean coherentes con las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, el Decreto N° 83 no rige en la educación media, por lo que se requiere ampliar esta regulación.

Por último, y relacionado con el tiempo destinado al trabajo colaborativo e interdisciplinario, se requiere planificar e implementar el Decreto N° 67 bajo una mirada intersectorial en los procesos evaluativos. La presencia de colabo-

raciones entre el sector académico y el de la política y puesta en práctica debieran dar origen a evaluaciones que apoyen el monitoreo de los aprendizajes y una más rápida toma de decisiones para intensificar los apoyos pedagógicos cuando se requieran. A partir de ello, desarrollar estrategias e instrumentos de evaluación que permitan evaluar a la diversidad de estudiantes, basados en el principio de que todos deben tener la oportunidad de participar y de demostrar sus conocimientos y competencias de manera equitativa. La planificación y elaboración de estas evaluaciones debiese darse de manera colaborativa y con la participación de todo el equipo. Además, debe evitar los sesgos por origen socioeconómico, necesidades educativas especiales, condición de inmigrante o minoría y sexo.

6.5 Monitoreo y evaluación de la implementación de la inclusión y equidad educativa

En esta área se proponen dos tipos de evaluaciones y monitoreo. El primero, focalizado en el progreso y los requerimientos de apoyo de los estudiantes a partir de los resultados de evaluaciones formativas o de proceso. El segundo, focalizado en evaluaciones que permitan analizar el nivel de inclusión que se logra en los establecimientos educacionales y/o en los servicios locales o corporaciones con un propósito de mejora continua.

En el nivel sistémico se propone instaurar equipos profesionales orientados a la sistematización de resultados de evaluaciones y datos que ya existen en el sistema, como es la evaluación DIA, a través de la cual será posible observar y monitorear el progreso y aprendizaje de grupos minoritarios y más excluidos. Desde su diseño, implementación y entrega de resultados, estas pruebas debieran permitir evaluar la inclusión y atención a la diversidad considerando sus tres condiciones: presencia, participación y progreso. Los resultados de estas pruebas deben estar centrados en aspectos de calidad educativa, tales como las actitudes de los estudiantes, motivación, bienestar, desarrollo socioemocional, ambiente de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Por otro lado, debe establecerse de manera clara y contundente que el objetivo se centra en el aprendizaje de los estudiantes y no tiene consecuencias de financiamiento.

Sumado a esto, se vuelve a mencionar la necesidad de apoyo en la implementación del Decreto N° 67, que promovería las evaluaciones formativas y las instancias de retroalimentación. Evaluaciones con este foco pueden permitir, además, contribuir a la toma de decisiones sobre los niveles de apoyo necesarios para los estudiantes.

Las evaluaciones DIA pueden brindar información que permite caracterizar los establecimientos y cursos, y con ello, contar con datos centralizados en la unidad ministerial que concentren el apoyo a esta implementación y que permitan visualizar trayectorias educativas que contemplen, por ejemplo, cuántos niños por aula/escuela tienen alguna NEE detectada, el nivel de

apoyo recibido (del sistema piramidal) y sus planes pedagógicos, idiomas que se habla en el hogar. Estos datos debieran recogerse de la misma forma en todas las unidades y agregarse en distintos niveles.

Por último, la evaluación y monitoreo a nivel del servicio local o municipal debe focalizarse en la calidad de los programas y las estrategias efectuadas para promover una mejora continua. Los criterios de evaluación para la inclusión deben establecerse considerando la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes; prácticas pedagógicas, liderazgo inclusivo y cultura escolar. Para conseguirlo, no se debe aumentar la carga administrativa de los equipos de inclusión y las diferencias territoriales y económicas de cada establecimiento.

7. Conclusiones

Las propuestas realizadas buscan aportar a la reflexión y acción sobre el diseño de políticas de inclusión escolar en Chile, con una perspectiva interseccional y que involucre la colaboración entre distintos actores. De este modo, proponemos que se releve el rol del liderazgo directivo en inclusión dentro de las escuelas, pues son los directores y directoras quienes toman las decisiones que permiten definir una visión y guiar a los equipos. Asimismo, consideramos clave establecer la universalidad de los equipos de apoyo al bienestar e inclusión, dejando atrás visiones médicas. Por último, proponemos establecer mecanismos para asegurar el abordaje de la interseccionalidad en las políticas de inclusión escolar, considerando las diversas situaciones que viven las y los estudiantes en la escuela.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación**, 2019. *Resultados Educativos SIMCE 2018*. Disponible en: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICA_2018_RBD-24401.pdf
- Bas, P.**, 2021. *Ecosistemas Educativos de Apoyo a Alumnos con Necesidades Especiales*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Economía. (Proyecto de grado)
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G. y Reyes-Araya, D.**, 2021. *La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia*, Cuadernos de Pesquisa, 51. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053146806>.
- Berrios, X. del P. y Herrera, V.**, 2021. *Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas?*, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(43). Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>.
- Burns, M., Jimerson, S., VanDerHeyden, A., y Deno, S.**, 2016. *Toward a unified response-to-intervention model: Multi-tiered systems of support*. En S.

- Jimer-son, M. Burns, y A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention* (pp. 719–732). Springer.
- Capp, M.J.**, 2018. *Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning*, *International Journal of Inclusive Education* [Preprint]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>.
- CAST**, 2011. *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Autor.
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borronovi, F., y Guthrie, C.** 2021. *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, *OECD Education Working Papers* [Preprint], (260).
- Clarke, V. y Braun, V.**, 2017. *Thematic analysis*. *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, 297-298. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Claro, M., y Mizala, A.**, 2020. *Propuestas educación. Trabajo interuniversitario. Mesa social 3B COVID 19*. Disponible en: http://oped.educacion.uc.cl/website/images/disponibles/varios/Informe_Final_Mesa_Covid19_UC_y_UChile_FINAL290420_1.pdf
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M.**, 2021. *Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas*, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2). Disponible en: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000200067>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R.**, 2019. *Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado*, *Profesorado*, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1). Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- López, V. y Carrasco, C.**, 2018. El/la psicólogo/a en educación: un análisis desde “lo psicosocial” y la convivencia escolar [the psychologist in education: an analysis from “the psychosocial” and the school climate], en *Temas en Psicología Educacional: contribuciones para la formación de especialidad* [Topics in Educational Psychology: Contributions for specialized training], Vol. II, ed F. Leal (Buenos Aires: Noveduc), 113–144.
- López, V., Cárdenas, K. y González, L.**, 2021. *The Effect of School Psychologists and Social Workers on School Achievement and Failure: A National Multilevel Study in Chile*. *Frontiers in Psychology*. 12:639.089 DOI: 10.3389/fpsyg.2021.639089
- McDonald, M., Kazemi, E., y Kavanagh, S. S.**, 2013. *Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity*. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378.
- Metz, A., Boaz, A. y Robert, G.**, 2019. *Co-creative approaches to knowledge production: What next for bridging the research to practice gap?*, *Evidence and Policy*. <https://doi.org/10.1332/174426419X15623193264226>.
- Meyer, A., Rose, D.H., y Gordon, D.**, 2014. *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

- Mineduc**, 2013. *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE*. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Mineduc**, 2015. *Diálogos temáticos: Educación Especial. Informe nacional*. Disponible en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_DiaAlogos_TemaAticos_Educacion_Especial_VF.pdf
- Mineduc**, 2017a. *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>
- Mineduc**, 2017b. *Informe consultas participativas de voces docentes. CPEIP*. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/07/Voces-Docentes.pdf>
- Mineduc**, 2019a. *Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar (PIE)*. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Mineduc**, 2019b. *Propuestas Mesa Técnica por las Necesidades Educativas Especiales: Para que ningún niño se quede atrás y alcance su máximo potencial*. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/12/MesaTecnicaNEE.pdf>
- Mineduc**, 2020. *Herramientas para una educación más inclusiva*. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Herramientas-para-una-Educación-más-Inclusiva.pdf>
- Mineduc**, 10 de febrero de 2023. *Ley Miscelánea que aborda algunos aspectos urgentes en Educación entró en vigencia*. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/ley-miscelanea-entro-en-vigencia/>
- Endide**, 2022. *Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia 2022. Ministerio de Desarrollo Social y Familia*. Disponible en: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/endide/Presentacion_Resultados_ENDIDE_2022_Poblacion_NNA_version_mayo_2023.pdf
- OCDE**, 2019. *TALIS 2018 Results - Teachers and School Leaders as Lifelong Learner (Volume I), The Learning Professional*.
- Osorio, A.**, 2023. *Avanzando hacia comunidades educativas inclusivas [Diapositivas de PowerPoint]*. Ministerio de Educación.
- Palacios, R., Larrazabal, S. y Monzalve, M.**, 2022. *Evident demands and absent changes: special education teachers' initial training in Chile*, *British Journal of Special Education*, 49(4). Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12423>.
- Pastor, C. A.**, 2018. *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- PNUD**, 2023. *Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. Resumen Ejecutivo. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19692/resumen_ejecutivo_evaluacion_ley_20.903_0.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., y Imberón, C.**, 2019. *¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Disponible en: 13(2), 57– 74. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200057>.
- Rosas, R., y Palacios, R.**, 2021. La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11. Centro de Políticas Públicas UC.
- Sánchez-Gómez, V. y López, M.**, 2020. *Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje*, Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1). Disponible en: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100143>.
- Sandoval, P., Palacios, R., Larrazabal, S., y Berwart, R.** 2021. *Normative framework for the inclusion of students with special educational needs in Chile: An analysis of school practices*, Revista Brasileira de Educacao Especial, 27, pp. 991–1004. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0083>.
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A., y Stang, F.**, 2020. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, (pp. 169–189). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/ Colección Senado.
- Treviño, E., Chamorro, N., Victoriano, E., y Gelber, D.**, 2023. *Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: Inserción, trayectoria y logro educativo*. Estudios En Justicia Educacional. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Estudio-nº7-Ernesto-Trevino.pdf>
- Unesco**, 2016. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Zúñiga, M. y Mansilla, C.**, 2023. *Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/informes/nudos-cr%C3%ADticos-de-las-pol%C3%ADticas-educativas-para-la-inclusi%C3%B3>

CÓMO CITAR ESTE CAPÍTULO:

Mendive, S., Pozo-Tapia, F., Gómez F. (2024). Desde el diseño a la implementación: ¿Cómo avanzar en la inclusión educativa?. En: Centro de Políticas Públicas UC (ed), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2023*. Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 269-299.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE