

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMAS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN
ESPECIAL**



**REPRESENTACIONES SOCIALES, JURÍDICO-NORMATIVAS, SOBRE
EDUCACIÓN ESPECIAL: Mejoras en la Inclusión, Calidad y Equidad del
sistema educativo chileno.**

**Tesis presentada a la Dirección de Post-Grado de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Para optar al grado académico de
Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial.**

POR

BARBARA SOLEDAD JARA JARA

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Oscar Basulto Gallegos

Concepción, 22 junio 2021

**Tesis presentada para la Obtención del Grado de
Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial**

Nombre del Candidato

BARBARA SOLEDAD JARA JARA

COMISIÓN EXAMINADORA:

Director de Tesis: Dr. Oscar Basulto Gallegos, Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Universidad Católica de La Santísima Concepción.

Informante Interno: Dr. Ricardo Castro Cáceres, Facultad de Educación, Universidad Católica de La Santísima Concepción.

Informante Externo: Dra. Ximena Damm Muñoz, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada primeramente a Dios y la Virgen María que fueron a quienes encomendé este nuevo rumbo que le quise dar mi carrera profesional, por guiarme en este difícil camino, darme las fuerzas, la perseverancia y no desmayar en los problemas que se fueron presentando, por darme una familia que me apoyó desde el principio, por creer en mis conocimientos y por sobre todo a mi madre, hermanos y abuelos que son mis pilares fundamentales. A mis padrinos por darme una gran herramienta para mi vida, porque también creyeron en mí y por último a dos grandes colegas que fueron los que me motivaron a realizar esta investigación Nelson y Felipe.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a mi director de tesis, Dr. Oscar Basulto Gallegos, por el apoyo en este largo y complejo camino que, a pesar de la pandemia pudimos sacar adelante esta investigación.

A todos mis colegas que de alguna manera me brindaron su apoyo para realizar esta investigación y a mi familia por la paciencia que me tuvieron en este último tiempo que no fue fácil.

También agradecer a los profesores informantes, Dra. Ximena Damm y al Dr. Ricardo Castro por sus importantes sugerencias para mejorar los hallazgos a esta valiosa investigación.

Resumen:

En los últimos años y producto de los diversos cambios que mantiene el sistema educativo y por sobre todo el cambio de enfoque de la educación especial, los medios educativos han comenzado a hablar de “inclusión educativa”, siendo una demanda social y política de los movimientos sociales a mediados de los años 60 hasta la actualidad, término que de alguna manera pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional. Es por lo que visibilizaremos por medio de las representaciones sociales a partir del análisis de leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno, las que buscan mejoras en la calidad y equidad en todos los estudiantes que presenten o no alguna necesidad educativa especial desde los programas de integración escolar.

La investigación se llevará a cabo a través de un paradigma interpretativo de carácter hermenéutico y cualitativo, que nos permita reflexionar sobre nuestro sistema educativo. También se considera como una investigación de tipo exploratorio y descriptivo debido a la amplia gama de documentos a utilizar, es por esto por lo que interpelaremos 6 documentos oficiales emanados por el Ministerio de Educación, los cuales fueron seleccionados de manera intencional debido a que son los que rigen dentro del programa de integración escolar.

A partir de los resultados surgen las representaciones sociales de las leyes y normativas que rigen en el sistema educativo chileno, lo cual nos hace reflexionar que aún nos falta para obtener escuelas inclusivas en nuestro país.

Palabras claves: Representaciones Sociales, Leyes, Inclusión, Calidad, Equidad.

Abstract

In recent years and as a result of the various changes that the educational system maintains and above all the change in focus of special education, the educational media have begun to speak of "educational inclusion", being a social and political demand of the movements social in the mid-60s to the present, a term that somehow tries to justify the lack of clarity regarding what is proposed by the National Educational System. This is why we will make visible through social representations based on the analysis of laws and regulations in force in the Chilean educational system, those that seek improvements in quality and equity in all students who present or not any special educational need from the programs of school integration.

The research will be carried out through an interpretive paradigm of a hermeneutical and qualitative nature, which allows us to reflect on our educational system. It is also considered as an exploratory and descriptive research due to the wide range of documents to be used, which is why we will question 6 official documents issued by the Ministry of Education, which were selected intentionally because they are the that govern within the school integration program.

From the results, the social representations of the laws and regulations that govern the Chilean educational system emerge, in which it makes us reflect that we still need to obtain inclusive schools in our country.

Keywords: Social Representations, Laws, Inclusion, Quality, Equity.

Índice

Contenido	pág.
Introducción	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Formulación.....	11
1.2 Interrogantes	18
1.3 Justificación	18
1.4 Objetivos.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
1.5 Supuesto de investigación	22
2 MARCO TEÓRICO	23
2.1 Estado del Arte.....	23
2.2 Calidad y Equidad en Inclusión educativa en Chile	28
2.3 Marco Jurídico y Normativo Chileno.....	32
2.3.1 Leyes.....	35
2.3.2 Decretos educacionales	38
2.3.3 Programa de Integración Escolar (PIE).....	38
2.4 Percepciones y Representaciones Sociales	40
2.4.1 Procesos de formación de las representaciones sociales	42
2.4.2 Enfoques de estudio de las representaciones sociales en Educación.....	43
3 MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Paradigma, Enfoque y Diseño	45
3.2 Participantes.....	48
3.3 Instrumentos.....	51
3.4 Procedimientos de producción de datos.....	52
3.6 Consideraciones Éticas.....	57
4. RESULTADOS	58
4.1. Análisis de Contenido	58
Categoría 1: Leyes	58
Subcategoría 1: Calidad.....	58
Subcategoría 2: Segregación/igualdad.....	61

Subcategoría 3: Inclusión.....	63
Categoría 2: Equipo de Trabajo	65
Subcategoría 1: Trabajo Colaborativo y Profesionales	65
4.2 Discusión de Resultados.....	67
4.2.1. Categoría Leyes	67
4.2.2. Categoría Equipo de Trabajo.....	68
5. Conclusiones y Proyecciones	70
5.1 Conclusiones	70
5.2 Proyecciones.....	79
Referencias.....	81
Anexo	89
Anexo 1.....	89
Índice de Tablas	
Tabla 1: Antecedentes de los Participantes.....	48
Tabla 2: Malla Temática de Análisis.....	50
Tabla 3: Resumen Representaciones sociales.....	73

Introducción

La siguiente investigación nace durante la incertidumbre que se siembra a raíz del estallido social del año 2019, donde los estudiantes secundarios nuevamente hacen sentir su malestar por las desigualdades que siguen existiendo en la educación de nuestro país.

Es por esto que visibilizaremos representaciones sociales a partir del análisis de leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno, que nos permitan profundizar en una educación inclusiva, de calidad e igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes. Moscovici (1985) subraya el hecho de que las representaciones tienen un carácter recursivo, es decir, se retroalimentan continuamente de las acciones y conocimientos individuales, en que una dialéctica de la cotidianidad que en cierta medida implica un avance más integral, respecto a la argumentación positiva tradicional en las ciencias sociales.

La presente investigación se divide en 5 apartados, comenzando por el primer capítulo que contempla el planteamiento del problema, partiendo de como vemos nuestro sistema educativo desde el punto de vista de la educación especial, el cambio de pasar de una escuela especial a regular y cuáles son los derechos que tienen los estudiantes que presentan o no alguna necesidad educativa según lo estipulan nuestras leyes y normativas.

En el segundo capítulo, marco teórico, tiene por objetivo una revisión de la problematización de investigación partiendo por los aportes teóricos y empíricos en los cuales fueron considerados diversos autores y visiones en cada tema analizado, con el fin de lograr una mejor comprensión de los fenómenos en estudio.

En el tercer capítulo, marco metodológico, se describen los paradigmas y enfoques que se utilizaron en esta investigación, además de los procedimientos y análisis que se realizaron. En la muestra se interpelaron seis documentos oficiales del Ministerio de Educación que rigen en el sistema educativo, cabe mencionar que se recurrió solo a los artículos de mayor importancia que son fundamentales en la educación especial. Posteriormente se presentan los capítulos de resultados de la investigación y finalmente las conclusiones.

Con esta investigación buscamos poder contribuir al sistema educativo con cambios que sigan mejorando la calidad e igualdad de oportunidades en los estudiantes, que presenten o no alguna necesidad educativa especial ya que todos tenemos un derecho a recibir una educación sin importar la institución, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afecten en la vida de las personas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación

La educación es un tema que ha estado permanentemente en el debate público de Chile desde hace bastantes años. Las reformas educacionales de los gobiernos democráticos, posteriores a la dictadura militar, no han logrado dar con una solución al problema estructural de segregación que afecta al sistema educativo, y que se remonta incluso a tiempos previos a la dictadura militar (San Martín, Paukner & Sanhueza, 2015). Chile presenta fragilidades en diversas dimensiones, como las brechas de acceso que generan una significativa inequidad; en particular, la cobertura en educación escolar es baja entre los niños de familias de menor nivel socioeconómico y muy reducida entre los niños de zonas rurales (con el consiguiente menor acceso de aquellos niños que más se podrían beneficiar con la educación preescolar). Pero el problema no es sólo cobertura, también falta calidad, lo que genera reducido impacto sobre el desarrollo, el aprendizaje y el futuro desempeño escolar de los niños (Mizala, 2011).

El sistema educacional chileno ha sido calificado en reiteradas oportunidades como un sistema poco equitativo y que no sólo reproduce desigualdades, sino que además las mantiene y las profundiza (Cosso, 2000). Es por esto que se debe abarcar los términos Inclusión e Integración, ya que desde el punto de vista de diversos especialistas vinculados a la educación (Profesor Diferencial, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Neurólogo, Kinesiólogo, Asistente Social), estos términos suelen ser tratados como sinónimos, confundiendo en la práctica el integrar a un niño/a con discapacidad al mundo escolar, con incluirle en todas las actividades curriculares y extracurriculares que posea el establecimiento.

La integración se conceptualiza como el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y

posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal (Birch, 1974; Hallahan, Kauffman & Daniel, 1985).

Por su parte, la inclusión en el campo de la educación requiere de una visión no sólo nacional, sino internacional, como política orientadora para los países miembros de las Naciones Unidas. Por lo tanto, es importante reconocer que, para la UNESCO, “la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (Educación Inclusiva Internacional, 2006).

Hace algunos años la educación chilena ha dado algunos pasos para buscar mejoras en la calidad e igualdad de oportunidades de los estudiantes la que busca la desigualdad, todo ello en prospección de la formulación de nuevas políticas educacionales mucho más profundas e integradoras. Sin embargo, para algunos autores del ámbito educativo (Arnaiz & Pastor, 1996; Pastor, 1997; Echeita, 2006) la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse a la práctica, debido a los costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional en Chile. Estas dificultades constituyen un obstáculo al desarrollo de la integración escolar, tanto para inhibir la creación de proyectos de integración en las escuelas, como para desanimar a las escuelas que ya iniciaron estos proyectos y que toman conciencia de la falta de capacidades.

En Chile, un total de 4.506 escuelas han ingresado al Programa de Integración Escolar (PIE) hasta comienzos del año 2012, cifra que corresponde al 54% del total de escuelas a nivel nacional que potencialmente

pueden ingresar a este programa (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013). Como era de esperar, en aquellas regiones de Chile que poseen una mayor población, también se acumulan en términos absolutos las escuelas que han ingresado a PIE, siendo las regiones del Biobío y Metropolitana las que poseen más escuelas a nivel nacional, ubicándose la región del Biobío con un 19,9% y en la región metropolitana el 19,6% de los establecimientos que han decidido ingresar a PIE respectivamente (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013). Por el contrario, las regiones de menor densidad poblacional poseen los menores porcentajes de escuelas en términos absolutos, donde Aysén y Magallanes poseen un 0,9% de las escuelas PIE del país cada una y Arica y Parinacota el 1,4% del total de escuelas PIE de Chile (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013).

La mayoría de las regiones de Chile se encuentran cercanas o sobre el 50% de ingresos de escuelas a PIE, en línea con el total país de 54% (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013). Ello implica que más de la mitad de las escuelas subvencionadas del país integran la política PIE, y que esta proporción se reproduce al interior de la mayoría de las regiones. Aun así, hay algunas regiones que presentan un porcentaje considerablemente menor de ingreso a PIE: Las regiones de Los Ríos, Los Lagos y La Araucanía son las que poseen los menores porcentajes de escuelas ingresadas a la política, habiendo en la primera de ellas solamente un 25,9% de escuelas con Programas de Integración Escolar del total de su región y en las otras dos, un 34,3% de escuelas del total de sus respectivas regiones (Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar) (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013, pág. 15-16).

Esto último, se explica en aquellos casos en los cuales se ha iniciado el tránsito de estudiantes de la escuela especial a la regular, sin que existan las condiciones necesarias en las instituciones educativas, ni mucho menos en los docentes. Lo que ha generado una desmotivación en la escuela y una

respuesta educativa inadecuada para los alumnos sujetos a la integración, que continúan segregados, que son llamados “alumnos de integración”, y para los cuales no ha existido la capacidad para adecuar las prácticas escolares que propicien su real inclusión. “Hace cinco años se creó un decreto para integrar a los niños con necesidades especiales en los colegios. La puesta en marcha ha mostrado que era una medida necesaria para padres y niños, pero que a la vez puede inducir al sobrediagnóstico. Además, la norma revela que para una real inclusión se requiere más que un subsidio” (Pérez, 2014, s/p).

Esto coincide con la experiencia internacional en pro de la integración, cuando erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas (Jiménez & Vilá, 1999), en un sistema educativo que ha tendido a entregar una educación homogeneizadora.

El currículo repensado para asegurar la igualdad y respeto por las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad del Curriculum, está todavía en construcción específicamente en la fase de instalación, nos damos cuenta de que debemos hacer algo, mejorar, pero la falta de preparación nos lo impide o nos hace dudar en torno a las estrategias o acciones a realizar.

Durante décadas consideramos que el acceso a la educación no solo se trataba de un derecho que debería estar garantizado constitucionalmente, sino que la masificación de la educación podría contribuir a reducir las desigualdades educativas y, por consiguiente, las desigualdades sociales (Bello, 1997; Escudero, 2005). En este contexto, es que surge en el año 1980 en nuestro País la Constitución Política de la República de Chile, la cual señala el Capítulo III De *Los Derechos y Deberes Constitucionales*, ART. 10, “*El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de*

la persona en las distintas etapas de su vida” (Constitución Política, 1980, pág. 8), con esto se impulsa a la creación de reformas enmarcadas en políticas neoliberales internacionales que hacen que se aprueben diversas Leyes para solventar el Sistema Educativo Chileno, por ejemplo: Ley General de Educación (Ley 20.370); Ley de la Plena Integración Social de las personas con discapacidad (Ley 19.284); Ley de Plena Integración Social de personas con discapacidad e Igualdad de oportunidades (Ley 20.422); Ley de Integración Escolar (Ley 20.146).

Hoy sabemos que la educación no se limita a la adquisición de la lectoescritura o de habilidades cognitivas medidas y estandarizadas. Desde distintas perspectivas el sistema educativo tal como lo conocemos ha sido criticado y cuestionado (Arenas, 2007; Atria, 2009 ; Mancebo & Goyeneche, 2010). Diversos enfoques han situado a la educación como un proceso de socialización y consideran que las unidades educativas son el espacio para la convivencia e integración social (Mancebo & Goyeneche, 2010; Pereda, 2003; Santarrone, 2005; Orlando, 2009).

Si todo esto lo llevamos a los principios de calidad y equidad en el sistema educativo chileno. En este contexto *“el principio ético de la equidad fundamenta políticas de desigualdad por el tratamiento diferenciado para cada tipo de escuela, que se expresa en la discriminación positiva”* (Casassus, 2003, pág. 69). Esto enfatiza la preocupación por atender las necesidades de los grupos más postergados, pero a la vez da cuenta de la discriminación socio económica y cultural. Desde el modelo de la educación de mercado, se subentiende que: “el que tiene más recibe más y el que tiene menos, recibe menos”.

La educación de calidad para todos es una cuestión ética y por lo tanto es una responsabilidad compartida para brindar las mejores condiciones de igualdad y oportunidad especialmente con los menos favorecidos de la sociedad (Rawls, 1996).

Existen grandes desigualdades en función del origen socioeconómico, lugar de residencia y pertenencia cultural, no sólo en el acceso sino también en la calidad de la atención y educación que se les ofrece. Los principales obstáculos para acceder a los programas y servicios son la pobreza, el bajo nivel de instrucción de los padres, la distancia de los centros o ausencia de oferta, los costos económicos y la falta de pertinencia cultural de los programas (Fajardo, 2018, pág. 8).

Con lo anterior si agrupamos ambos conceptos y los llevamos a nuestro sistema educativo, hoy en día, son dos principios fundamentales para los estudiantes buscan darle mayor fuerza para un buen desarrollo y progreso al sistema educativo; calidad y equidad. Esto conceptos surgen por las necesidades que se van surgiendo con los años no solo para los estudiantes sino también para los mismos docentes que muchas veces se ven superados con las altas demandas de cada necesidad y estilo de aprendizaje que poseen los estudiantes y que son fundamentales en el área de educación para así poder brindar un servicio de calidad e igualdad de oportunidades a los propios estudiantes. Sin embargo, a pesar de que existan leyes que buscar normalizar estos principios todavía existen grandes dificultades a la hora de llevarlas a la práctica.

Como se puede apreciar, los avances legislativos en materia de educación escolar, en el último tiempo, han sido significativos, no obstante, el desarrollo dogmático tanto del derecho a la educación como de la libertad de enseñanza no han experimentado el mismo avance, sobre todo, en la explicación del fundamento último de la obligación estatal de financiar la educación obligatoria y de fomentar la educación en todos sus niveles. Por lo tanto, en esta investigación se analizarán algunas leyes y normativas de relevancia que existen en el marco educativo, que nos señalen la inclusión que posee Chile en educación especial, a través de la construcción de representaciones

sociales (Moscovici, 1985; Jodelet, 1986), que nos permitan interpretar la realidad de establecimientos educacionales inclusivos en todos sus niveles.

Nuestro interés está centrando en el análisis sistemático bibliográfico-documental, que implica la producción de “un documento escrito que recoja un caso lógicamente argumentado y basado en una comprensión global del estado actualizado de conocimiento sobre un tema de estudio” (Machi & McEvoy, 2016, pág. 5), en el cual están las Leyes y normativas vigentes en nuestro sistema educativo para profundizar como comprendemos y ejecutamos estas leyes dentro de nuestros establecimientos educacionales, mediante la construcción de representaciones sociales que sirven de vehículo de enlace, de tejido conectivo entre el saber y el hacer, entre cognición y acción, y entre sujeto y objeto (Moscovici, 1985). Surgen las representaciones en medio de esas interacciones y se erigen en una mediación significativa a considerar en torno a dichas leyes y normativas. Más importante aún, Moscovici (1985) subraya el hecho de que las representaciones tienen carácter recursivo, es decir, se retroalimentan continuamente de las acciones y conocimientos individuales, en una dialéctica de la cotidianidad que en cierta medida implica un avance más integral, que la argumentación positivista tradicional en ciencias sociales.

1.2 Interrogantes

Las interrogantes de investigación son:

Pregunta General.

¿Qué representaciones sociales se puede construir a partir del análisis de Leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno, que nos permitan profundizar en una educación inclusiva, de calidad e igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes?

Preguntas específicas.

¿Qué limitaciones posee el programa de integración escolar para entregar una educación de calidad al estudiantado con o sin necesidades educativas especiales, a partir de la percepción sobre Leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno?

¿Cómo implementa el programa de integración escolar la inclusión en los establecimientos educacionales, a partir de la percepción sobre Leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno?

¿Qué lineamientos temáticos podrían abordar nuevas normativas, para fomentar la igualdad de oportunidades entre todos/as los/as estudiantes?

1.3 Justificación

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2015).

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, planes y prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithuag, 1998).

Asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (Unesco, 2015). De esta manera, las diferencias se consideran positivas, como el estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños, las niñas, jóvenes y adultos, y para promover la igualdad de género. Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa (ONU, 2017, pág. 18).

A pesar de la serie de innovaciones realizadas y los logros obtenidos, aún existen dificultades en los principios de calidad y equidad en el sistema educativo. Nuestras políticas educativas demandan una escuela que vaya más allá de transmitir conocimientos, busca valores para la vida y la convivencia, que sean capaces de respetar todas las diferencias individuales y sociales independientemente de su condición, que atienda a los alumnos y alumnas en función de sus diferencias y peculiaridades; pero esta escuela se encuentra en una sociedad postmoderna caracterizada por rasgos de competitividad, meritocracia, poder adquisitivo y donde la «media», la tendencia al individualismo y la poca valoración de lo colectivo, entre otros (Gómez, 1994).

Nuestro país, desde la década de los 90, ha iniciado una serie de cambios en el ámbito educativo, proclamando Leyes y Normativas que buscan mejorar la calidad e igualdad del sistema educativo chileno. Estas mejoras introducen un proceso educativo que busca no solo el logro de mejoras en aprendizajes

sino también una igualdad de oportunidades para los estudiantes. “*De esta manera la educación se comienza a ver como un derecho para todos los niños y niñas, incluso para aquellos niños física o mentalmente impedidos*”, quienes tienen el derecho (Derechos del Niño, 1990, pág. 6) de recibir tratamientos, cuidados y una educación que responda a sus necesidades de manera particular.

De este modo, Chile asume una postura que plantea que la función del sistema educativo no se limita sólo a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos. Esto dado por el nuevo encuadre de tendencias políticas y acuerdos internacionales, tales como el Acuerdo de Eliminación de Todas las Formas de Discriminación de la Discapacidad (Ministerio de Relaciones Exteriores, Guatemala, 2001). Estas convenciones y normativas indican que la alfabetización no es la única prioridad en materia de educación en el siglo XXI. Todos estos cuerpos legales comenzaron a marcar un nuevo camino para la sociedad chilena.

Es por esto que es de suma importancia analizar de forma exhaustiva las leyes y normativas vigentes de nuestro sistema educativo, ya que a pesar de las diversas modificaciones que se han hecho aún se presentan dificultades a la hora de trabajar la inclusión, dentro de los establecimientos educacionales, y desde el punto de vista de Denise Jodelet (1986, pág., 474-475) destaca el carácter psicológico de la representación social al conceptualizarla como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”. Es por esto por lo que analizaremos desde nuestra propia Constitución hasta las nuevas normativas que tenemos vigentes en educación de nuestro país y así poder contribuir con un discurso social respecto a cómo estamos enfrentando la inclusión en nuestro sistema educativo, ya que es de

mucha importancia poder brindarles a los estudiantes una educación inclusiva de calidad e igualdad de oportunidades.

1.4 Objetivos

Objetivo General

Visibilizar representaciones sociales a partir del análisis de Leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno, que nos permitan profundizar en una educación inclusiva, de calidad e igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes.

Objetivos Específicos

- Identificar limitaciones en el programa de integración escolar para entregar una educación de calidad al estudiantado con o sin necesidades educativas especiales, a partir de la percepción sobre Leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno.

- Describir como implementa el programa de integración escolar la inclusión en los establecimientos educacionales, a partir de la percepción sobre Leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno.

- Construir lineamientos temáticos que permitan elaborar nuevas normativas, para fomentar la igualdad de oportunidades entre todos/as los/as estudiantes.

1.5 Supuesto de investigación

Desde el año 2010 se vienen produciendo cambios en nuestro sistema educativo que buscan dar mejor accesibilidad a los estudiantes que presenten o no alguna dificultad en su enseñanza-aprendizaje, aceptación social, entre otros. Sin embargo, aún existe discriminación arbitraria por parte de algunos establecimientos educacionales, ya que no cumplen con las normativas vigentes para lograr una plena inclusión.

Cuando se habla de Inclusión en el ámbito educativo no solo remite en un concepto, sino más bien a incorporar a todos los niños/as, jóvenes y adultos dentro de un mismo sistema educativo, pero tendemos a confundir este término con integración lo que genera una dificultad a la hora de atender a los estudiantes, debido a que se sigue etiquetando a los estudiantes ya sea por un diagnóstico, etnia, condición social, etc., lo que hace que existan desigualdades tanto por parte de los mismos estudiantes como del cuerpo docente.

Las normativas vigentes nos reglamentan como debe funcionar el trabajo con los estudiantes que presenten o no necesidades educativas especiales, sin embargo, con el correr de los años los establecimientos educacionales van incorporando nuevos diagnósticos y con ello los equipos multidisciplinarios no dan abasto para la atención de los estudiantes debido a la mala distribución de las cargas horarias, para el trabajo con los estudiantes o la falta de profesionales idóneos según las orientaciones técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE) entregadas por el ministerio de educación.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del Arte

En “Equidad y Calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión” (Fajardo, 2018), Colombia. Busca identificar las variables que vulneran la inequidad y la desigualdad de los sistemas educativos tanto en cobertura como en acceso a la educación pública en América Latina. En este sentido, se aborda un análisis del estado que guarda la educación en América Latina, así como los principales problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos para fortalecer la calidad de la educación, ampliar la cobertura, erradicar la desigualdad social y garantizar el acceso a la educación pública. Teniendo como referente este análisis, se hace un acercamiento a la realidad de los países latinoamericanos desde el fenómeno de la desigualdad e inequidad en cuanto a la educación superior, así como de los retos y desafíos que enfrentan los sistemas educativos para impulsar, promover y garantizar el acceso a las universidades públicas como un principio de justicia y derecho público.

A pesar de que a nivel latinoamericano las políticas educativas son un conjunto de normas que establecen lineamientos para guiar a las instituciones educacionales que buscan mejoras de la calidad e igualdad de oportunidades, sin embargo, es difícil de poder encontrar un consenso, debido a que aún existen brechas socioeconómicas tanto en los establecimientos educacionales públicos y privados, ya sea por los recursos que ingresan económicamente no satisfacen las necesidades básicas que puede presentar el establecimiento (capacitaciones, personal, infraestructura) de la gestión organizacional. Es fundamental tener en cuenta que no solo a nivel país existen estas dificultades en la calidad e igualdad de oportunidades para nuestros estudiantes.

Las “Políticas, prácticas y trayectorias escolares” (Monarca, 2015), España. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre políticas y programas de apoyo educativo en España. El objetivo fue comprender de qué manera estas políticas son apropiadas e implementadas por los actores de la comunidad educativa, identificando las consecuencias que tienen los programas que se derivan de dichas políticas para el entorno escolar y, en concreto, para las trayectorias escolares de los estudiantes. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas y la realización de observaciones, grupos de discusión y análisis de documentos. Los resultados ponen en evidencia el complejo contexto de demandas y tensiones que atraviesan los centros escolares, siendo que, simultáneamente, las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. Las conclusiones interpelan a las políticas educativas concebidas y asumidas desde unas supuestas trayectorias escolares teóricas inexistentes sobre las cuales se estructuran respuestas educativas significativamente descontextualizadas.

Cuando se crea la Ley de Inclusión social nos olvidamos por completo cuál es su finalidad, la que busca que nuestros estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales puedan recibir una educación de calidad e igualdad de oportunidades basándose en sus capacidades y no en su diagnóstico, eliminar todo tipo de discriminación hacia los estudiantes y así poder contar con una real escuela inclusiva, sin embargo, con el tiempo han ido creciendo la cantidad de estudiantes que presentan alguna necesidad educativa y los programas de integración escolar se han visto superado con la cantidad de estudiantes que atender ya que por normativa existe un límite y esto hace que muchos de ellos queden sin atención o simplemente no pueden ingresar al establecimiento que desean. También que las leyes y normativas en el área de educación especial no solo se quedaran en un papel escrito y

que existan reales cambios no solo por los estudiantes sino para toda la comunidad educativa.

En “Atención a la diversidad: Perspectivas y normativas inclusivas” (Castell, 2019). Este trabajo desarrollado desde México cuestiona una realidad española que lleva implícita diversas áreas de interés, abordando así, nuevas perspectivas y nuevos argumentos en atención a la diversidad, dentro de un análisis crítico. Trabajo de indagación específica en aquellos aspectos relacionados o más destacados de la atención a la diversidad en alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) de centros ordinarios a través de los distintos currículos educativos. Entendiendo que los currículos se convierten en guías de actuación imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Normativa contemplada en la Leyes educativas y que son especificadas por las distintas Comunidades Autónomas, advirtiéndose de forma clara la trascendencia no solo educativa, sino social que tienen estos aspectos en el desarrollo general de los docentes. Constituyéndose y mostrándose en la actualidad como itinerarios comprometidos, inclusivos, equitativos y de calidad, en una respuesta expresa al derecho que se especifica en el artículo 27, de la Constitución Española.

Desde mucho antes que se promulgara la Constitución Política de Chile en 1980, en nuestro país ya existían establecimientos educacionales tanto privados como estatales. Desde el año 2009 se cambia el nombre del Proyecto de Integración por Programa de Integración Escolar (P.I.E.) en los establecimientos educacionales, lo que abre puerta a que los estudiantes que asistían a escuelas especiales puedan matricularse en escuelas regulares. Si bien es cierto nuestra constitución nos recalca que todos tenemos derecho a una educación de calidad y de libre elección del establecimiento. Pero qué pasa con nuestros estudiantes que presentan alguna N.E.E. Al momento de elegir un establecimiento educacional se ven afectados ya que deben ver si existen vacantes en el PIE, debido a que estos funcionan con una cierta

cantidad de estudiantes por curso. Muchos apoderados quedan insatisfechos con estos cambios que se han ido realizando en el ámbito de la educación especial ya que aún no existe un curriculum flexible con el que se pueda trabajar con los estudiantes que presenten o no alguna N.E.E.

Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile (Vásquez-Orjuela, 2015). El cambio de paradigma de integración a uno de inclusión en el debate sobre oportunidades educativas para todos se manifiesta en la promulgación de cuerpos legales en Colombia y Chile que promueven la inclusión educativa. Lo anterior, en el contexto de las reformas educacionales iniciadas en la década de los ochenta y noventa que impulsaron la descentralización y el financiamiento a la demanda, y que se caracterizaron por su tendencia neoliberal. El objetivo de este artículo es describir y comparar el marco de políticas inclusivas, la estructura y el financiamiento en educación para niños y niñas con necesidades educativas especiales en Colombia y Chile, a partir de la revisión bibliográfica de institucionalidad, legislación y financiamiento.

Por más que existan declaraciones, normas o convenciones internacionales, en las cuales se analicen, promulguen leyes que hablen de igualdad de derechos, acceso y equidad en el sistema educativo, es necesario que estas cuando se ejecuten asignen recursos (profesionales de diversas áreas, recursos económicos, infraestructuras, etc.), con los que se pueda realizar una adecuada implementación de estas sin importar si los establecimientos educacionales sean públicos o privados. Realizar seguimiento constante y minucioso para que estos se ocupen en la mejora de la educación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, de forma tal que no queden solo en el papel, sino que se ejecuten de la forma establecida sin la necesidad de recurrir a instituciones jurídicas adicionales. También es necesario mantener un permanente contacto con los actores involucrados, de forma tal que la política en el ámbito de inclusión

educativa sea efectiva y mejoren las condiciones para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

Representaciones sobre el concepto de derecho a la educación y equidad en Chile Análisis crítico del discurso legislativo de las leyes nº 20.370, 20.259 y 20.845 y de los textos informativos del diario El Mercurio de 2011 y 2014 (Henríquez, 2018), Madrid. La investigación cobra relevancia tras las demandas de un movimiento estudiantil que logró posicionarse en el debate público en 2011, para cuestionar y replantear la dirección que se le estaba dando al proceso formativo. Centra, por tanto, su mirada en el análisis de las estructuras ideológicas que subyacen al discurso, para luego establecer el proceso de producción de sentido y significación social de ciertas creencias arraigadas sobre el derecho a la educación. Para ello, se observó el objeto de estudio desde tres perspectivas teóricas: la Mediación Social, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el Marco de la Acción Pública, y se analizó el corpus de investigación a través del software Atlas.ti y la aplicación de una matriz de ACD. Lo anterior, permitió establecer que la interacción entre los discurso normativo, institucional y mediático ha posibilitado el desarrollo de una visión de la educación como un servicio, que influenció el conocimiento, las opiniones y las actitudes de la sociedad chilena en las últimas décadas, en función del interés particular de grupos de poder que, a través de la coacción y del dominio de la esfera pública, han impuesto las directrices para construir e interpretar la realidad.

Es sabido que la revolución Pingüina del año 2006 marcó un antes y un después en el sistema educativo chileno, sin embargo, a pesar de que estas marchas y protestas lograron un cambio profundo y se fueron promulgando leyes y normativas que buscan crear escuelas inclusivas, las cuales poco mencionan una real calidad y equidad en la inclusión educativa. A pesar de que los diversos presidentes (2006-2019) que han pasado por nuestro país, dentro de sus discursos públicos mencionan que se trabaja a toda máquina y

que somos pioneros en inclusión, lo cierto es que esto está lejano a la realidad ya que aún existe discriminación en los establecimientos educacionales, no todos cuentan con PIE, se sigue trabajando en base a un diagnóstico y no por las capacidades del estudiante.

2.2 Calidad y Equidad en Inclusión educativa en Chile

Sabemos que el Estado de Chile debe no solo estar comprometido a nivel nacional e internacional en la generación de políticas y marcos legales para hacer efectivo el derecho a la educación que tienen todos los niños/as. sino que también se debe establecer un compromiso a través de las Reformas Educacionales, de las cuales se han desarrollado políticas y orientaciones con el fin de mejorar la calidad y equiparar oportunidades para aprender, donde uno de sus métodos para medir las mejoras de la calidad es a través de la evaluación SIMCE, la cual debe medir los aprendizajes de los y las estudiantes en diversos niveles educativos. Sin embargo, esta prueba estandarizada no permite evaluar lo que realmente se enseña en los planes de estudio (Vergara & Peredo, 2020).

En este marco, el Programa de Educación Especial del Ministerio de Educación, ha sido el responsable de implementar las políticas de atención de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, en todos los niveles y modalidades del sistema escolar. Sin embargo, existe un largo camino que recorrer para mejorar las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos de este colectivo (Godoy, Meza & Salazar, 2004, pág. 2).

En el año 2004, se crea una mesa técnica para la Política Nacional de Educación Especial, donde sus desafíos consistían en promover en el sistema educacional en distintas etapas del desarrollo, concepción y actitudes, con el fin de respetar la diversidad de las personas que presentan N.E.E. y fortalecer

los equipos profesionales del país en todas las regiones para coordinar el trabajo de asesoría, evaluación y control a los establecimientos que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales (Bellolio, 2020, pág. 7).

Si bien “estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, entre las cuales se puede mencionar el aislamiento y desvinculación de la Educación Especial con la educación regular; la carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos, la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas” (Godoy, 2004).

Es sabido que por años se viene trabajando en cambios en la educación sin dejar de lado la educación especial. En primer lugar, cuando se habla de inclusión educativa no podemos pasar por alto que uno de los problemas principales es la distribución de bienes educativos, esto quiere decir que los establecimientos educacionales no le dan la prioridad en la contratación de los especialistas (profesoras diferenciales, kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre otros), más aún cuando se presentan licencias médicas lo que significa que muchos estudiantes queden sin su atención correspondiente. En segundo lugar, se deben considerar los modelos pedagógicos vigentes en las escuelas medias, que son incapaces de modificar los actuales problemas de inclusión educativa, pero se duda que muchas de las propuestas que puedan aparecer como alternativas desde el campo pedagógico, sean las más apropiadas para contribuir a la mejora de bajo aprendizaje y abandono escolar (Krichesky y otros, 2008, pág. 65).

Con lo anterior podemos analizar que no se puede organizar mejoras en la inclusión, sin antes considerar que la calidad de la educación es para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y

circunstancias. La equidad debe garantizarse mediante la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad (Pascual, 2006, pág. 44). Esto quiere decir que debe darse mayor énfasis en las capacidades del estudiante, aplicando la mayor flexibilidad en el currículum nacional, mayores capacitaciones a los docentes para poder brindarles las herramientas necesarias y así mejorar la calidad de los aprendizajes.

El concepto de equidad debemos vincularlo necesariamente al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta. La equidad se refiere por un aparte a la *“Justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos. Por otra parte, la equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentren los estudiantes y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas”* (Marchesi & Martín , 1998, pág. 50).

La consecuencia de una educación de “calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los estudiantes” (Martín & Mauri, 1996, pág. 14). Esto quiere decir que el objetivo central para los establecimientos educacionales debe promover y conseguir el aprendizaje de todos sus estudiantes. Esto debe ser posible si se mantiene una relación de equilibrio entre los actores (Ministerio de Educación, docentes, leyes y normativas) y que se entienda la diversidad no como un problema, sino como una solución que conduce a una educación de calidad cuanto más comprensiva, integral y promocionadora sea.

Según Silva-Peña, Diniz-Pereira y Zeichner (2017) con el objetivo de disminuir la desigualdad y exclusión en la educación, se requiere formar al

profesorado bajo un enfoque de justicia social para que pueda atender a todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En este sentido, el trabajo en equipo es necesario debido a que, si existe relación directa entre docentes mejora de manera positiva el desempeño en el trabajo en el aula para los estudiantes, en la planificación a la intervención significativa al currículum (Guerrero & Ordaya, 2018), además que existan estrategias metodológicas de aprendizaje que permitirían propuestas educativas para ir mejorando co-docencias (Rodríguez Martín, 2017).

Cada política docente tiene orientaciones particulares. Sin embargo, existen recomendaciones que es preciso tomar en cuenta para todas las políticas incluidas en las reformas docentes. También es preciso prepararse para afrontar los retos educativos que representan las nuevas realidades del siglo XXI, como los rápidos avances tecnológicos y la economía digital, que seguirán transformando el rol del maestro y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, las nuevas tecnologías ya se utilizan en muchas aulas para ayudar a visualizar conceptos científicos complejos y para crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes pueden participar activamente en la resolución de problemas de la "vida real", mediante programas de simulación. Por otra parte, la digitalización de los contenidos educativos permite personalizar y adaptar los materiales de enseñanza según la necesidad de los estudiantes (Elacqua , Hincapié , Vegas , & Alfonso , 2018, pág. 238).

En la actualidad el uso de las tecnologías ha sufrido un impacto negativo en el área de la educación, debido a que no todos los estudiantes cuentan con aparato tecnológico o no cuentan con una conectividad que les permita conectarse a sus clases y los docentes presentan dificultades también para poder realizar sus clases, ya que las diversas plataformas que existen (Meet, Zoom, etc.) van presentando problemas, ya sea por caídas de internet o colapso por el sobre uso de estas.

Sin embargo, la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas. Para Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

En este contexto, al utilizar las representaciones sociales en el ámbito de la educación especial en Chile, nos sirve para analizar y reflexionar si nuestras leyes nos llevan a brindar una educación de calidad para nuestros estudiantes y ver qué cambios son importantes para poder seguir mejorando la calidad de la educación en la educación especial, cuáles son realmente las barreras que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que presentan alguna N.E.E.

2.3 Marco Jurídico y Normativo Chileno

La sociedad del conocimiento es la forma de construir las ocupaciones que están estrechamente relacionadas con el campo educativo que hoy están fuertemente en un constante desafío. Cada día nos enfrentamos a discursos públicos que están relacionados con el sistema educativo, lo cual tiene un rol central para el desarrollo de las personas de todas las naciones. “La educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un

acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998, pág. 81).

Jaime Basse (2015) analiza la objetividad en la interpretación constitucional como una perspectiva que cobra relevancia de estudio, por cuanto establece el modo en que la constitución vigente debilitó derechos sociales como la educación, a través de la reducción de garantías fundamentales para pasar a un enfoque de derechos de libertad donde se limita el ejercicio del mismo a la imposibilidad de un tercero de negar el acceso a él, ya sea este una autoridad o un particular.

“Al invertir el contenido constitucional de los derechos, el autor (y su escuela) desconocen la mayor o menor dimensión prestacional que tienen todos los derechos. Con este argumento, no solo da pie a la negociación de algunos derechos, sino fija una postura ante las relaciones de poder que estos representan y en los conflictos que se generan en ocasiones de su ejercicio: como salta a la vista, su actuar no es ideológicamente neutro, toda vez que minusvalora la protección de los derechos sociales” (Basse, Ferrada & Viera, 2015, pág. 27).

Para todos es sabido que la educación es un derecho, la libertad de enseñanza y como estas se financian por el Estado, esto ha sido tema central durante décadas, sin embargo, nuestra historia toma más fuerza a partir del año 2006 donde los estudiantes secundarios lograron una alta convocatoria a sus manifestaciones, la que se denominó “La revolución de los Pingüinos”. Según Garretón y Martínez (1985), “un movimiento social es el producto de la conjunción en un momento determinado de grupos sociales particulares que dirigen su acción a conseguir el control del cambio social que proporcionan”.

Estos jóvenes radicalizan la lógica instalada por el movimiento universitario buscando no solo centrarse en la dinámica de negación, sino también, dando un paso más allá, en rechazo del marco jurídico que en ese

momento regía el ámbito educativo básico y secundario: la ley orgánica constitucional de enseñanza. Esta profundización de la lógica de conflicto deja en evidencia un sistema educativo primario y secundario altamente segmentado, el que empieza a ser sometido a constante crítica por una generación que, ante la promesa de la masificación educativa, generó expectativas que prontamente se transformaron en frustraciones hasta lograr un cambio en las leyes que legislaba nuestro sistema educativo (Rifo, 2013).

Este gran movimiento nos abrió una puerta al cambio, generando la construcción de una nueva Ley en el sistema educativo y que fue publicada en el año 2009 con el nombre de Ley General de Educación, la que deroga a la Ley Orgánica Constitucional de Educación que fue creada por el régimen dictatorial de Augusto Pinochet. Adicionalmente se fueron creando nuevas instituciones en la materia de educación como el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley N°20.529) (Silva, 2009), que buscan mejorar la calidad y equidad en el sistema educacional.

El concepto “inclusión” está ampliamente socializado en las políticas educativas de los organismos internacionales y latinoamericanos. En nuestro país se comienzan a reformar las políticas educativas ya existentes logrando derogar dos grandes leyes como la Ley Orgánica Constitucional de Educación y la Ley 19.284, que establecía normas para la plena integración social de las personas con discapacidad (Basso, 2013). No solo existen leyes que den lineamientos en el sistema educativo, también existe una Política Nacional de Educación Especial (2005), con la que se busca dar nuevos cambios en la Reforma Educacional, que den respuesta a los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales en sus diversos niveles educativos.

2.3.1 Leyes

Desde el último tercio del siglo XX la educación en Chile ha experimentado cambios y avances en materia de igualdad incluyendo como objetivo la equidad, la cual está regida en nuestra Ley General de Educación que fue promulgada en el año 2009.

ARTICULO 1°. La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (Ley 20.370, 2009, pág. 1).

Dentro de esta misma ley se comenzaron a buscar cambios profundos para los diversos estudiantes pero principalmente en los que presentan alguna dificultad, es por esto que el año 2010 se promulga la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad la cual está enfocada ya no sólo en las deficiencias de la persona, sino más bien en la restricción de participación y limitaciones para ejercer actividades esenciales en la vida diaria que experimentan las personas con discapacidad en su interacción con el entorno (Historia de Ley N° 20.422, pág. 7).

Artículo 1.- La presente Ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, a fin de obtener su plena integración social, asegurando el disfrute pleno y efectivo de sus derechos esenciales, eliminando cualquiera forma de discriminación fundada en la discapacidad (Ley 20.422, 2010, pág. 10).

Sin embargo, esta ley que busca eliminar cualquier discriminación a los estudiantes fue necesitando de algo más profundo para así proteger y

sancionar a los establecimientos que discriminen a sus estudiantes, es por esto que en el año 2015 se promulga la Ley de Inclusión Escolar. La Ley de Inclusión atiende a prohibir el lucro, elimina el financiamiento compartido y regula los procesos de admisión de las y los estudiantes en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Cuando la ley se encuentre en plena vigencia, se eliminarán las barreras económicas y de acceso efectivo que actualmente existen para algunos establecimientos que reciben subvención del estado (Sepúlveda, 2020). Así como también en la “Dignidad del Ser Humano y el de Educación Integral”. En este ámbito, la integración escolar para el Gobierno de Chile tiene estrecha relación con un encuentro entre distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión, pero en ningún caso habla de integración en condiciones de discapacidad.

Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Ley N° 20.845, Art. 1, letra k).

La propuesta de la escuela inclusiva consiste en desarrollar una escuela de calidad para todos, no solo para los alumnos que tienen dificultades. La educación inclusiva deja de lado el término necesidades educativas especiales porque lo considera una manera de etiquetar y segregar a los alumnos, y utiliza el concepto de “(...) barreras al aprendizaje y la participación” para “(...) hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que

afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2003). El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. El pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, proporcionando al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar, la oportunidad no sólo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos. Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y como sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas (Lansdow, 2001).

Así, es necesario generar programas educativos equitativos, “con una atención diferenciada, que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos” (Fernández, 2008). De igual manera, la forma de evaluar no puede ser igual para todos/as, pues sería homogeneizar, dejando de lado lo que se pretende, la inclusión. La educación inclusiva se traduce en un proceso en el que las escuelas, como dice Echeita (2006, pág. 93) tienen ante sí un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida, nunca termina. Esto implica que las instituciones educativas inclusivas estén en permanente desarrollo y transformación, atendiendo respetuosamente a la diversidad del alumnado, partiendo de las fortalezas de los estudiantes, para fomentar el máximo de aprendizaje posible.

2.3.2 Decretos educacionales

La Política de Educación Especial agrupa una serie de cuerpos legales que van desde la Ley 20.422 a diversos decretos supremos y reglamentos que orientan y facilitan el derecho a la educación (Manual Ley 20.422, Ley 20.201; Decreto Supremo N°1 de 1998, Instructivo 0191; Decreto Exento N°89 de 1989; Decreto Exento 86 y 87 de 1990; Decreto Supremo 1300 de 2002; Instructivo N° 0610 y Decreto Exento N°291 de 1999; Decreto N°170, entre otros), a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas con necesidades educativas especiales, entregando de este modo, garantías para el acceso pleno “a la integración y progreso en el sistema educativo” (MINEDUC, 2012).

Dentro de los decretos vigentes en la educación está el decreto 83/2015 el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en educación parvularia y educación básica, y el decreto 67/18 el cual permite ampliar las formas de evaluar a los estudiantes en todos sus niveles educativos.

Los decretos educacionales en el área de educación especial nos establecen parámetros u orientaciones de que especialista puede atender a los estudiantes según diagnóstico.

2.3.3 Programa de Integración Escolar (PIE)

Programa de Integración Escolar es una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio que asisten a establecimientos de educación regular. Favorece 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 (Ministerio de Educación, 2009).

En el año 2010 el MINEDUC elaboró un documento llamado “Orientaciones para la implementación del Decreto N°170 en programas de integración escolar”, donde se advierte un cambio de enfoque en la modalidad de trabajo, pues propuso una perspectiva inclusiva de la educación en la que se valoran las diferencias individuales y el respeto por la diversidad. De igual forma, se plantea que el PIE es una ‘estrategia inclusiva del sistema escolar’ al favorecer la presencia de los niños con NEE en la sala de clases, compartiendo las mismas experiencias de aprendizaje que el resto de sus compañeros y compañeras, evidenciando un conflicto epistemológico para entender la inclusión como una política.

Según Tatiana Bacigalupe Lazo (2014, s/p), “la inclusión busca que la escuela, en conjunto con la familia y la comunidad, influya de manera positiva en la adaptación del niño en la sociedad, puesto que el tipo de relaciones que se establezcan en estos entornos inmediatos influirá en sus futuras relaciones sociales”. Actualmente se busca una inclusión de los niños con necesidades especiales. La inclusión según Stainback (1999) significa acoger a todos los ciudadanos con los brazos abiertos, en las escuelas y comunidades. Este nuevo término permite que hablemos de incluir a los niños en la sociedad, de que sean las escuelas quienes se adapten a ellos, donde los niños no sean segregados ni etiquetados, entonces, ¿tendrán un nuevo trato en la sociedad?

Según la UNESCO (1995-2010) “la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados”.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales, comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación (Echeita, 2011).

El programa de Integración escolar cumple un rol fundamental en los establecimientos educacionales, ya que está conformado por diversos especialistas que brindan apoyo constante a todos los estudiantes que presentan o no alguna N.E.E., entregando una gama de estrategias para cubrir todas las necesidades que tenga el estudiante.

2.4 Percepciones y Representaciones Sociales

La teoría de las Representaciones Sociales planteada por Serge Moscovici a inicios de los años 60 del siglo XX se ha convertido en una de las herramientas privilegiadas para explicar el vínculo entre discurso, práctica y sentido de la acción social. Las Representaciones Sociales refieren a conocimientos construidos en las interacciones comunicativas sobre hechos y acciones sociales (Araya, 2002). Dicha perspectiva teórica permite explicar cómo los grupos y comunidades se apropian de un modo de ordenar cognitiva y afectivamente las realidades que les son cercanas (Martinic, 2006).

La teoría de las Representaciones Sociales ha sido empleada para explicar diversos hechos y prácticas del proceso educativo. Ha permitido, por

ejemplo, profundizar en las demandas sociales por educación (Sapiains & Zuleta, 2001) explicar la apropiación que hacen los docentes a sus prácticas de teorías vinculadas a la educación (Letor, 2003); evaluar determinados soportes institucionales (Osnaya, 2003); analizar las implicancias en los actores educativos de situaciones como el fracaso escolar (Aguado, Aguilar & González, 2009); analizar las prácticas de los actores educativos (Orellana, y otros, 2008), etc., permitiendo distinguir y vincular los hechos empíricos y el conocimiento social que los sujetos construyen en su interacción.

Cuando se utiliza la teoría de Representaciones Sociales en el ámbito educativo, se organiza desde los conocimientos del ser humano que son intangibles de la realidad física y social, la cual se va integrando en las relaciones cotidianas de intercambios y liberan el poder de la imaginación, el cual se va construyendo a partir de las experiencias, de la información, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de las tradiciones, la educación y la comunicación social (Moscovici, 2002, pág. 7).

Hay diversos e interesantes análisis de fundamentos, formas de sistematizar y definir lo que son las Representaciones Sociales (Moñivas, 1994; Araya, 2002). En un abordaje disciplinar del concepto, en la tradición psicológica, para Moscovici las Representaciones Sociales son cuerpo organizado de conocimientos y actividad psíquica orientada a construir y hacer inteligible la realidad. A Moscovici le interesa la representación social en tanto proceso de construcción de la realidad.

Las representaciones sociales pueden ser definidas como sistemas cognitivos que constituyen la conciencia colectiva, que se construye en la interacción social y organiza el pensar y el hacer de los sujetos en la vida cotidiana (Araya, 2002).

Así, las Representaciones Sociales, se pueden agrupar en un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones que son originarios de la vida cotidiana. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (Jodelet, 1986, pág. 472).

En este estudio, en el ámbito educativo, es fundamental la intervención mediante las representaciones sociales, sobre todo en el área de la educación especial ya que constituye un objetivo pertinente para las prácticas educativas. Por qué debe existir una interacción constante entre ministerio de educación y los establecimientos para poder entender, comunicar y poner en práctica las realidades que se viven en cada establecimiento en base a las propias leyes y normativas que se buscan implementar, para así llegar a un futuro no muy lejano con escuelas inclusivas de calidad. Esto quiere decir que las representaciones sociales abordan un fenómeno histórico cultural, debido a que implica que estos problemas que surgen en la educación sobre todo en el área especial no vienen de la nada, sino que están presentes desde mucho antes y que han sido tapados con leyes y normativas. Sin embargo, la cultura que rodea la educación por parte de los docentes hace que la inclusión sea un poco más llevadera, porque buscan de alguna manera llegar a todos los estudiantes.

2.4.1 Procesos de formación de las representaciones sociales

Hay diversas fuentes de formación de las Representaciones Sociales: las condiciones históricas y sociales que caracterizan a una sociedad determinada, las prácticas comunicativas y, los mecanismos de anclaje y objetivación, con que Moscovici caracteriza de modo general la dinámica interna de las representaciones sociales (Campo & Labarca, 2009). Se

explican a continuación estos últimos dos términos, tomando de referencia el análisis que realiza Araya (2002) al respecto.

En resumen, según señala Araya (2002) para estudiar la representación se requiere determinar qué información tienen los sujetos (información), qué creen, cómo interpretan (campo de representación), y cómo actúan (actitud). Es por esto por lo que tomaremos nuestras Leyes para profundizar en cómo las interpretamos mediante un análisis y relacionarlas con la práctica en la vida cotidiana.

2.4.2 Enfoques de estudio de las representaciones sociales en Educación

Pereira de Sá (1998 en Araya 2002, págs. 47-48) señala que existen tres líneas de investigación sobre las Representaciones Sociales:

- a) Escuela Clásica, representado por Moscovici y Jodelet, pone el acento en el proceso de constitución de la Representación social en la perspectiva del constructivismo social.
- b) Escuela Aix-en-Provence, representada por Abric, centrada en los procesos cognitivos o estructurales de las Representaciones Sociales.
- c) Escuela de Ginebra, representada por Doise, quien, desde la perspectiva sociológica, analiza las condiciones de producción y circulación de las Representaciones en distintos niveles de interacción.

La Escuela clásica pone el acento en un enfoque procesual de estudio de la Representaciones Sociales, donde los sujetos en sus interacciones son productores de sentido y constructores dinámicos de la realidad social, mientras que la segunda y tercera Escuela tienen en común una concepción Estructural, es decir ponen el acento en el análisis de un núcleo central

constituido, sea de carácter socio-cognitivo (Abric, 1994), o (Doise, 1983) que organiza la Representación Social.

En educación el estudio de las Representaciones Sociales en la perspectiva de la Escuela clásica ha sido vinculado con las metodologías cualitativas y técnicas de análisis de la conversación y del discurso como puede ser desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico, que según Herber Blumer (1969) resume en tres tesis que él llama tres premisas simples. La primera es que las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos. La segunda dice que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos. La tercera implica que el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

Las investigaciones en esta perspectiva, por ejemplo, explican el proceso de construcción de conocimiento de Ciencia, mediada por los medios de comunicación (Domínguez, 2006), lo cual pone en evidencia que son los procesos interactivos donde se construye y transforma el discurso y sentido de la acción social, lo cual se relaciona con las leyes analizadas en este estudio que están publicadas en el Diario Oficial, Biblioteca Nacional y desde el mismo Ministerio de Educación, las cuales pueden ser analizadas e interpretadas de diversas formas.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma, Enfoque y Diseño

El presente estudio se realizó basado en el paradigma interpretativo de carácter hermenéutico y cualitativo (Gadamer, 1997). Este paradigma defiende la realidad como construida por el hombre sujeto-social, y considera a éste y a su vivencia subjetiva como preceptores y creadores de la realidad. La interpretación supone una transformación del objeto por la subjetividad del intérprete, quien lo hace suyo para después operar intersubjetivamente con el resultado de su proceso cognitivo, que intentará objetivar. Es decir, la aplicación concreta del enunciado normativo supone una construcción argumentativa a partir de la cual el sujeto formula una interpretación determinada (Kennedy, 2010, pág. 54).

Es por esto que es importante desarrollar nuevas instancias para reflexionar sobre nuestro sistema educativo, para seguir mejorando la inclusión en los diversos estudiantes que presenten o no alguna necesidad educativa y así una "realidad social existe en la idea antes que en los hechos concretos" (Burrell & Morgan, 1979). La realidad educativa no es, pues, un proceso objetivo como se cree, sino una creación de los seres humanos que aparece "coloreada" de interpretaciones humanas.

Dentro de la acepción por Gadamer (1997), se acentúa el carácter lingüístico del entendimiento esto en virtud de que las interpretaciones se expresan lingüísticamente, pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado. Este autor, plantea, además, la posibilidad de la interpretación válida en el contexto de lo que él denomina "encuentro hermenéutico" donde idealmente se posibilitaría el diálogo entre horizonte de entendimiento y mundo vital trascendiendo los referentes de espacio y tiempo.

La hermenéutica debe ser entendida como el *arte del entendimiento, a partir del diálogo*. En palabras de Echeverría (1997, pág. 219): *"el verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleiermacher, arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea está escrita o hablada, es entendida? La situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido"*. Dicha lectura puede ser complementada a partir de la consideración del elemento histórico como aspecto significativo para la comprensión. Así, Coreth (1972, pág. 32), sostiene que *Schleiermacher* definiría hermenéutica como *"reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva de un discurso dado"*.

Se utilizará la metodología cualitativa, puesto que de esta manera es posible entender los hechos en su contexto, dado que la investigación cualitativa tiene por objetivo la comprensión, centrandó la indagación en los hechos a diferencia de la investigación cuantitativa que fundamenta su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación (Stake, 1995 citado en Rodríguez, Gil y García, 1996). Siguiendo lo anterior, dicho enfoque investigativo (cualitativo) se ocupa de estudiar problemas sustantivos, los cuales corresponden a aquellos que emergen de la realidad social o cultural concreta, a su vez tienen implicancias sociales y emocionales que se concretan en la vida cotidiana de las personas que habitan en una comunidad en particular (Tójar, 2006). Además, según Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva.

A partir de lo anterior, el objeto de estudio se enmarca completamente dentro de una investigación cualitativa, puesto que buscamos comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción que con los años se ha ido actualizando en terminologías y acceso a una mejor calidad y equidad para nuestros estudiantes, mediante las leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno que en la actualidad siguen siendo cuestionadas.

El tipo de investigación es de carácter exploratorio y descriptivo ya que se presentan en formatos muy heterogéneos y los forman toda una amplia gama de materiales caracterizados porque representan un análisis implícito para la organización de los discursos. Como son textos narrativos de primera mano, su pretensión es la de ofrecer a los lectores la posibilidad de reflexionar sobre la realidad descrita para que ellos mismos saquen sus propias conclusiones (Gálvez, 2003). Buena parte de estos materiales sirven de base para estudios cualitativos analíticos o anticipan y descubren metáforas o categorías de análisis teóricas útiles para orientar futuros estudios primarios o secundarios (Gálvez Toro, 2007). Puesto que pretendemos dar una reflexión sobre nuestras Leyes y Normativas vigentes de nuestro sistema educativo chileno en el área de Educación Especial, utilizamos de manera independiente conceptos o palabras claves que se puedan encontrar durante el desarrollo de la investigación.

A la vez, nuestra investigación va dirigida a una investigación básica ya que busca generar conocimiento científico para guiar nuevos lineamientos sobre educación especial. Para ello, tomamos como enfoque epistémico el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969), que postula la existencia de tres premisas teóricas básicas (tomado de Martínez, 2005):

1. Los seres humanos actúan en relación con objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.

2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.

3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo: "el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción. Los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción".

Quando los *"participantes encajan mutuamente sus actos, en primer lugar, identificando el acto social en el que se implican; en segundo lugar, interpretando y definiendo la contribución de cada uno de los otros a la formación del acto total. El participante se orienta así, tiene una clave para interpretar los actos de los demás, y una guía para articular su acción con la de los otros..."* (Blumer, 1982, pág. 48). Si lo llevamos al ámbito educativo, nos referimos a como tomamos nuestras leyes y normativas vigentes, seleccionamos lo más importante de estas leyes y normativas y se analizan los artículos más importantes que tengan que ver con los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial, para buscar un mejor acercamiento en la calidad e igualdad de oportunidades, para nuestros estudiantes que presenten o no necesidades educativas.

3.2 Participantes

En esta investigación se utiliza un muestreo no probabilístico denominado también muestreo de modelos. Las muestras no son representativas por el tipo de selección, son informales o arbitrarias (Pimienta, 2000, pág. 4), con una muestra intencional o de juicio, la cual es definida por Glaser y Strauss (1967,

pág. 45) citado en Tójar (2006) como “un proceso de recopilación de datos (...) en el que el analista recoge codifica y analiza sus datos y decide qué datos recoger y dónde encontrarlos con una intención” determinada. En esta investigación la población en estudio está compuesta por Leyes y normativas vigentes en nuestro sistema educativo chileno en educación especial, con el objeto de construir un corpus de análisis.

Es por lo que interpelaremos siete documentos oficiales emanados desde el ministerio de educación. La valoración de las normas aplicadas se encuentra influida por las particularidades del sujeto, toda vez que la pretendida claridad en el proceso de subsunción se difumina en un cada vez más complejo ordenamiento jurídico. Conocida es la vieja propuesta de Dilthey: el intérprete entiende mejor el texto que su autor (Bassa, 2011).

Así, la muestra quedó formada de la siguiente forma:

Tabla 1. Antecedentes de los Participantes

Doc.	Nombre	Fuente	Año	Contenido / objetivo
Doc. 1	Ley General de Educación	Ministerio de Educación	2009	Establece la normativa marco en materia de educación.
Doc. 2	Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad	Ministerio de Educación	2010	Obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Doc. 3	Ley de Inclusión Escolar	Ministerio de Educación	2015	Involucra transformaciones al sistema de educación chileno, poniendo fin al lucro, al copago y regulación de admisión escolar.
Doc. 4	Decreto 291	Ministerio de Educación	1999	Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país
Doc. 5	Decreto 170	Ministerio de Educación	2009	Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.
Doc. 6	Orientaciones Técnicas para Programa Integración Escolar	Ministerio de Educación	2013	Describen los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar, para abordar las diferentes etapas que exige la implementación y desarrollo de un PIE.

Elaboración propia, 2020

A partir de la muestra señalada se podrá construir un corpus de análisis (Sinclair, 1991), el cual se desprenderá de un barrido exploratorio de los documentos mencionados permitiendo dicho proceso, configurar el material

específico de los temas de interés en la presente investigación. Dicho corpus es posible de lograr –además- gracias a la malla temática de recolección de datos presentada como instrumento en el siguiente ítem.

3.3 Instrumentos

Como instrumento se construye una malla de categorización preliminar con temas y subtemas, para luego hacer un corpus con las principales leyes y normativas vigentes de nuestro sistema educativo chileno.

Tabla 2

Malla temática de recolección de datos

Temas/Categorías	Subtemas/ subcategorías
Leyes	Calidad Segregación Inclusión
Equipo de Trabajo	Trabajo Colaborativo y Profesionales

Elaboración propia, 2020

Nuestra malla categorial está compuesta por dos temas o categorías las cuales se distribuyeron de la siguiente manera. La primera está relacionada con Leyes que se han implementado durante estos últimos años en el sistema educativo chileno y la subcategoría está compuesta por cuatro conceptos que son clave Calidad, segregación e inclusión, conceptos que son fundamentales hoy en día cuando hablamos de educación para nuestros estudiantes. La segunda está relacionada con el equipo de trabajo que se debe realizar dentro de un establecimiento educacional el cual está relacionado con el trabajo colaborativa que deben realizar el cuerpo docente para trabajar con los

estudiantes y que tipo de apoyo son los que requieren por parte de los especialistas que debe haber en los establecimientos educacionales.

Como ya lo mencionamos con anterioridad a partir de la utilización de esta malla temática de producción de datos, podemos construir el corpus de análisis. Sinclair (1991, pág. 171) sostiene que un corpus es “una colección de textos de ocurrencias de lenguaje natural, escogidos para caracterizar un estado o una variedad de lengua”. Como corpus de aplicación de nuestra investigación, nos referimos a un hecho narrado en forma de texto, que corresponde a las características informativas atinentes con nuestro problema de investigación, las cuales irán dando forma a un relato según cada categoría utilizando extractos de los artículos de las leyes y normativas implicadas en el sistema educativo, con lo cual queremos buscar seguir mejorando la calidad e igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los estudiantes sin distinción alguna.

3.4 Procedimientos de producción de datos

Según sea el acceso al contenido a investigar existen diferentes tipologías de fuentes:

Las fuentes secundarias son aquellas a las que se accede cuando se desea encontrar un resumen erudito de las investigaciones realizadas en el área de interés o cuando se buscan fuentes de referencia (Salkind, 2012). En esta investigación se consideran como fuentes secundarias según lo planteado por Kaufman y Rodríguez (2003) aquellos documentos como revistas científicas, tesis, papers, entre otros. En este caso consultamos diversas publicaciones de revistas científicas en tres dimensiones ya sea a nivel mundial, latinoamericanas y nacionales para la construcción de un estado

del arte y marco teórico, y así darle un mayor sustento a nuestra problemática de investigación, todos relacionados en el área de educación especial.

Es por eso por lo que es esencial buscar resultados de otras investigaciones, reflexiones de teóricos, los cuales representan la base teórica de esta investigación, lo cual se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación de todos los documentos encontrados, construyendo los conceptos de inclusión educativa en estudiantes que presenten o no alguna necesidad educativa especial desde la teoría de las representaciones sociales.

La recolección de fuentes secundarias se realizó a partir de la investigación documental, que para ser más eficiente y conducir a resultados exitosos no solo consiste en una simple transcripción de los documentos; tampoco se reduce a la elaboración de un resumen de un texto, sino que es indagar, buscar, averiguar, inquirir sobre cierta información. En general es recopilar, organizar y presentar la información de fuentes documentales (Alfonso, 1995). En el caso de esta investigación como ya hemos mencionado anteriormente, las fuentes secundarias presentes son todas aquellas que estén relacionadas con las necesidades de este estudio tanto a nivel de problematización, de teoría y de recursos de literatura especializada para poder realizar la Tesis.

Por su parte, las fuentes primarias son aquellas que emiten información sin que exista intermediario que las someta a un proceso de interpretación o elaboración mediante inferencias. De algún modo, podemos identificar la información resultante con los datos brutos en un proceso de recogida para la construcción del dato empírico (Tancara, 1987). Para esta investigación, se consideran como fuentes primarias leyes que están relacionadas en el ámbito educativo principalmente en el área de educación especial, la cual también se rige por normativas y orientaciones para el trabajo en el departamento del Programa de Integración Escolar, en los establecimientos educacionales que buscan mejoras en la educación, especialistas idóneos, respetar las capacidades de cada estudiante y así poder entregar una educación de calidad

e igualdad de oportunidades a los estudiantes que presenten o no alguna necesidad educativa.

En este caso, para trabajar con fuentes primarias se utiliza un barrido de documentos que para Mac Donald y Tipton (1993, pág. 188), los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social, que permitirá generar el corpus de análisis a partir de las normativas y leyes ya mencionadas, utilizando la malla de recolección de datos también ya presentada.

Una vez leído los diversos documentos seleccionados, se han recolectado 34 artículos de las Leyes vigentes en educación, 6 artículos de los decretos en el área de educación especial y de las orientaciones para el programa de integración escolar se han seleccionado 2 conceptos, como el trabajo colaborativo entre los docentes y los profesionales que debe tener cada establecimiento educacional para la confección del corpus de análisis de esta investigación.

Construcción del corpus de análisis

Para la construcción del corpus de análisis se dio lectura de todos los documentos seleccionados, de los cuales se fueron extrayendo diversos artículos y colocados en una tabla. Una vez realizada la lectura se revisaron nuevamente los artículos seleccionados y se volvió a realizar una relectura de lo seleccionado para dejar los artículos definitivos y extractos de algunos conceptos para la realización del corpus de análisis (Ver Anexo 1).

3.5 Técnicas de Análisis de la Información

El documento en general y particular el científico es acumulación de información; para que esta se difunda y circule deberá ser sometido a un

proceso o conjunto de operaciones y técnicas relacionadas en el marco de la documentación. Dentro de ellas destaca el tratamiento documental, cuyo concepto hay que abordar para situar oportunamente el análisis (Pino, 1989)

Coyaud (1966, pág. 2) define como análisis documental como un conjunto de contenido resumido de un documento, que posee un formato distinto a los demás para facilitar la lectura al ser consultada o recuperar algún tipo de información. Los documentos que son extensos, de complejidad y presentación no deben ser considerados como un análisis documental los cuales deben ser transformados para poder ser utilizados. En esa formulación teórica nos encontramos con dos notas a destacar; por un lado, el carácter dinámico del análisis documental, porque posibilita representar contenido de un documento de una forma distinta de la original. Y por otro, se constata el sentido social y práctico de dicha operación, pues su fin último es la recuperación de la información, lo que recupere positivamente en el usuario y en suma en la comunidad científica.

En cuanto al análisis de contenido Andréu (2000, pág. 22) la define, “como un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos”. La idea es desarrollar la perspectiva interpretativa de los textos, profundizando más allá del contenido manifiesto, también al contexto y contenido latente desde donde se expresa el mensaje. Por lo tanto, con fuentes primarias se realizará un corpus de análisis a través de los análisis de contenido, los cuales interpretan el contenido apoyándose de categorías analíticas.

El análisis se realiza de dos maneras. En primer lugar, se realiza la consulta a diversos artículos de revistas, que nos permite construir un argumento más sólido. En segundo lugar, se ingresa a biblioteca nacional donde están las Leyes y sitio web del ministerio de educación donde están las normativas del Programa de Integración Escolar (García-Ibañez, 2003; Valles, 2003). Se utilizó esta técnica considerando la extensión de las unidades muestrales y

sus categorizaciones en diferentes cuerpos legales y relaciones con otros instrumentos jurídicos. La técnica de Análisis contenido permitirá organizar en forma temática, facilitando la consulta y manejo ulterior con el resto de las técnicas seleccionadas, creando un corpus documental que facilitará la utilización de las otras técnicas de análisis. Una vez hecho el análisis de contenido y creado el corpus de análisis nos permitirá construir significaciones sociales de los textos seleccionados, los cuales darán la facilidad de visibilizar las representaciones sociales en las conclusiones.

3.6 Consideraciones Éticas

En términos metodológicos, la unidad de análisis se objetualiza como “documento”, que según Moliner en 1984 citado en Valles (2000), se debe entender el mencionado “documento” según tres acepciones centrales:

- 1.- como un testimonio escrito el cual permite reconstruir historias pasadas.
- 2.- como un escrito el cual permite justificar o acreditar algo, por ejemplo, un título, certificado, escritura notarial, contrato, etc.
- 3.- como un tipo de instrucción o enseñanza de alguna materia en particular.

El contexto normativo chileno se enmarca en una dualidad entre la libertad de acceso a la información pública y el aseguramiento de la privacidad y confidencialidad de la información presentada. Al respecto, en el año 2008 se promulgó la Ley N° 20.285 sobre acceso a la información pública (Ley de Transparencia), que busca respetar y cautelar la publicidad de los actos, resoluciones, procedimientos y documentos de la administración, facilitando el acceso de cualquier persona a esa información. Por tanto, dichos documentos Leyes, Normativas y Decretos educacionales que regulan nuestro sistema educativo se encuentran publicados en la Biblioteca Nacional y páginas del Ministerio de Educación, lo que los hace de libre acceso y pueden ser utilizados sin ningún conflicto por medio de esta investigación.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de Contenido

Categoría 1: Leyes

Subcategoría 1: Calidad

En relación con esta subcategoría se han podido encontrar los siguientes artículos en las leyes en educación que sustentan una educación de calidad.

Para la ley chilena se estipula que *“es deber del Estado propender a asegurar una **educación de calidad** (...), tanta en el ámbito público como privado”* (Art. 6°, Ley 20.370, pág. 3). La ley chilena sobre educación señala que hay que hacerse cargo de propender educación de calidad. La cual no solo se limita a la adquisición de lectoescritura o de habilidades cognitivas medidas y estandarizadas (Arenas, 2007; Atria, 2009; Mancebo & Goyeneche, 2010), sino que también debe hacerse cargo de llegar con calidad educativa a todos los establecimientos públicos, centrándose en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la calidad educativa que se imparte en el ámbito público ha generado no solo un problema en la cobertura escolar, sino que también un impacto negativo sobre el desarrollo del aprendizaje y futuros desempeños escolares y/o sociales de los estudiantes (Mizala, Educación, Calidad y Equidad , 2011).

Lamentablemente es difícil realizar una evaluación estandarizada y actualizada de la calidad de la educación, principalmente garantizada en el ámbito público, debido a la situación actual que se vive a nivel mundial producto a la pandemia del coronavirus. Esto se relaciona con las dificultades de conectividad digital que existen en nuestro país, por una parte, y segundo debido a la gran complejidad y falta de preparación por parte del cuerpo docente para brindar una educación a distancia de calidad.

La calidad educativa en nuestro país todavía tiene un largo camino que recorrer para mejorar las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos. Dicha calidad debe responder a los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes (Godoy, Meza, & Salazar, 2004). Ya que, la mayoría de los establecimientos educacionales trabajan para poder obtener un buen resultado en la evaluación SIMCE, la que es aplicada en los niveles de 4to, 6to, 8vo básico y 2do medio, evaluaciones que no evalúan las habilidades de los estudiantes, sino que evalúan los objetivos que contempla el Curriculum a nivel nacional.

El SIMCE hasta la fecha es altamente cuestionado a nivel docente, ya que el trabajo académico debe enfocarse en llegar a cumplir con todo los objetivos del Curriculum nacional, para lograr obtener o mantener la “Excelencia académica” que otorga esta evaluación, generando a su vez que no se respeten los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y provocando una baja asistencia en la enseñanza media, ya que los contenidos muchas veces no se logran pasar en los tiempos estipulados, dejando entrever que esta prueba no evalúa lo que realmente se enseña en los planes de estudio (Vergara & Peredo, 2020).

También es deber del Estado entregar un **sistema integrado** a los establecimientos educacionales, (...) **la inclusión social** (...), así mismo, (...) realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover **el desarrollo profesional docente** (Ley 20.370, 2009, pág. 3). Si bien es cierto la Ley expone que debe contar con un sistema integrado en todos y cada uno de los establecimientos educacionales, dando un gran paso a la Inclusión social de los estudiantes que presenten o no alguna N.E.E. en sus diversos niveles educativos. Sin embargo, desde la experiencia educativa chilena se puede señalar que es necesario profundizar el trabajo con la familia para que efectivamente exista una inclusión social, que se manifieste en el respeto por los estilos de aprendizaje (capacidades, habilidades, aptitudes,

tiempo, etc.) y las dificultades que existen dentro de un curso con estudiantes con diversos diagnósticos (en general estudiantes con N.E.E. y en particular estudiantes con T.E.A.¹).

Entonces, como podemos apreciar es fundamental que el sistema educativo busque que las escuelas en conjunto a las familias y la comunidad educativa (Bacigalupe, 2014), promuevan el respeto a la diversidad y fortalecer a los equipos de profesionales de los establecimientos a través de coordinaciones de trabajo, evaluaciones para dar una respuesta educativa a todos y cada uno de los estudiantes con o sin N.E.E. (Bellolio, 2020).

Con el paso de los años y los cambios que se han ido implementando en el sistema educativo, se ha logrado insertar con mayor inclusión a los estudiantes con N.E.E. (principalmente Síndrome de Down, T.E.A, Discapacidad Motora, etc.), en las escuelas regulares. Sin embargo, al referirnos a los docentes en la educación especial, se puede señalar desde la experiencia que no han logrado ser incluidos en las aulas regulares, como un docente más por parte de los docentes de asignaturas, provocando que el profesor/a diferencial no puedan desarrollarse o prestar apoyos a los contenidos de la clase, lo que hace que, muchas veces los propios estudiantes vean al profesor diferencial como un asistente de aula.

Siguiendo con la normativa legal, para la educación especial se *debe solicitar una previa aprobación del consejo nacional de educación, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten **necesidades educativas especiales**, así como criterios y orientaciones de **adecuación curricular** que permitan a los establecimientos educacionales planificar **propuestas educativas pertinentes y de calidad** para estos estudiantes, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos*

¹ Trastorno del Espectro Autista.

de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración (Art. 34°, Ley 20.370, pág. 15).

Dentro de la Ley en la educación deben existir adecuaciones curriculares que vayan en beneficio de los estudiantes que presentan alguna N.E.E., las cuales deben responder a la diversidad de los estudiantes, por lo que a su vez es necesario fortalecer los equipos profesionales para poder crear propuestas de intervención al currículum, uso de material didáctico, evaluaciones diferenciadas, entre otros aspectos que den respuestas a los estudiantes con N.E.E. (Bellolio, 2020).

Sin embargo, en base a la experiencia existen falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos permiten señalar la necesidad de generar mejores propuestas educativas pertinentes y de calidad. Por lo tanto, es importante mejorar en aspectos como la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo, o en lo que ocurre en establecimientos educacionales rurales que muchas veces se ven limitados los accesos de aprendizajes de los estudiantes, principalmente por la escasez de recursos y/o baja de matrículas, que provocan los cierres de los establecimientos.

Subcategoría 2: Segregación/igualdad

En relación con esta subcategoría se han podido encontrar los siguientes artículos en las leyes en educación que buscan eliminar la segregación.

La Constitución chilena promueve el derecho a la educación y la **libertad de enseñanza**, (Art. 3°, Ley 20.370, 2009, pág. 2), (...) y *procurar que esta educación sea impartida a todos* (Art. 6°, Ley 20.370, pág. 3). El sistema educativo desde la constitución política de Chile nos recalca que “*los padres*

tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos” (Constitución Política, 1980, pág. 9), esto quiere decir que los padres y apoderados pueden elegir el establecimiento que ellos quieran para que sus hijos puedan recibir educación. Sin embargo, esto hoy en día no se logra cumplir debido a que existe un sistema de postulación que es poco equitativo, dejando muchas veces a los padres y apoderados disconformes con el establecimiento en el que quedan sus estudiantes. Debido a que hoy los establecimientos educacionales se caracterizan por rangos competitivos, meritocracia, poder adquisitivo y muchas veces marginan a los estudiantes por su nivel socioeconómico (Gómez, 1994; Cosso, 2000)

Además, la Ley de Igualdad de oportunidades busca erradicar la “**discriminación**, exclusión, segregación o restricción arbitraria **fundada en la discapacidad**” (Art. 6°, Letra a y f, Ley 20.244, 2010, pág. 3). Esto quiere decir que los establecimientos deben promover la aceptación de los estudiantes sin importar su condición social, cultural y económica. A pesar que existe una Ley en nuestro sistema educativo que busca erradicar la discriminación, aún no se logra solucionar el problema estructural que existe en la segregación o restricciones arbitrarias en el sistema educativo, debido a que seguimos etiquetando a los estudiantes, lo cual se considera como barreras al aprendizaje, la participación aparece en la interacción entre el estudiante y los distintos contextos: las personas, políticas educativas, instituciones, variables culturales y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Boot, 2000, Booth & Ainscow, 2003; San Martín, Paukenr & Sanhueza, 2015; Soto, 2015).

Un claro ejemplo de discriminación que se vive en la cotidianidad, en las diversas aulas de clases, tiene que ver con los estudiantes que provienen

de otros países o etnias y que son segregados por los propios docentes de aula regular, los califican como estudiantes que presentan alguna N.E.E., para así delegar la responsabilidad al Programa de Integración Escolar (P.I.E.), para que estos estudiantes puedan adquirir los contenidos mínimos que deben saber en su nivel educativo al que ingresan.

Otro tipo de discriminación tanto dentro como fuera de los establecimientos educacionales, es no lograr dar respuesta al amplio espectro de necesidades que presenta cada estudiante sin importar el diagnóstico que esté presente (Echeita, 2011). Debido a que aún existe una confusión conceptual, ya que se sigue trabajando con el concepto de integración, pero sería más apropiado trabajar con el concepto de inclusión que está orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado (Educación Inclusiva Internacional, 2006), ya que responde mejor a las necesidades actuales del sistema educativo chileno y así se encuentra contenido en la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.387).

Subcategoría 3: Inclusión

En relación con esta subcategoría se han podido encontrar los siguientes artículos en las leyes en educación que sustentan la inclusión.

La ley estipula que los establecimientos deberán contar con **Educación Especial** (...) con el propósito de asegurar, de **acuerdo a la normativa vigente**, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos (Art. 35, Ley 20.244, 2010, pág. 13). La ley de igualdad de oportunidades señala que hay que hacerse cargo de una educación especial, donde los establecimientos educacionales deben contar con programas de

integración escolar, lo cual se rige por normativas donde estipula que por curso se debe incluir un máximo de 2 alumnos con Necesidades Educativas de carácter Permanente (N.E.E.P) y 5 con Necesidades Educativas de carácter Transitorio (N.E.E.T.). Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases (Decreto 170, 2009, pág. 32), además de *recibir apoyo pedagógico específico, en forma individual o en pequeños grupos de hasta 5 estudiantes por un periodo de 3 horas pedagógicas semanales* (Decreto 291, 1999, pág. 3).

Si bien es cierto, la educación especial cuenta con políticas que enmarcan la inclusión en el sistema educativo, con lo que se busca hablar de escuelas inclusivas, se busca transformar los sistemas educativos para dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. Entregando una gama de estrategias para cubrir todas las necesidades que tenga el estudiante y promoviendo la participación de los aprendizajes, actividades culturales, comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Echeita, 2011; UNESCO, 2015).

Con el paso de los años los establecimientos educacionales han implementado el P.I.E., el cual cumple una función fundamental en la atención a los estudiantes con N.E.E., sin embargo, se olvidan de que al hablar de inclusión van más allá de un diagnóstico o discapacidad, se busca atención a la diversidad en el estudiantado. Por lo cual, el P.I.E. en la actualidad se ha visto limitado en su trabajo debido a que aún se basa en las necesidades educativas. Sumado a que en la realidad actual, que ya no son solo 7 estudiantes que presenten alguna necesidad educativa dentro de un curso de 42 estudiantes, lo que hace replantear la forma de trabajar del equipo P.I.E., porque al hablar de inclusión educativa se busca que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sean educados por sus capacidades y no por el diagnóstico que presenta el estudiante y que abre la puerta a que el trabajo del equipo

P.I.E, no solo sea con los estudiantes que presenten alguna N.E.E sino con todo el grupo curso, donde también hace replantear que los *estudiantes con N.E.E deberán recibir apoyo pedagógico específico, en forma individual o en pequeños grupos de hasta 5 estudiantes por un periodo de 3 horas pedagógicas semanales* (Decreto 291, 1999, pág. 3). Ya que se busca eliminar este tipo de prácticas y realizarlas dentro del aula común, esto hace que también aumente el trabajo de los especialistas por cada curso que se les designa, ya que los apoyos ya no son suficientes en las asignaturas más importantes (Lenguaje y Matemática), sino que es necesario en todas las asignaturas.

Categoría 2: Equipo de Trabajo

Subcategoría 1: Trabajo Colaborativo y Profesionales

Cuando hablamos de equipo de trabajo, se basa en la relación que debe existir entre todo el plantel que pertenece a un establecimiento educacional, según las orientaciones técnicas que entrega el ministerio de educación.

Dentro del sistema educativo la Ley establece que los establecimientos educacionales deberán promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de **centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares**, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento (Art. 15, Ley 20.370, 2009, pág. 7). La LGE establece que en cada establecimiento debe buscar la instancia donde la escuela, en forma conjunta con la familia y la comunidad puedan existir las instancias en las que puedan articular metodologías de trabajo para todo y cada uno de los estudiantes sin importar su condición (Bacigalupe, 2014).

Los establecimientos educacionales (...) deben contar con profesionales docentes especialistas que trabajen en los **equipos de aula**, en co-docencias con el profesor regular, los cuales deben dar respuesta a las

N.E.E. de los estudiantes, en todas las etapas de desarrollo (...) y son relevantes las competencias para trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, con las educadoras de párvulos, con los profesores de educación general, con profesionales asistentes de la educación (psicólogos, Fonoaudiólogos, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales), y otros que participan en el PIE y que poseen diferentes estilos de enseñanza y/o de trabajo (Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar , 2013, pág. 12).

La normativa vigente en el sistema educativo define que cada establecimiento educacional debe contar con un equipo multidisciplinario, que busque dar respuesta a la diversidad del estudiantado mediante programas educativos equitativos, “con una atención diferenciada, que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos” (Fernández, 2008; Fernández, 2008; Guerrero & Ordaya, 2018). Sin embargo, la realidad es que los establecimientos educacionales públicos no cuentan con un equipo multidisciplinario, debido que muchos profesionales deben asistir a diferentes establecimientos que se designan, dejando en más de alguna oportunidad a algún estudiante sin atención.

Los establecimientos educacionales deben buscar profesores que busquen trabajar bajo un enfoque para eliminar la desigualdad y exclusión en la educación (Silva-Peña, Diniz-Pereira, & Zeichner, 2017), mediante un trabajo colaborativo buscando transformar el rol del maestro y los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando las nuevas tecnologías que ya se utilizan en muchas aulas para ayudar a visualizar conceptos científicos complejos y para crear ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes pueden participar activamente (Elacqua , Hincapié , Vegas , & Alfonso , 2018).

A pesar de que el trabajo colaborativo es una instancia de trabajo con todos los participantes del equipo multidisciplinario, para crear intervenciones

que vayan en beneficio de todos y cada uno de los estudiantes, solo se trabaja con las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, pero con el tiempo se ha ido aumentando la necesidad de realizar un trabajo colaborativo con las demás asignaturas, también realizar mesas técnicas para tomar decisiones con respecto a la intervención del curriculum de algunos estudiantes para así realizar un trabajo en forma conjunta y no por separados, permitiendo que toda la comunidad educativa esté informada de las decisiones y plan de acción por cada estudiante.

4.2 Discusión de Resultados

4.2.1. Categoría Leyes

Para la primera categoría de análisis de las Leyes vigentes en nuestro sistema educativo, los aspectos más importantes que se analizaron de contenido fueron los siguientes.

La calidad de la educación vive uno de los momentos más difíciles en los últimos años, debido a que ha generado no solo un problema en la cobertura escolar, sino que también un impacto negativo sobre el desarrollo del aprendizaje y futuros desempeños escolares y/o sociales de los estudiantes (Mizala, Educación, Calidad y Equidad , 2011), ya que, la mayoría de los establecimientos educacionales trabajan para poder obtener un buen resultado en la evaluación SIMCE, la que es aplicada en los niveles de 4to, 6to, 8vo básico y 2do medio, evaluaciones que no evalúan las habilidades de los estudiantes, sino que evalúan los objetivos que contempla el Curriculum a nivel nacional. Evaluación que para los estudiantes que presentan alguna N.E.E de carácter permanente quedan fuera del puntaje del establecimiento.

A pesar de que se recalquen los principios de promover y respetar la diversidad y proyectos educativos institucionales (Art. 3º, Ley 20.370, pág. 2) y que se busca erradicar la discriminación en todas sus distinciones, la exclusión, segregación o restricción arbitrarias, todavía esto no se puede llevar

a cabo debido a que seguimos etiquetando y segregando a todos los estudiantes, se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth & Ainscow, 2003).

Finalmente, cuando hablamos de inclusión educativa, la que busca “una atención diferenciada, que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos” (Fernández, 2008). De igual manera, la forma de evaluar no puede ser igual para todos/as, pues sería homogeneizar, dejando de lado lo que se pretende, la inclusión. La educación inclusiva se traduce en un proceso en el que las escuelas, como dice Echeita (2006, pág. 93) tienen ante sí un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida, nunca termina. Esto implica que las instituciones educativas inclusivas estén en permanente desarrollo y transformación, atendiendo respetuosamente a la diversidad del alumnado, partiendo de las fortalezas de los estudiantes, para fomentar el máximo de aprendizaje posible.

4.2.2. Categoría Equipo de Trabajo

Cuando hablamos de trabajo en equipo o trabajo colaborativo, nos referimos a que debemos enfocarnos en la “calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los estudiantes” (Martín & Mauri, 1996, pág. 14), que es de vital relevancia en las competencias para trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, con las educadoras de párvulos, con los profesores de educación general, con profesionales asistentes de la educación, y otros que participan en el PIE y que poseen diferentes estilos de enseñanza y/o de trabajo (Guzmán Cifuentes,

2013, pág. 12). Sin embargo, la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actividades discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos educacionales.

El trabajo colaborativo es esencial a la hora de buscar cambios en el sistema educativo, sin embargo, la realidad es otra. Todavía existen dificultades de estrechar relaciones entre los profesores de aula con los profesores especialistas ya que muchas veces se sienten pasados a llevar, no existe acuerdos entre el equipo directivo y el cuerpo docente en algunos aspectos académicos con algunos estudiantes, los asistentes de la educación no son participes de reuniones de equipo de trabajo lo cual es fundamental para tener una buena atención a todos los estudiantes sin importar su condición. También existe una falta de recursos materiales como de profesionales en los establecimientos educacionales.

5. Conclusiones y Proyecciones

En este apartado de conclusiones vamos a comenzar respondiendo las preguntas de investigación, primeramente, se responderán las preguntas específicas, luego la general y con posterioridad se validarán o refutarán los ejes centrales de los supuestos de la Tesis.

5.1 Conclusiones

En relación con las limitaciones en el Programa de Integración escolar para entregar una educación de calidad al estudiantado con o sin necesidades educativas especiales, a partir de las perspectivas sobre las leyes y normativas vigentes en el sistema educativo, podemos analizar que para el Estado y el ministerio de educación, se mide la calidad en el sistema educativo mediante evaluación estandarizada llamada SIMCE la que es aplicada en los niveles de 4to, 6to, 8vo básico y 2do medio, y son evaluaciones que no evalúan las habilidades de los estudiantes, sino que evalúan los objetivos que contempla el Curriculum a nivel nacional. Sin embargo, los estudiantes que presentan alguna N.E.E.P. (Decreto 170, 2009, pág. 19) pueden rendir evaluación, pero su puntaje no es considerado en el puntaje total del grupo curso.

Si bien es cierto la Ley de Igualdad de oportunidades estipula que se debe incorporar innovaciones de acceso y adecuaciones curriculares significativas que se ajusten a las capacidades de intervención, para que el estudiante pueda adquirir de buena manera sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Martín & Mauri, 1996) sin importar su condición, sin embargo, los criterios y orientaciones de adecuación curricular se implementan a partir del año 2015, comenzando en los niveles de prekínder y Kínder, y ha ido aumentando cada año en dos niveles educativos. En la actualidad debería

haberse puesto en marcha en los niveles de 7° año y 8° año básicos, no incorporando en estos criterios a los estudiantes de enseñanza media.

Para que las adecuaciones curriculares tengan un mayor impacto en los estudiantes, es necesario un trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa (Bellolio, 2020), esto quiere decir que debe existir reuniones de trabajo donde se pueda analizar la situación y se llegue a un consenso de qué tipo de adecuación curricular es más pertinente, sin embargo, existe abandono en el campo pedagógico por parte de los docentes de aula que impiden alternativas de acceso a los estudiantes, al negar las intervenciones en algunos objetivos específicos, lo que genera que se pasen a llevar los derechos y deberes que tenemos como personas (Lansdow, 2001; Krichesky, y otros, 2008).

Con relación a cómo implementa el Programa de Integración Escolar la inclusión en los establecimientos educativos, a partir de las percepciones sobre las leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno. En el año 2010 el Proyecto de Integración pasa a ser nombrado Programa de Integración Escolar, haciendo una reestructuración a la educación especial permitiendo que los estudiantes que presentan alguna N.E.E. puedan incorporarse a los establecimientos de educación regular, buscando transformar el sistema educativo y dar respuestas a la diversidad mediante la igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los estudiantes. Realizar un trabajo de forma conjunta con la familia y toda la comunidad educativa (Bacigaluoe Lazo, 2014; Stainback & Stainback, 1999).

Cuando se comienza a buscar escuelas inclusivas, se trata de eliminar todo tipo de discriminación tanto dentro como fuera de los establecimientos educacionales, dar respuesta al amplio espectro de necesidades que presenta cada estudiante sin importar el diagnóstico que esté presente (Echeita, 2011),

pero aún existe una confusión o se sigue trabajando en base al concepto de integración, el cual tiene como objetivo integrar a los estudiantes con N.E.E. de forma paulatina al aula regular para así poder participar en las actividades del grupo curso, mediante un apoyo de un especialista ya sea por el profesor diferencial, kinesiólogo, fonoaudiólogo, psicólogo, etc. El que debe asistir en las asignaturas más importantes donde debe existir un trabajo de forma conjunta con los profesores jefes o de asignatura.

Pese a que existe una ley que exige una inclusión escolar para los establecimientos educacionales ya sean particulares, particulares subvencionados o municipales, el P.I.E. presenta grandes dificultades en su forma de trabajar la inclusión debido a que existe un decreto que limita la atención de los estudiantes que presentan o no alguna N.E.E.

A contar de lo anterior podemos contribuir con lineamientos temáticos que permitan elaborar nuevas normativas, para fomentar la igualdad de oportunidades entre todos/as los/as estudiantes. Para que pueda existir una educación inclusiva, de calidad y de igualdad de oportunidades se debería replantear:

- Eliminar evaluación SIMCE o buscar evaluaciones con las que se pueda ver las habilidades del estudiante y no las del curriculum nacional. Mediante pruebas estandarizadas de acuerdo con la realidad geográfica y/o de los estudiantes.
- Capacitar de manera constante a los profesores con temas de contingencia para desarrollar las habilidades de los estudiantes.
- Velar por las capacidades de los estudiantes, respetando los ritmos de aprendizaje y reforzar de forma positiva a los pequeños ya sea con palabras, gestos, anotaciones positivas, entre otros.

- Reestructurar el decreto 170, como la distribución de horas por curso, incorporación de nuevas asignaturas para apoyos del profesor diferencial, entre otros.
- Una mayor fiscalización a los establecimientos educacionales, que esta no solo sea por documentación, sino que a las falencias que existen en las salas de clases y realizar un trabajo de forma conjunta.
- Asumir el rol de trabajo colaborativo entre docentes y especialistas, mediante el trabajo de co-docencias definiendo roles dentro y fuera del aula.
- Buscar estrategias para que no existan estudiantes segregados, planificando para la diversidad de los estudiantes de modo de poder velar por sus capacidades.

En relación con la pregunta general de investigación sobre cuáles son *representaciones sociales a partir del análisis de las leyes y normativas vigentes en el sistema educativo chileno, que nos permitan profundizar en una educación inclusiva, de calidad e igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes*”, desde los análisis de resultados, se establecen las siguientes representaciones:

A continuación, se presenta una tabla resumen de las representaciones sociales emanadas del análisis de las leyes y normativas vigentes en nuestro país bajo dos perspectivas. Primero, las representaciones sociales de leyes y normativas del sistema educativo chileno y, segundo, representaciones sociales evidenciadas desde la experiencia, respaldo empírico y teórico a partir de las falencias frente a leyes y normativas del sistema educativo chileno.

Tabla 3
Resumen Representaciones sociales

Representaciones sociales de leyes y normativas del sistema educativo chileno	Representaciones sociales evidenciadas desde la experiencia, respaldo empírico y teórico a partir de las falencias frente a leyes y normativas del sistema educativo chileno.
Representación social de Calidad Educativa (Ley 20.370)	Representación social de la calidad difusa
Representación social del proceso de calidad educativa (Ley 20.370)	Representación social de las debilidades del proceso de calidad educativa
Representación social de garantía educativa frente a N.E.E. (Ley 20.370)	Representación social de la falta de cobertura educativa frente a N.E.E.
Representación social de Libertad de Enseñanza (Ley 20.370)	Representación social de la falta de Libertad de Enseñanza
Representación social de la no Discriminación/ Exclusión (Ley 20.422)	Representación social de la Discriminación/ Exclusión
Representación social de la educación especial bajo la normativa vigente (Ley 20.422)	Representación social debilidad de la educación especial bajo la normativa vigente
Representación social de la comunidad educativa (Ley 20.422)	Representación social de la poca participación de la comunidad educativa
Representación social de trabajo en equipo (Ley 20.370)	Representación social del poco trabajo en equipo

(Elaboración propia, 2021)

A partir de lo que se expresa en las leyes y normativas analizadas del sistema educativo chileno, se manifiestan las representaciones sociales conceptualizadas en la franja izquierda de la tabla. Y en función de dichas representaciones y del análisis de resultados ya expuesto, se han podido

construir y conceptualizar -enfocados en la experiencia, en la empiria y teoría- las representaciones expuestas en la franja derecha de la tabla. Estas últimas representaciones sociales se explican de la siguiente manera:

Representación social de la calidad difusa: Se considera una representación social de calidad difusa debido a que no existe ningún instrumento estandarizado que realmente mida la calidad educativa, más aún, cuando se vive una pandemia que impide la realización de clases de forma presencial, buscando priorizar objetivos del curriculum nacional, implementar diversas estrategias para poder desarrollar los objetivos ya priorizados, los cuales no han dado buenos resultados por la baja conectividad (internet) y diversos problemas que se han ido generando en el sistema educativo (problemas socioemocionales, etc.).

Representación social de las debilidades del proceso de calidad educativa: Se generan debilidades en los procesos educativos debido a la falta de participación entre las familias y los establecimientos educacionales tanto en los quehaceres educativos, como en concientizar la inclusión entre los padres y apoderados.

Representación social de la falta de cobertura educativa frente a N.E.E: Surge como representación social debido a que en la actualidad se debe priorizar contenidos curriculares en las diversas asignaturas. Sin embargo, existe un abandono en algunos estudiantes con N.E.E debido a múltiples factores, tales como la baja o nula conectividad a internet y falta de computadores, terapias, material de trabajo, etc. Generando un malestar en los docentes diferenciales en estas priorizaciones ya que los estudiantes con N.E.E. son evaluados con la misma exigencia que todos, no respetando los tiempos de aprendizaje.

Representación social de la falta de libertad de enseñanza: En relación con la libertad de enseñanza, surge esta representación social –en parte- debido a la poca claridad en los procesos de selección en los establecimientos educacionales, dejando muchas veces a los padres y apoderados disconformes por el establecimiento en el que quedan sus hijos.

Representación social de la discriminación/exclusión: A pesar de que existe una ley que busca erradicar la discriminación/exclusión en los establecimientos educacionales, esto aún persiste ya que todavía se segrega a los estudiantes ya sea por un diagnóstico, pertenecer a una etnia o provenir de otro país, etc. No solo por parte de los docentes, sino que también por parte de los padres y apoderados que sienten que estos estudiantes retrasan los aprendizajes de los estudiantes que no presentan alguna N.E.E.

Representación social de la debilidad en educación especial bajo la normativa vigente: Surge como representación social una debilidad en la educación especial debido a que los establecimientos educacionales se rigen bajo el P.I.E., el cual atiende a estudiantes con N.E.E.T y N.E.E.P, sin embargo, si buscamos atención a la diversidad es necesario dejar de ver a los estudiantes por un diagnóstico, sino que por sus capacidades.

Representación social del poco trabajo en equipo: A pesar de que nuestra normativa señala que debe existir un equipo multidisciplinario en los establecimientos educacionales, con el cual dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, todavía no se logra afianzar el trabajo entre docentes.

En la actualidad (2021) el sistema educativo chileno vive una de las crisis más difíciles que ha debido enfrentar en el último tiempo, ya que al hablar de calidad e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo no se logra

cumplir con estos criterios. Esto lo podemos visibilizar en las representaciones sociales que se fueron construyendo en el análisis de este estudio.

La falta de calidad en el sistema educativo proviene de las malas gestiones en las políticas educativas que se viven en las escuelas, instalando evaluaciones estandarizadas que no miden lo que realmente se enseña en las escuelas, donde se deja entrever que el nivel socioeconómico de los educandos, junto a la falta de preparación de los docentes para el buen trabajo con los estudiantes con N.E.E, son factores de alta relevancia en el proceso educativo. Es por lo que, es necesario buscar herramientas que vayan a favor de mejorar la calidad educativa en el sistema y que sean pensadas en el bienestar de los/las estudiantes en sus diversos niveles educativos para así evitar deserciones escolares y mejorar las posibilidades formativas (Mizala, 2011; Vergara & Peredo, 2020; Bellolio, 2020).

También, es sabido para muchos que el P.I.E. cumple una función fundamental en los establecimientos educacionales, debido a que el trabajo que realizan los especialistas con todo el estudiantado ha podido responder a las diversas necesidades, sin embargo, todavía falta mucho por recorrer ya que aún no se logra una real atención a la diversidad, pese a que existan decretos como el decreto 83 y 67 que buscan dar una flexibilidad curricular, pero esto no se pueden aplicar por la pandemia que se vive a nivel mundial y la negatividad de algunos docentes.

A continuación, nos referimos a nuestros supuestos de trabajo. Desde el año 2010 se vienen produciendo cambios en nuestro sistema educativo, que buscan dar mejor accesibilidad a los estudiantes que presentan o no alguna dificultad de enseñanza-aprendizaje, aceptación social, entre otros. Sin embargo, aún existe discriminación arbitraria por parte de algunos establecimientos educacionales, ya que no cumplen con las normativas

vigentes para lograr una plena inclusión. La mayoría de los establecimientos educacionales cuentan con programas de integración escolar, sin embargo, aún sigue existiendo discriminación arbitraria por parte de los docentes, desligando responsabilidad a los profesores especialistas para la atención de los estudiantes que provengan de otros países como de los estudiantes que presentan N.E.E.

Cuando se habla de Inclusión en el ámbito educativo no solo remite en un concepto, sino más bien a incorporar a todos los niños/as, jóvenes y adultos dentro de un mismo sistema educativo, pero tendemos a confundir este término con integración lo que genera una dificultad a la hora de atender a los estudiantes, debido a que se sigue etiquetando a los estudiantes ya sea por un diagnóstico, etnia, condición social, etc., lo que hace que existan desigualdades tanto por parte de los mismos estudiantes como del cuerpo docente. En la actualidad todavía siguen existiendo desigualdades en el ámbito de la educación, ya que el programa de integración escolar aun trabaja mediante diagnósticos, existe un límite de atención de estudiantes por curso, las intervenciones que se pueden trabajar en los planes y programas también limitados y estos no se realizan en forma conjunta con los profesores de asignaturas.

Las normativas vigentes nos reglamentan como debe funcionar el trabajo con los estudiantes que presenten o no necesidades educativas especiales, sin embargo, con el correr de los años los establecimientos educacionales van incorporando nuevos diagnósticos y con ello los equipos multidisciplinarios no dan abasto para la atención de los estudiantes debido a la mala distribución de las cargas horarias, para el trabajo con los estudiantes o la falta de profesionales idóneos según las orientaciones técnicas para PIE entregadas por el ministerio de educación. El programa de integración escolar se ve sobrepasado con la atención de los estudiantes debido a la forma en que se distribuyen las horas de trabajo que son designadas 'por curso, ya que cada

vez el apoyo de los especialistas es más necesario dentro del aula en las diversas asignaturas.

Finalmente, al generar las representaciones sociales, las cuales son entendidas como un conocimiento espontáneo que surgen a partir de la experiencia y pensamiento a través de la imaginación construidas socialmente, como la forma en que los sujetos aprehenden los acontecimientos y sucesos de la vida diaria y las características de su medio, y que en definitiva constituyen una forma de pensamiento social y una imagen cultural (Jodelet, 1986, citada en Moscovici, 1988, p.473). A partir de esto, se construye por una interpretación del análisis de las leyes y normativas del sistema educativo, en la que se consideraron las leyes más importantes para una real inclusión educativa en las cuales también se desglosan en normativas que guían al P.I.E.

5.2 Proyecciones

Cabe destacar que nuestro país cuenta con Leyes que buscan inculcar una inclusión educativa en todos los establecimientos educacionales, sin embargo, dejan de lado lo principal que son las habilidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante sobre todo en los que presentan alguna N.E.E., lo que hace que ellos no puedan recibir una educación de calidad e igualdad de oportunidades.

Es por lo que es necesario hacer una reestructuración del Programa de Integración Escolar, desde dejar de ver que son solo un equipo que realiza manualidades o el asistente de aula, a darles el lugar que corresponde a todos los especialistas que pertenecen al P.I.E., ya que cuentan con las herramientas de trabajo suficientes para realizar estrategias que vayan a favor de todos los espectros de diagnósticos. También se deberían crear planes y

programas que vayan en favor de los estudiantes que presentan alguna N.E.E por sobre todo a los de carácter Permanente, ya que con los que se trabaja actualmente -muchos de ellos- no logran cumplir con los Objetivos mínimos que exige el Ministerio de Educación y es ahí donde no se logra cumplir con una real inclusión educativa y mucho menos con una igualdad de oportunidades para todos.

También es necesario crear planes y programas para los estudiantes que presentan alguna N.E.E. y así poder brindar una igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los estudiantes que asisten no solo a un establecimiento de educación regular, esto daría un piso para el trabajo de estos estudiantes que buscan alcanzar una educación de calidad.

Finalmente otra de las proyecciones que deja esta investigación, es que es necesario fomentar mediante capacitaciones constantes a todo el profesorado para afianzar no solo sus conocimientos, enriquecer sus habilidades de estrategias para la atención de los estudiantes sino que también exista un trabajo colaborativo eficiente entre todos los estamentos de la comunidad educativa (Padres y apoderados, asistentes de la educación, profesores de todos los niveles, especialistas, equipo directivo), donde exista una comunicación estrecha y las decisiones se tomen en forma conjunta y no por separado para el bienestar de todo los estudiantes.

Referencias

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et representations*. Parias: PUG.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/nacionales/>
- Aguado, G., Aguilar, Á., & González, N. (2009). *El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar*. Toluca: Revista Iberoamericana de Educación 15, 23-32.
- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Granada: Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1 - 34.
- Araya, S. (2002). Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión. En *Cuaderno de Ciencias Sociales N°127*. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arenas, A. (2007). *Revisión de las brechas educacionales presentes en el mercado laboral chileno*. Concejo Asesor Presencial Trabajo y Equidad .
- Arnaiz, P., & Pastor, C. G. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglos Cero* 27 (2), 25-34.
- Atria, F. (2009). ¿Qué Educación es "Pública"? *Revista de Estudios Sociales* 117, 29-37.
- Bacigaluo Lazo, T. (2014). *Reflexión Docente*. Santiago: Pontificia Universidad Católica.
- Bassa, J. (2011). *La pretensión de objetividad como una estrategia para obligar. La Construcción de Cierta Cultura Hermenéutica Constitucional hacia fines del Siglo XX*. Talca: Estudios Constitucionales 2. 15 - 46.
- Basse, J., Ferrada, J., & Viera, C. (2015). *La Constitución chilena. Una revisión crítica a su práctica política*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Basso, G. (2013). *Ley de inclusión de discapacitados: Una gran deuda del Estado de Chile*. Obtenido de CIPER: <https://ciperchile.cl/2013/08/08/ley-de-inclusion-de-discapacitados-una-gran-deuda-del-estado-de-chile/>
- Bello, M. E. (1997). Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación. *Revista Educación y Pedagogía, Vol IX (18)*, 1-38.
- Bellolio, J. (2020). *Informe en Políticas Públicas, Educación especial en Chile*. Fundación Jaime Guzmán .
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally, retarded children in regular classes*. Reston Virginia: The Council for Exceptional Children.

- Blumer, H. (1996). *Symbolic interactionism. Perspective and Method, First paperback printing*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico*. Barcelona: Edit. Hora.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la Educación Inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Propuesta de Adaptación del INDEX FOR INCLUSIÓN en versión para América Latina. Contexto ecuatoriano*. UNESCO.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Paradigmas sociológicos y análisis organizacional*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.
- Campo, M. S., & Labarca, C. (2009). *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales*. Maracaibo: Opcion, Vol. 25, 60, 41-54.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago : Ed. LOM.
- Castell, C. (2019). Atención a la diversidad: Perspectivas y normativas. *Revista de la Facultad de Derecho de México, Tomo LXIX (275)*, 35-61.
- Constitución Política, d. l. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Chile: Bibliote del Congreso Nacional de Chile.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. España: Editorial Herder.
- Cosso, J. (2000). Desarrollo de Indicadores en Educación en América Latina y el Caribe. *ORELAC-UNESCO*. Santiago de Chile.
- Coyaud, M. (1966). *Introduction a l'étude des langage documentaires*. París: Klincksieck. 2 y 5.
- Decreto 170. (2009). *Fija Normas para Determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán Beneficiarios de las Subvenciones para Educación Especial* . Santiago : Ministerio de Educación .
- Decreto 291. (1999). *Fija Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de la Subvenciones para la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- DEMRE. (2015). *DEMRE*. Obtenido de <https://www.psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>
- Derechos del Niño, C. (1990). *Promulga convención sobre los Derechos del Niño* . Santiago, Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores .
- Doise, W. (1983). Tensiones y explicaciones en Psicología social experimental. *Mexicana de Sociología Vol.XLV (2)*, 659-686.

- Domínguez, S. (2006). Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de las ciencias. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (págs. 1-11). Jalisco.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea: Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeita, G. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. España : Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago : Ed. Dolmen .
- Educación Inclusiva Internacional . (2006). *UNESCO*. Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org/ise>.
- Educación, M. d. (2005). *Política Nacional de Educación Especial, Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago .
- Elacqua , G., Hincapié , D., Vegas , E., & Alfonso , M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 9, 36-54.
- Fajardo, E. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *Revista CEDOTIC Vol. 3 (1)*, 6-31.
- Fernández, M. (2008). Calidad y equidad educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 22, 193-197.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Edit. Sígueme.
- Gálvez Toro, A. (2007). *Procedimientos contemporáneos de síntesis científica: una propuesta de homogeneidad [en prensa]*. Granada: Fundación Index.
- Gálvez, A. (2003). *Lectura Crítica de un Estudio Cualitativo Descriptivo*. Obtenido de Index de Enfermería: http://www.index-f.com/index-enfermeria/40-41revista/40-41_articulo_51-57.php
- García-Ibañez, A. (2003). *Bodas de Oro de la promoción "Derecho 1948-1953"*. Universidad de Salamanca: Por derecho (47), 51-55.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. . New York: Aldine Publishing.
- Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile*. Obtenido de Ministerio de Educación, Programa de

Educación Especial:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>

- Gómez, P. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de pedagogía* (225), 80-85.
- Guerrero, V., & Ordaya, H. (2018). *Trabajo en equipo y su relación con el desempeño docente en la institución educativa de Pampa del distrito Eleazar Guzmán Barrón*. Lima: Universidad Peruana Unión .
- Guzmán Cifuentes, A. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago: Mineduc.
- Hallahan, J., Kauffman, & Daniel, P. (1985). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Henríquez, M. (2018). *Representaciones sobre el concepto de derecho a la educación y equidad en Chile: análisis crítico del discurso legislativo de las Leyes nº 20.370, 20.529 y 20.845 y de los textos informativos del diario El Mercurio de 2011 y 2014*. Madrid: Universidad Complutense .
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Historia de Ley N° 20.422. (s.f.). *Derecho a la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.
- Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- Jiménez-Domínguez , B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud*. Guadalajara: Revista Universidad de Guadalajara nº17.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.). *Psicología social II.* , 469-494.
- Kaufman , A., & Rodríguez , M. (2003). “Hacia una tipología de los textos” y “Caracterización lingüística de los textos”, en: *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana, pág. 5, 19-28 y 29-56.
- Kennedy, D. (2010). *Izquierda y derecho*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores .
- Krichesky, M., Duro, E., Vitar, A., Feldman, D., Croce, A., Kaplan, C., . . . Bottinelli, L. (2008). *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos aires: Novedades Educativas.
- Lansdow, G. (2001). *Promoting children’s participation in democratic decision-making*. New York: Serie Innocenti Insight 6.

- Letor, C. (2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili*. Neuve, Louvain: Université Catholique de Louvain-laNeuve.
- Ley 20.370. (2009). *Ley General de Educación*. Santiago, Chile: Biblioteca Nacional.
- Ley 20.422. (2010). *Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.
- MacDonald, K., & Tipton, C. (1993). "Using documents", en Gilbert N. (comp.). London: Researching social life, sagge, pág. 187-200.
- Machi, L., & McEvoy, B. (2016). *The literature review: six steps to success*. Estados Unidos: Thousand Oaks, Corwin.
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las Políticas de Integración Educativa: Entre la Exclusión Social y la Innovación Pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Cs. Sociales*, (págs. 3-27). Montevideo: Universidad de la República.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. España: Alianza.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Fundación Chile Educación Centro de Innovación.
- Martín, E., & Mauri, T. (1996). *La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB, Horsori, 13-36.
- Martinic, S. (2006). "El estudio de las representaciones y El Análisis Estructural del Discurso", En: *Canales, Manuel (Coor-Ed.). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM, 299-319.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S. A.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- MINEDUC. (2012). *www.mineduc.cl. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de Educación Especia*. Obtenido de http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_espe.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar/>

- Ministerio de Relaciones Exteriores, Guatemala. (2001). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. Guatemala.
- Mizala, A. (2011). *Centro de Investigación Avanzada en Educación* . Obtenido de EDUCACIÓN, CALIDAD Y EQUIDAD, POR ALEJANDRA MIZALA.: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=162&langSite=es
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. *Perfiles Educativos | vol. XXXVII (147)*, 14-27.
- Moñivas, A. (1994). *Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y Teoría*. Madrid: Revista de Psicología General y Aplicada: revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, Vol. 4 (5) , 409-419.
- Moscovici, S. (1985). "Introducción: El campo de la psicología social", en Moscovici. España: Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos 17-37.
- Moscovici, S. (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital (2)* , 1-25.
- ONU. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: place de Fontenoy.
- Orellana, O., García , L., Alvites, J., Salazar, M., Sorelo, L., Sotelo, N., . . . Rivera , J. (2008). Representaciones sociales sobre el psicólogo en profesores de la educación básica pública y privada de Lima (costa) y provincias (sierra y selva). *Revista IIPSI, vol.11 (2)*, 41-54.
- Orlando, S. (2009). Políticas Educativas y Modelos de Desarrollo Dominante: un acercamiento crítico. *Realidad*, 120, 281-291.
- Osnaya, F. (2003). *Las Representaciones Sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Barcelona: Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pascual, B. (2006). Calidad y Equidad e Indicadores en el Sistema Educativo Español. *Pulso*, 43-58.
- Pastor, C. G. (1997). La construcción de una escuela democrática. En ARNÁIZ, P. y DE HARO RODRÍGUEZ, R. (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad perspectivas de futuro. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S.* (págs. 355-383). Murcia : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Pereda, C. (2003). Escuela y Comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas complejos. *Revista Electrónica Latinoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación Vol. 1 (1)*, 1-4.

- Peréz, C. (14 de Julio de 2014). *El difícil camino de la inclusión*. Obtenido de La Tercera: <https://www.latercera.com/noticia/el-dificil-camino-de-la-inclusion/>
- Pimienta, R. (2000). *Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas*. México: Política y Cultura (13), 263-276.
- Pino, M. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: El Análisis de Contenido*. Boletín de la ANABAD, Tomo 39 (2) 323-342.
- Rawls, J. (1996). *La justicia como equidad: Política, no metafísica. Liberalismo, Comunitarismo y Democracia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 12 (36)*, 223-240.
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Servicios de Publicidad Universidad de Oviedo .
- Rodríguez, G., & Gil, J. y. (1999). *Naturaleza de la investigación cualitativa*. En *Metodología de la Investigación cualitativa*. Pavia : Ediciones Aljibe, 32-36.
- Salkind, N. J. (2012). *Métodos de investigación*. Mexico: Pearson .
- San Martín, V., Paukner, F., & Sanhueza, S. (2015). *¿Cuál cable primero? El desarme del sistema educativo en Chile*. Latinoamérica: Revista de estudios Latinoamericanos, (60), 159-185.
- Santarrone, M. (2005). Los Discapacitados Sociales, la Política de la Educación Especial durante la Dictadura Argentina. *Cultura, Lenguaje y Representación: Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I (2)*, 75-88.
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (2001). *Representaciones sociales de la Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados*. Santiago, Chile: Última Década, Vol. 9 (15), 53-72.
- Sepúlveda, F. (2020). *Los desafíos inmediatos de la Ley de Inclusión Escolar*. Obtenido de Blogs Académicos: <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/los-desafios-inmediatos-de-la-ley-de-inclusion-escolar/>
- Silva, B. (2009). La “Revolución Pingüina” y el cambio cultural en Chile. DOI: 10.13140/RG.2.2.33550.72001, https://www.researchgate.net/publication/338051589_La_Revolucion_Pinguina_y_el_Cambio_Cultural_en_Chile.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago de Chile : Mutante Editorial.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: La Muralla.

- Tancara, C. (1987). *El dato empírico en investigaciones sociales. Consideraciones Teóricas*. La Paz: Temas Sociales (11), 77 -85.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid. España: Editorial La Muralla S.A.
- Unesco. (2015). *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. París: Unesco.
- Valles, M. (2003). *Capítulo 4: Técnica de Análisis Documental: Técnica de Lectura y Documentación*. En M. Valles, *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis Sociología págs. 109-139.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ. Vol. 18 (1)*, 45-61.
- Vergara, G., & Peredo, H. (2020). Relación inconsistente entre puntajes del Sistema de Medición de Calidad de la Educación y el promedio de notas en estudiantes de octavo básico en Chile. *Revista Educación 44 (1)*, 1-29; ISSN: 0379-7082 / 2215-2644.
- Vitello, S., & Mithuag, D. (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Anexo

Anexo 1. Tabla Resumen del corpus construido

Ley General de Educación (Ley 20.370)
<p>Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.</p>
<p>c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial</p>
<p>l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.</p>
<p>Artículo 3º.- El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:</p>
<p>a) Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.</p>
<p>b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.</p>
<p>e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.</p>
<p>g) Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.</p>
<p>La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.</p>
<p>Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.</p>

Corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente.

Artículo 5º.- Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación.

Artículo 10.- Sin perjuicio de los derechos y deberes que establecen las leyes y reglamentos, los integrantes de la comunidad educativa gozarán de los siguientes derechos y estarán sujetos a los siguientes deberes: a) Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento. De igual modo, tienen derecho a ser informados de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada establecimiento; a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos.

Artículo 15.- Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento.

Artículo 23.- La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Artículo 28.- Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan.

Artículo 29.- La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan.

Artículo 30.- La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan.

Artículo 33.- El Ministerio de Educación creará un banco de planes y programas complementarios, que serán aprobados mediante decreto supremo del mismo, el que deberá contener al menos cinco alternativas para cada nivel educativo.

Artículo 34.- En el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación conforme al procedimiento establecido en el artículo 53, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración.

Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ley 20.422)

Artículo 1º.- El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Artículo 3º.- En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social.

d) Intersectorialidad: El principio en virtud del cual las políticas, en cualquier ámbito de la gestión pública, deben considerar como elementos transversales los derechos de las personas con discapacidad. e) Participación y Diálogo Social: Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.

Artículo 4º.- Es deber del Estado promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Artículo 6º.- Para los efectos de esta ley, se entiende por:

a) Discriminación: Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico.

b) Ayudas técnicas: Los elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente. c) Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, educacional, cultural o político, superar barreras de movilidad o comunicación, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional.

f) Entorno: El medio ambiente, social, natural y artificial, en el que las personas desarrollan su participación social, económica, política y cultural, a lo largo de todo su ciclo vital.

Artículo 7º.- Se entiende por igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social. Artículo 8º.- Con el fin de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, el Estado establecerá medidas contra la discriminación, las que consistirán en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso

Artículo 9º.- El Estado adoptará las medidas necesarias para asegurar a las mujeres con discapacidad y a las personas con discapacidad mental, sea por causa psíquica o intelectual, el pleno goce y ejercicio

de sus derechos en condiciones de igualdad con las demás, en especial lo referente a su dignidad, el derecho a constituir y ser parte de una familia, su sexualidad y salud reproductiva.

De igual modo, el Estado adoptará las medidas necesarias para evitar las situaciones de violencia, abuso y discriminación de que puedan ser víctimas las mujeres y niños con discapacidad y las personas con discapacidad mental, en razón de su condición.

Artículo 10.- En toda actividad relacionada con niños con discapacidad, se considerará en forma primordial la protección de sus intereses superiores.

Artículo 14.- Un reglamento de los Ministerios de Salud y de Planificación señalará la forma de determinar la existencia de una discapacidad y su calificación. Este reglamento deberá incorporar los instrumentos y criterios contenidos en las clasificaciones internacionales aprobadas por la Organización Mundial de la Salud. La calificación de la discapacidad deberá hacerse de manera uniforme en todo el territorio nacional, garantizando con ello la igualdad de condiciones para el acceso de las personas con discapacidad a los derechos y servicios que la ley contempla. El Ministerio de Salud establecerá, mediante resolución, protocolos e instrucciones técnicas que permitan aplicar e implementar los criterios a los que hace referencia el inciso primero.

Artículo 34.- El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado. Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes.

Artículo 35.- La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos.

Artículo 36.- Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

Artículo 39.- El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.

Artículo 41.- El Ministerio de Educación establecerá mecanismos especiales y promoverá el desarrollo de ofertas formativas acorde a las necesidades específicas de los alumnos a fin de facilitar el ingreso a la educación o a la formación laboral de las personas que, a consecuencia de su discapacidad, no hayan iniciado o concluido su escolaridad obligatoria.

Artículo 43.- El Estado, a través de los organismos competentes, promoverá y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la inclusión y no discriminación laboral de las personas con discapacidad, especialmente deberá.

Ley de Inclusión (Ley 20.845)

Artículo 1º.- Introdúcense las siguientes modificaciones en el decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N°1, de 2005:

"f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

Modifícase el artículo 4º en el siguiente sentido:

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

b) Intercálase en su inciso tercero, que ha pasado a ser cuarto, entre las palabras "acceso" y "a", la frase "equitativo, inclusivo y sin discriminaciones arbitrarias". c) Reemplázase, en su inciso quinto, que ha pasado a ser sexto, la frase "la inclusión social y la equidad" por "la inclusión social, la equidad, la libertad y la tolerancia".

Agrégase una letra f) bis del siguiente tenor: "f) bis.- Que se establezcan programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje, así como planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar, sin perjuicio de lo establecido en la ley N°20.248".

Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar

Las competencias de los profesionales docentes especialistas que trabajen en los equipos de aula, en co-enseñanza con el profesor regular, deben responder a las NEE de los estudiantes, a su etapa de desarrollo, a las exigencias curriculares del nivel educativo, como también a las características de la comunidad escolar a la que se incorporan. Son relevantes las competencias para trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, con las educadoras de párvulos, con los profesores de educación general, con profesionales asistentes de la educación, y otros que participan en el PIE y que poseen diferentes estilos de enseñanza y/o de trabajo.

Para efectos del apoyo a las NEE, son profesionales asistentes de la educación: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Monitores de Oficios, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales. Otros asistentes de la educación también pueden ser: Intermediadores Laborales, Intérpretes en Lengua de Señas Chilena, co-educadores sordos, asistentes técnicos y personas en situación de discapacidad, entre otros recursos humanos requeridos para que el alumno progrese en los aprendizajes del currículo nacional

El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales, lo que implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE, ya sea transitorias o permanentes. Este quehacer compartido debe formar parte de la gestión y del crecimiento profesional del recurso humano, en todos los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con Programa de Integración Escolar (más adelante PIE), de acuerdo a la normativa, y a lo señalado en estas orientaciones técnicas.

Decreto 170

Artículo 2.- Para los efectos del presente reglamento se entenderá por:

a. Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

. **Necesidades educativas especiales de carácter permanente:** son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

. **Necesidades educativas especiales de carácter transitorio:** son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

Artículo 94.- Los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y 5 con necesidades educativas especiales transitorias. Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases.

Decreto 291

Art. 4° Los estudiantes con N.E.E deberán recibir apoyo pedagógico específico, en forma individual o en pequeños grupos de hasta 5 estudiantes por un periodo de 3 horas pedagógicas semanales. El profesor especialista otorgara apoyo pedagógico a los estudiantes en el aula común o en el aula de recursos, de acuerdo con las necesidades educativas especiales que presente el alumno.

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL- PROFESOR INFORMANTE-

Título tesis: representaciones sociales, jurídico- normativa, sobre educación especial: mejoras en la inclusión, calidad y equidad del sistema educativo chilena

Autor(a)	Bárbara Jara Soledad Jara Jara
Director de Tesis	Oscar Basulto Gallegos
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Ximena Damm Muñoz

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	70
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	70
3. Resumen (en español e inglés)	70
4. Correcto uso de ortografía	60
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	60
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	30
Promedio	60

2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	70
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	70
3. Formulación de la interrogante de investigación	70
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	70
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	70
Promedio	70

3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	70
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	70
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	50
Promedio	63

4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1. Paradigma y Enfoque de la investigación	70
2. Diseño de la investigación:	70
3. Muestra o Participantes	70
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	70
5. Estrategias de análisis	70
6. Criterios de rigor científico	50
Promedio	66

5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	50
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	60
3. Tablas, figuras o gráficos bien construidos	30
Promedio	46

6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	60
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	70
3. Limitaciones del estudio	10
4. Proyecciones del estudio	70
Promedio	5.2

Observaciones:

Felicitaciones por el importante tema abordado en el estudio, sin duda que contribuye a impulsar mejoras en la normativa vigente en pos de una educación inclusiva.
Se visualiza un buen análisis de leyes y decretos como así también de literatura relativa a la inclusión, sin embargo hay muchos artículos actualizados que abordan tópicos vinculados con la investigación que pudiesen haber contribuido en el apartado teórico.

Los resultados debiesen presentarse en un apartado con algún gráfico que resuma la información y luego de forma sintética hacer un análisis de estos. A nivel del marco metodológico, el cual está bien desarrollado, se hace necesario describir claramente los criterios de rigor científico con el objeto de otorgar mayor credibilidad al estudio. No se explicitan las limitaciones del estudio, de manera especial considerando que se trabajan representaciones sociales. Nuevamente destaco lo realizado, sin duda que tiene grandes proyecciones, entre estas transformar este escrito para ser publicado.

Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	60	10%	0.6
2. Formulación del Problema	70	20%	1.4
3. Marco Teórico	63	20%	1.26
4.Marco Metodológico	66	20%	1.32
5.Resultados	46	20%	0.92
6.Conclusiones y Discusión	52	10%	0.52
Calificación Final		6.02	

**Ximena Damm Muñoz****Doctora en ciencias de la educación****Universidad Católica de Temuco****Carrera de educación diferencial – Facultad de educación****xdamm@uct.cl**



**Facultad de
Educación**

Universidad Católica de la Santísima Concepción



Lugar, FECHA

MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL- PROFESOR INFORMANTE-

Título de la Tesis: REPRESENTACIONES SOCIALES, JURÍDICO-NORMATIVAS, SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL: Mejoras en la Inclusión, Calidad y Equidad del sistema educativo chileno.

Autor(a)	Bárbara Soledad Jara Jara
Director de Tesis	Oscar Basulto Gallegos
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Ricardo Castro Cáceres

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7.0
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	7.0
3. Resumen (en español e inglés)	7.0
4. Correcto uso de ortografía	7.0
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	6.2
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	7.0
Promedio	6.9

2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	5.8
3. Formulación de la interrogante de investigación	6.8
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	6.8
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
Promedio	6.3

3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	6,2
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	6.5
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	6,8
Promedio	6.5

4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1. Paradigma y Enfoque de la investigación	7.0
2. Diseño de la investigación:	7.0
3. Muestra o Participantes	6.0
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7.0
5. Estrategias de análisis	6.8
6. Criterios de rigor científico	6.5
Promedio	6.7

5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	6.0
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	6.2
3. Tablas, figuras o gráficos bien construidos	6.8
Promedio	6.3

6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	6.2
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	6.2
3. Limitaciones del estudio	6.2
4. Proyecciones del estudio	6.2
Promedio	6.2

Observaciones:

Es un estudio interesante que aporta al desarrollo de la disciplina y de manera especial en el área de la educación inclusiva.

El trabajo de tesis evaluado presenta coherencia interna con rigor científico a nivel de magíster.

En el manuscrito adjunto podrá encontrar observaciones y sugerencias, las cuales apuntan principalmente a incorporar algunas referencias bibliográficas, realizar precisiones en los resultados y conclusiones y mejorar algunos aspectos menores de forma.

Felicitaciones por el trabajo realizado.

Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	6.9	10%	0.69
2. Formulación del Problema	6.3	20%	1.26
3. Marco Teórico	6.5	20%	1.3
4.Marco Metodológico	6.7	20%	1.34
5.Resultados	6.3	20%	1.26
6.Conclusiones y Discusión	6.2	10%	0.62
Calificación Final		6.5	



Ricardo Castro Cáceres
Doctor
Departamento Fundamentos de la Pedagogía,
Facultad de Educación, UCSC.
rcastroc@ucsc.cl

Concepción, 11-01-2021