



UNIVERSIDAD DE CHILE FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

“Estrategias Didácticas Constructivistas y Prácticas Inclusivas en el
Aula: Un Análisis Integral de Políticas Públicas y Percepciones Docentes”

Seminario para optar al Título de
Profesor de Educación Media En Biología y Química

Sofía Javiera Ramos Matus

Profesor Guía: Dr. Roberto Enrique Arias Arce

Fecha de entrega: 29 de diciembre de 2023

Santiago – Chile

Índice

Resumen	3
Planteamiento del problema	4
Pregunta de investigación	8
Objetivo general y específicos	8
Marco Teórico	9
Políticas públicas de inclusión	9
Políticas públicas y estrategias didácticas	15
Estrategias didácticas tradicionales	16
Estrategias didácticas constructivistas	17
Metodología	20
Paradigma	20
Método de investigación	21
Definición del caso	22
Instrumentos para recolección de datos	23
Estrategia de análisis de datos	25
Resultados	26
Conclusiones	39
Referencias	42

Resumen

El propósito fundamental de este estudio es revelar las relaciones entre las estrategias didácticas aplicadas en el aula y las políticas nacionales de inclusión, explorando dichas conexiones desde la perspectiva de los docentes. En esencia, busca comprender las consideraciones que guían a los docentes en la promoción de la inclusión en el entorno educativo, reconociendo la transformación de la educación hacia este enfoque. Sin embargo, es necesario destacar que, a pesar de la naturaleza pública y, en ocasiones, gratuita y obligatoria de la educación chilena, la calidad de los procesos educativos no se asegura automáticamente. Por este motivo, la evaluación se llevará a cabo desde dos dimensiones fundamentales: la perspectiva de la política pública y las estrategias didácticas, enfocándose en el papel crucial que desempeñan los docentes en el desarrollo de la inclusión en el ámbito educativo.

Para determinar esto se realizará un estudio de caso, bajo un paradigma interpretativo. El caso corresponde a 3 docentes de ciencias, pertenecientes al sistema educativo público chileno y variados años de ejercicio profesional. Para la recolección de datos se utiliza una entrevista semiestructurada cuyas respuestas son analizadas a través de un sistema de codificación deductiva.

En última instancia, se deduce a partir de este análisis que, a pesar de los avances en pro de la inclusión en el aula impulsados tanto por las políticas públicas como por las estrategias didácticas, los docentes no priorizan primordialmente el fomento de la participación de sus estudiantes y no llevan a cabo un análisis exhaustivo de la eficacia de sus prácticas. Asimismo, aunque toman en cuenta las políticas públicas, carecen en gran medida de un conocimiento profundo acerca de cuáles son estas políticas y cómo impactan concretamente en su labor educativa.

Planteamiento del problema

Los sistemas educativos han centrado sus esfuerzos en el acceso a la educación y Chile ha priorizado acciones destinadas a este fin, logrando coberturas de un 87.7% para educación secundaria. Estas cifras adquieren una importancia significativa, especialmente para los niños provenientes de familias de escasos recursos. Debido a que la asistencia a la escuela, especialmente durante la etapa temprana, desempeña un papel crucial en la reducción de las desventajas iniciales, mejorando así su preparación para la educación formal y elevando las expectativas de calidad de vida (Holz, 2018)

Aunque la educación chilena ha mantenido su carácter público y en algunas oportunidades gratuita y obligatoria, no se garantiza automáticamente la calidad de los procesos educativos. En su mayoría, los centros educativos del país adoptan la modalidad “magistral”, donde el docente, responsable de dirigir todo el proceso, transmite información que los estudiantes reproducen en ejercicios, prácticas o pruebas escritas.

Confirmando esto, los docentes señalan que disponen de poco tiempo para impartir sus lecciones, dedicando la mayor parte a explicar el tema, resolver ejercicios en la pizarra, revisar trabajos o dar instrucciones a los estudiantes (Ávalos, 2013). Estas prácticas en el aula son denominadas exclusivas porque reproducen un mismo patrón de enseñanza para todos y como resultado de su uso generan vacíos importantes en los estudiantes, ocasionando problemas para entender un tema, recordarlo y aplicarlo en un futuro (Palma, 2017)

En este contexto, es relevante comprender que la educación va más allá de la adquisición de habilidades cognitivas, medidas y estandarizadas. Desde esta perspectiva se ha criticado y cuestionado el sistema educativo tradicional (Arenas, 2007, Atria, 2009 y Mancebo, 2010) y diversos enfoques han redefinido la educación como un proceso integral de socialización destacando a las instituciones educativas como espacios fundamentales para la convivencia e integración social (Mancebo, 2010, Pereda, 2003, Santarrone, 2005 y Orlando, 2009).

Si pensamos estos antecedentes, actualmente los establecimientos de educación en Chile incorporan cada vez más a estudiantes de diversas características y necesidades educativas. Asimismo, en los establecimientos de tipo municipal, han

observado un aumento en la diversidad sociocultural de los estudiantes matriculados, producto de la inmigración de los últimos años hacia el país (Espinoza, L. y Valdebenito, V. 2018).

Sumando a lo previo, la presencia y aumento de personas extranjeras en Chile ha tenido también un efecto sobre el sistema escolar nacional, en todos los niveles y dependencias administrativas (Espinoza, L. y Valdebenito, V. 2018).

Estos cambios en la composición de la matrícula han llevado al MINEDUC a realizar modificaciones y adoptar políticas para lograr la inclusión del estudiantado nacido fuera de Chile, y que hoy forma parte del sistema educativo nacional. Siendo el alumnado extranjero de un 0,9% de la matrícula total del sistema educativo chileno en 2015 a un 2,2% en 2017, llegando en este último año a constituir un 3,5% de la matrícula del sector municipal (Fernández, 2012)

Por otra parte, actualmente se cuenta con 5.662 establecimientos escolares con integración (PIE), teniendo un total de 183.373 estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales. Este número representa un 5,12% de la matrícula total nacional. Por último, de los 183.373 alumnos con necesidades especiales, un 75,56% lo es por trastornos del lenguaje, un 20,78% por discapacidad intelectual, lo que suma un 96,34% (Fernández, 2012)

A pesar de que en varios establecimientos se ha reconocido la existencia de poblaciones escolares históricamente excluidas o discriminadas, y a pesar de los cambios implementados mediante las políticas públicas de inclusión, que se adaptan a medida que emergen necesidades educativas, surge la interrogante: ¿Cómo logran estas comunidades integrarse en un sistema educativo que, en apariencia es homogéneo y basado en un enfoque magistral?

Frente a este panorama, Chile debe adoptar una perspectiva que reconozca que la función del sistema educativo va más allá de la transmisión de conocimientos. Esta postura se alinea con las tendencias políticas y acuerdos internacionales, como el Acuerdo de Eliminación de Todas las Formas de Discriminación de la Discapacidad (1997), ratificado por nuestro país en el año 2002. Asimismo, se consideran instrumentos legales clave, como la Ley de Convivencia Escolar (N°20.536), la Ley de Plena Integración de las Personas con Discapacidad (N°19.284) y la Ley de Integración Escolar (N°20.422) Todos estos cuerpos legales comienzan a marcar un nuevo camino para la sociedad chilena. A través de estas nuevas disposiciones jurídicas se marca una distinción: desde ahora, las políticas educativas deben

considerar una perspectiva inclusiva-integradora. Es decir, se ordena desde lo legal que el sistema educativo debe incluir nuevos conceptos y prácticas que influyen en sus decisiones y en las relaciones que se establecerán entre los sistemas involucrados, y finalmente con la sociedad (García-Huidobro, 2007)

Actualmente los establecimientos educativos, si bien se han visto en la necesidad de generar estrategias educativas para la diversidad de estudiantes, esto, con el respaldo de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015). Autores como Leiva (2013) y Muñoz et al. (2017), expresan que estas políticas de inclusión propuestas se contraponen a la realidad de las prácticas pedagógicas, ya que a pesar de la existencia de acciones tendientes a la inclusión hay carencias en los proyectos de integración escolar aplicados en las distintas instituciones, faltan recursos técnicos, humanos, materiales, acceso físico e infraestructura en los establecimientos educativos (Beltrán et al, 2015)

Ainscow (2011) resalta que la figura fundamental para cumplir con los propósitos de una educación inclusiva, la tienen las y los docentes. En particular aquellas que ejecuta dentro del aula. En esta medida sus creencias y actitudes frente a la inclusión, posibilitan avances significativos en la participación de los estudiantes.

Al respecto, autores como Jiménez, Aguilera, Valdés & Hernández (2017), Leiva (2013) y Muñoz et al. (2017) indican que los docentes inicialmente presentan desconocimiento respecto al término inclusión, interpretando y entendiendo este como un equivalente a “ayuda”. Además, existe poca claridad respecto a las prácticas inclusivas que estos ejecutan dentro de las salas de clases, señalando que estas prácticas estarían basadas principalmente en la improvisación, motivo por el cual las acciones realizadas por los docentes muchas veces son fallidas.

Aunque Muñoz et al (2017) argumenta que las intervenciones en el aula vinculadas a la inclusión revelan deficiencias en cuanto a las adaptaciones curriculares para abordar la diversidad, los docentes evalúan a los estudiantes con necesidades específicas de la manera que consideran apropiada. Este hecho resalta la necesidad de brindar capacitación a los docentes para abordar la diversidad, ya que no se observa una promoción efectiva dentro del aula.

En el contexto, se espera que los docentes desplieguen un enfoque de enseñanza diferenciada para los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades educativas presentes (Coady, Harper & De Jong, 2016). Esta modalidad implica la ejecución e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas que abarquen desde ajustes en la enseñanza, hasta la intervención específica en el aula (Bryant & Smith, 2019) y para esto se requiere de un profesional comprometido con el respeto de los derechos humanos y la naturaleza de la educación inclusiva, buscando reconocer las diferencias de cada persona y situándolas como aportes que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muntaner, 2014).

De acuerdo con esto se deben promover prácticas inclusivas que transformen las metodologías de enseñanza en acciones que involucran a todo el estudiantado, mediante la construcción del conocimiento, la motivación, el sentido de pertenencia y la satisfacción hacia el aprendizaje logrado, buscando erradicar la segregación de estudiantes en los establecimientos considerando sus habilidades, características individuales y sociales. Sin embargo, se debe reconocer la existencia de diversas brechas, que limitan la participación de todo el estudiantado (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin, 2017).

Ante este escenario, resulta relevante que los docentes asuman de manera proactiva su papel en el desarrollo de la inclusión en el aula a través de la didáctica, dado que esta constituye a un componente crucial al planificar y llevar a cabo las clases en los diversos entornos educativos. Frente a esto, se cree que los principios didácticos constructivistas son un aporte al desarrollo de prácticas inclusivas, dado a su alineamiento con los criterios previamente mencionado de calidad y equidad. Principalmente porque permiten al docente ajustar las acciones de enseñanza al nivel y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, entrega situaciones relevantes para el estudiante, lo que facilita la conexión del aprendizaje con su vida cotidiana, se centra en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales y este enfoque contempla al estudiante no como un objeto, sino como un sujeto activo en su proceso educativo (Abarca, 2007). En esta dinámica, el docente se convierte en un factor clave al desempeñar roles esenciales como guía, orientador y mediador. Esta función habilita a los docentes a adaptar sus metodologías de enseñanza, asegurando que estas abarquen a todo el estudiantado sin distinción de contextos o necesidades particulares

Pregunta de investigación

¿Cómo las estrategias didácticas aplicadas en el aula dan cuenta de la evolución de las políticas públicas en materia de inclusión?

Objetivo general y específicos.

Dar a conocer las aproximaciones entre las estrategias didácticas en el aula y las políticas nacionales de inclusión.

Objetivos específicos:

- Identificar las políticas públicas nacionales en materia de inclusión.
- Identificar la percepción de los docentes sobre las políticas públicas nacionales de inclusión.
- Caracterizar la percepción de los docentes sobre la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Marco Teórico

En el presente estudio, se abordará la relación entre las estrategias didácticas implementadas en el aula y las políticas nacionales de inclusión educativa. Este enfoque tiene como objetivo principal dar a conocer las diversas aproximaciones que existen entre estas dos dimensiones, considerando su impacto en el fomento de un entorno educativo inclusivo. A través de este análisis, inicialmente se buscará comprender el marco normativo y las directrices que orientan las acciones políticas en este ámbito. Asimismo, se explorará la percepción de los docentes en relación con estas políticas, buscando obtener sus opiniones y experiencias respecto a su implementación en el contexto educativo. En un segundo nivel, se busca caracterizar la percepción de los docentes en cuanto a la aplicación de estrategias didácticas hacia al desarrollo de la inclusión en el aula, lo cual permitirá profundizar la comprensión de cómo los educadores conciben y aplican métodos pedagógicos que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, considerando sus particularidades y necesidades. Para esto se iniciará definiendo teóricamente los siguientes puntos:

Políticas públicas de inclusión.

Las Políticas Públicas, según la definición del Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos del Mercosur, se establecen “como procesos colectivos de construcción de sentido y de interacción entre actores estatales y sociales en pos de un mayor bienestar” (IPPDH, 2014). La protección y garantía efectiva de los Derechos Humanos por parte del Estado exige no sólo que éste tome medidas para implementarlos internamente, sino también que toda su actuación, particularmente sus políticas, planes y programas, incorporen un enfoque de derechos humanos, independientemente de la materia a que éstas se refieran.

Una política pública de cualquier ámbito es un aporte a la labor del Estado en la garantía de los Derechos Humanos. De esta manera, las políticas públicas no pueden ser concebidas sólo como acciones orientadas a remediar o suplir lo que el mercado no es capaz de hacer, sino que deben ser concebidas como mecanismos que aseguren la cobertura de derechos de las personas (Torres, 2004)

Ante esto, las políticas educativas representan, así, un elemento primordial en la conformación del sistema escolar de una nación, involucrando distintos estamentos,

actores políticos y sociales. Tedesco (2012;2014) menciona que la Política Pública Educativa debe asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, considerándose un “apoyo” ya que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Frente a esto se cree necesario dar cuenta como surgen las políticas públicas educativas en Chile, lo cual data de 1810, con el plan de partida de la educación pública y a partir de la fecha se destacan varios hitos como:

Esquema 1

Síntesis de evolución de políticas públicas desde 1860 a 1960. Elaboración propia a partir de Bellei (2003).



Durante este período, se evidencia que la inclusión se aborda desde la perspectiva de facilitar el acceso a la educación y promover una enseñanza gratuita, con un enfoque notable en la formación ciudadana. Sin embargo, se advierte una falta de conexión con la sociedad y los diversos contextos, ya que prevalece la idea de permitir el ingreso de los estudiantes sin adaptar la escuela a sus necesidades y vivencias.

Posteriormente, durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, el ámbito educativo tuvo sin duda un carácter prioritario, donde no solo se expanden las oportunidades de acceso al sistema educativo, sino que también el progreso y permanencia en este. En este período también hubo una gran ampliación de la cobertura y de oportunidades educativas (Oliva, 2010).

A partir de estas reformas en el sistema educativo, se evidencia un esfuerzo significativo hacia la inclusión. Este desempeño se tradujo principalmente en una ampliación de las oportunidades educativas, abarcando diversos sectores de la sociedad.

Entrando ya en un período más contemporáneo se pueden reconocer dos períodos relevantes de análisis: sistema educativo bajo la dictadura militar y los gobiernos en democracia.

Tabla 1

Desarrollo de políticas públicas bajos los periodos de dictadura militar y gobiernos democráticos.

<i>Sistema educativo bajo la dictadura militar</i>	<i>Gobiernos en democracia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Sistema considerado autoritario, privatizado y discriminatorio. - Se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos a los municipios del país. - Sistema de financiamiento mediante una subvención mensual por estudiante asistente al centro escolar, - Creación de figura sostenedor educacional, quien debe administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones (García-Huidobro, 2007). - Promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación Ley 18.962/1990 (LOCE) la cual fijó los elementos del derecho a la libertad de enseñanza, donde el rol del Estado es subsidiario y no exclusivamente garante de acceso a una educación de calidad. - Cambios curriculares, estos se enfocaron hacia la profundización de lo patriótico y la diferenciación social, beneficiándose, solo una parte de la población (Reyes, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución a un enfoque de cobertura y alcance para todos, siendo su foco el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión, mediante aumentos progresivos en los presupuestos destinando los recursos esta vez al Ministerio Calidad, Equidad e Inclusión a partir del 2006. - Se le da importancia a modificación entorno a políticas educativas principalmente por movilización de las personas por la justicia social. - Nueva ley, promulgada en 2009 Ley 20.370/2009 General de Educación (LGE), que no genera grandes cambios para el periodo, ya que da pie al lucro y a la selección, manteniendo un sistema que privilegia esta vez a los establecimientos particulares principalmente.

El sistema educativo durante la dictadura militar evidencia un retroceso notorio en términos de inclusión, en contraste con periodos anteriores donde se había avanzado en este aspecto. En este periodo, se instaura un sistema privatizado y predominantemente autoritario, caracterizado por un enfoque patriótico que beneficia mayormente a una parte de la población chilena, especialmente a aquellos con mejores ingresos sociales. Esto se traduce en un escenario que no propicia la inclusión, ya que limita el acceso equitativo a la educación y favorece solo a ciertos segmentos de la sociedad.

En los gobiernos democráticos subsiguientes, se retoma el énfasis en garantizar la educación y fomentar la inclusión en el sistema educativo. Aunque, a pesar de estos esfuerzos de reinstauración, persiste la presencia de una educación privatizada que favorece a una parte de la población.

Frente esto es que surgen varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como, por ejemplo:

Esquema 2

Leyes fundamentales periodos democráticos post dictadura. Elaboración propia a partir MINEDUC y Agencia Educación.



Resulta relevante dar cuenta que las leyes hasta el periodo anteriormente, tanto previos a la dictadura militar y post esta, se centran en garantizar el acceso a la educación y establecer estándares de calidad, asegurando principalmente que todas las personas tuvieran la oportunidad de asistir a instituciones educativas. Sin embargo, no se evidencia la disposición de parte de las leyes a abordar las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes, considerando sus particularidades socioeconómicas, étnicas, de género, identidad sexual, Necesidades Educativas etc.

Recién en el año 2015, el Estado asumió una responsabilidad por mejorar el acceso y permanencia en el sistema escolar a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, por ejemplo; por medio de leyes, decretos y normativas tendientes a asegurar la implementación y calidad de la educación inclusiva las cuales son:

Tabla 2

Leyes promulgadas para la inclusión escolar desde el año 2015.

<p>La Ley 20.845/2015 de Inclusión Educativa la cual está compuesta por tres pilares fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fin al lucro, garantiza que los recursos económicos sean destinados exclusivamente para fines educativos. 2. Fin al Copago, a medida que el Estado incremente los recursos de la subvención a los establecimientos las familias verán disminuido el aporte a los establecimientos. 3. Regulación en la Admisión Escolar: a través de plataforma web se establece un nuevo sistema único y centralizado de admisión (Sistema de Admisión Escolar SAE). 	<p>La Ley 20.903/2016 de Carrera Docente.</p> <p>Contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley 20.903 Sistema de 10 Desarrollo Profesional Docente).</p>	<p>La Ley 21.040/2017 Sistema de Educación Pública.</p> <p>Tiene por objeto crear nuevas instituciones que compongan y regulen el sistema de educación existente, liberando a los municipios de la administración de jardines infantiles, escuelas y liceos para que estos sean administrados por una nueva entidad.</p>
---	---	---

Nota. Adaptada a partir de Ley 20.248/2008 Ley de Subvención Escolar Preferencial y Ley n. 20.248, 25 de enero de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial.

El estado chileno tras la implementación de las leyes anteriormente presentada reconoció el rol del curriculum nacional en las políticas públicas educativas. Esto llevo a la creación de una Política Nacional de Desarrollo Curricular, basada en criterios de calidad, flexibilidad, inclusión y descentralización. Se concibió el curriculum como una herramienta para adaptarse s las necesidades cambiantes de la sociedad chilena, siendo fundamental para garantizar la relevación local y global en la educación (Arratia, Vargas y Latorre, 2018).

Siendo la misión principal de este es proporcionar una base cultural común para todo el país, con objetivos de aprendizaje por nivel y asignatura, asegurando una experiencia educativa similar para todos los estudiantes y fomentando la cohesión social. Sin embargo, se establece que esta base curricular debe ser complementada, entregando a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo propuestas propias de acuerdo con las necesidades y características de su proyecto educativo (Bases Curriculares, 2012). Lo cual es coherente con lo que establecen las leyes constitucionales y lo establecido a través de la LGE, debido a la autonomía que se le entrega los establecimientos. Esto respalda la promoción y el respeto por la diversidad en los procesos y proyectos educativos, incluyendo aspectos culturales, religiosos y sociales de las poblaciones atendidas por el sistema educativo, aunque queda a discreción de los establecimientos decidir si implementan estas prácticas. (Arratia, Vargas y Latorre, 2018)

En este contexto, observamos cómo las leyes y la evolución de las políticas públicas han contribuido a aumentar la heterogeneidad en las escuelas, fortaleciendo la inclusión como principio fundamental en la política educativa. Buscando eliminar barreras discriminatorias y asegurar que todas las personas puedan participar plenamente en los procesos de aprendizaje. Aunque a nivel nacional se proporcionan herramientas generales, la implementación y promoción de estos criterios varían en las distintas instituciones educativas. Ante esto surge la pregunta si este enfoque realmente ¿ha logrado representar la diversidad de necesidades presentes en la comunidad educativa?

Desde la perspectiva docente, las leyes orientadas a la inclusión como lo destacan autores como Catalina Valenzuela & Isidora Cortese (2017), posicionan al educador como un elemento crucial para el éxito de la implementación de la inclusión. Se destaca la importancia de un enfoque integral que aborde las diversas necesidades educativas de cada estudiante. Este enfoque va más allá del simple acceso físico que se ha estado estableciendo desde la política pública, ya que esto implica adaptar los métodos de enseñanza, el curriculum y los recursos, así como proporcionar el apoyo necesario a los estudiantes.

Desde esta perspectiva el docente se convierte en un facilitador clave para ajustar los métodos de enseñanza y ofrecer apoyo personalizado para asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de aprender y desarrollarse.

Pero si nos centramos específicamente en el contexto de aula ¿Qué debe realizar un docente para ser inclusivo? Desde Hirmas y Ramos (2013) como se citó en Valenzuela, et al (2017) para que un docente sea inclusivo debe presentar las siguientes características:

Tabla 3.

Docente inclusivo

Debe ser capaz de reconocer las particularidades de los demás (estudiantes, colegas, padres y apoderados) debido a que se observa a sí mismo como un sujeto diferente	Debe reconocer en su historia como estudiante las prácticas inclusivas que utilizaron sus profesores (como la preocupación de la participación de todos los estudiantes), con tal de aplicarlos en su propia clase	Debe asumirse como un aprendiz permanente de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje.	Debe promover un aprendizaje que permita que los estudiantes se involucren activamente en su trabajo, dándole sentido a su experiencia y comprendiendo por sí mismos la importancia de ella.
--	---	---	---

Nota. Desde Hirmas y Ramos (2013) como se citó en Valenzuela, et al (2017)

El rol del docente consiste en actuar como facilitador, más que como instructor, para permitir que el curso, con su diversidad, se eduque de manera conjunta. Considerando, las habilidades y competencias de los estudiantes, siendo esto un trabajo colectivo (UNESCO, 2004). Esto se logra mediante la elaboración de

actividades y elementos adaptados a las capacidades y disposiciones individuales de cada aprendiz (Carretero, 1993)

Desde este punto se destaca la importancia de que las prácticas educativas de parte de los docentes reflejen las políticas inclusivas de la escuela y esto implica asegurar que las actividades en el aula fomenten la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias fuera de la escuela. Desde esta perspectiva y enfocándonos en las prácticas inclusivas, se reconoce que el docente debe emplear estrategias que respondan a las particularidades de los estudiantes, evitando la discriminación y marginación, y reconociendo sus capacidades. En este contexto, es crucial considerar la diversidad de estrategias didácticas como una forma de abordar las diferentes necesidades en el aula, ya que la didáctica desempeña un papel esencial en la planificación y realización de clases en diversos contextos educativos.

En respuesta a lo planteado anteriormente, se logra cumplir con el primer objetivo específico de este trabajo, que implica identificar las políticas públicas nacionales vinculadas a la inclusión en educación, ante esto se abre paso al desarrollo teórico, para relacionar el marco político con las estrategias didácticas.

Políticas públicas y estrategias didácticas

El concepto de didáctica se puede definir como una teoría general de la pedagogía donde la concepción de enseñar y aprender es amplia, no restringida únicamente al contenido a enseñar, sino que incluye el ¿Qué? y ¿Cómo? y a su vez las relaciones escuela-sociedad, es decir, toma valor el contexto y la sociedad en la que se educa (Bolívar, 1999 citado en Sevillano, 2004).

Según Fernández Batanero (2013) el docente debe emplear este enfoque para reconocer las necesidades y desafíos para atender a los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Este enfoque no solo favorece la inclusión, sino que también valora el potencial de los estudiantes y sus contextos.

Los docentes en su labor cotidiana enfrentan situaciones en el aula de clase que influyen en el proceso educativo del estudiantado, por lo que se hace necesaria la reflexión en torno a la intervención con estrategias que promuevan ambientes de

aprendizaje o prácticas pedagógicas dinámicas, participativas, incluyentes, críticas, activas, creativas e innovadoras que posibiliten el éxito escolar.

Estas acciones además fomentan la autoevaluación continua del maestro, quien está en constante aprendizaje y que además debe involucrarse en la investigación y la búsqueda de estrategias pertinentes para abordar la diversidad y responder a la intencionalidad formativa, considerando las representaciones sociales de la comunidad educativa y de los estudiantes. Esto contribuye a crear un ambiente de aula propicio para la adquisición de aprendizajes significativos, fortaleciendo así el enfoque inclusivo (Gil et al., 2020).

Para comprender cómo las estrategias contribuyen a la inclusión, se analizará desde dos grupos los cuales son: las estrategias didácticas tradicionales y estrategias didácticas constructivistas en la ciencia. Este enfoque permitirá evaluar desde la teoría de qué manera estas estrategias pueden favorecer o no un ambiente inclusivo en la enseñanza de la ciencia

Estrategias didácticas tradicionales

Las estrategias didácticas tradicionales se enfocan en moldear el carácter los estudiantes a través de la disciplina y la imitación del ideal propuesto por el maestro, destacando la importancia de la virtud y el rigor. Este enfoque busca transmitir conocimientos enciclopédicos acumulados a lo largo del tiempo y habilidades para la vida social. Utilizando textos escolares como guía obligatoria, las clases suelen adoptar un formato de exposición magistral, estructurado con ilustraciones, ejemplos didácticos y ejercicios recomendados (Robinson et al., 2009; Fundación Universitaria Luis Amigó, 2006). A pesar de la utilidad de la transmisión de conocimientos, este enfoque tradicional no se alinea de manera directa con los principios de la inclusión educativa, ya que tienden a seguir un modelo más rígido y unidireccional y no siempre considera las diversas necesidades, estilos de aprendizaje y contextos individuales de los estudiantes. Además, la estructura de clases de exposición magistral con énfasis en la memorización y la disciplina puede excluir a aquellos estudiantes que aprenden de manera diferente o que requieren enfoques más flexibles y participativos (Robinson et al., 2009; Fundación Universitaria Luis Amigó, 2006)

Autores como Benet, Moliner y Sanahuja (2017) describen la aplicación de estrategias didáctica en pos de una educación para la diversidad no puede desarrollarse “desde dinámicas de aula homogeneizadoras, puesto que falsean la realidad y empobrecen la interrelación entre alumnado y profesorado, excluyendo a todos aquellos que no se ajusten a la norma establecida” (p. 21).

Autores como Mier (2008) comentan que este tipo de estrategias generan un clima de clase que no invita al estudiante a la participación, cuestionamiento y reflexión, por lo que el aprendizaje que se da en este sistema puede resultar de corto plazo y no de larga duración. (p.20). Mientras que para Chavéz (citado en Galván y Siado, 2021) la aplicación de estrategias didácticas tradicionales “ha sido y es represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa”, aspectos de un espacio poco o nada motivante”

En el ámbito de la enseñanza de la ciencia, Carretero (1993) destaca que las estrategias didácticas tradicionales enfrentan desafíos significativos para promover la inclusión y uno de sus mayores problemas es entregar importancia en la enseñanza de contenidos científicos y, por otro, a la escasa comprensión de dichos contenidos. Esto se debe principalmente al alto nivel de abstracción, la mayoría de los conceptos científicos se refieren a entidades abstractas que no tienen un referente concreto en la realidad cotidiana y, por tanto, no se pueden percibir directamente, también la estructuración de los conceptos en forma de teoría.

Estrategias didácticas constructivistas

Desde otra perspectiva, los docentes también presentan la posibilidad de utilizar estrategias didácticas constructivistas en el aula. Estas tienen como fin principal orientar el trabajo en aula para que los estudiantes aprendan (Guerra, 2020), declarando por ejemplo que el conocimiento va más allá de la capacidad de reflejar la realidad, más bien corresponde a un proceso dinámico y social, a través del cual la información externa se interpreta y reinterpreta en la mente del alumno, con la finalidad de construir modelos explicativos apropiados para enfrentar y conocer la realidad (Serrano y Pons, 2011).

Las estrategias didácticas constructivistas facilitan la inclusión al posicionar al estudiante como protagonista y al docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias crean oportunidades de aprendizaje mediante situaciones reales y contextualizadas, promoviendo el trabajo en dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. Además, permiten dinámicas sociales y cooperativas entre los estudiantes (Junco, 2010). Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción continua del individuo, resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas. Según el enfoque constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción única del ser humano basada en sus experiencias y esquemas previos (Carretero, 1993). Este enfoque favorece la inclusión al reconocer y adaptarse a la diversidad de los estudiantes.

Para esto los docentes pueden crear ambientes que contribuyan al desarrollo de aprendizajes significativos a partir de estrategias didácticas constructivistas aplicadas en el aula como:

Tabla 4.

Estrategias didácticas constructivistas en ciencias.

Indagación científica	Cambio conceptual	Aprendizaje basado en proyectos	Alfabetización científica
Busca llevar el mundo científico al aula, donde los estudiantes deben plantear preguntas, hipótesis, recolección de datos y diseñar una investigación (Jiménez et al, 2015).	Donde a partir de las concepciones o ideas previas de los estudiantes, el docente busca transitar a un conocimiento o idea científica (Jiménez et al, 2015).	Se busca el estudio de un problema o situación, investigando para dar respuesta a preguntas a actividades, a través del trabajo autónomo del estudiante. (Sanmartí y Márquez, 2017).	Según Pella (1996) esta implica promover la cultura científica, destacando sus implicaciones sociales, culturales, económicas y ambientales. Además, se considera para adquirir un aprendizaje de conocimiento, perfeccionado por la comunidad científica.

Nota. A partir de Jiménez et al (2015) y Sanmartí y Márquez (2017), Pella (1996)

Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas constructivistas, que buscan generar conocimientos significativos a través de la construcción colectiva de comprensión sobre un tema, junto con el uso de diversos recursos y materiales para

abordar problemas cotidianos, representan una valiosa oportunidad y facilitador para fomentar la inclusión en el aula. Estas estrategias no solo reconocen la diversidad en el entorno escolar, sino que la aprovechan activamente. Debido a que, al acercar la ciencia a los estudiantes de manera participativa y adaptada, se establece un ambiente educativo que respeta y valora las distintas formas de aprender y contribuye al desarrollo equitativo de todos los estudiantes (San Martín et al., 2017).

Luego del análisis anteriormente planteado podemos pensar que, en un contexto educativo, las políticas públicas de inclusión y las estrategias didácticas constructivistas pueden converger de manera sinérgica para crear un ambiente educativo donde la diversidad escolar se sienta no solo aceptada, sino también valorada y empoderada.

En este sentido, de acuerdo con Porlán y López (1993) si lo que se pretende desde la escuela y desde el estado es la educación integral e inclusiva de los estudiantes, es necesario avanzar a utilizar recursos didácticos que no sólo apelan a aprender conceptos, sino que, además, los y las estudiantes puedan aprender procedimientos, valores y actitudes que son propios de la actividad científica y en esto como menciona Junco (2010) los docentes tienen la responsabilidad de “diseñar situaciones enriquecedoras en las que el aprendiz pueda desplegar su actividad de asimilación, dominio, crítica, transferencia o creación, en torno a los contenidos expuestos, ya sean declarativos, procedimentales, condicionales o actitudinales”.

Ante esto, la alineación entre las estrategias didácticas y la normativa de parte de las políticas públicas en educación se respalda en diversas leyes que promueven una educación integral e inclusiva las cuales destacan la Ley General de Educación (LGE) y la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015) debido a que estas leyes proporcionan un marco legal esencial para fortalecer la implementación de estrategias didácticas inclusivas en el sistema educativo chileno, como se ha revisado previamente. Asimismo, la ley de carrera docente que busca mejorar el desempeño docente mediante la actualización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, contribuyen plenamente al desarrollo de prácticas educativas inclusivas y además al desarrollo de estrategias didácticas en el aula que se adapten a los contextos. Por otra parte, el currículo nacional respalda esta coherencia al enfocarse en estrategias didácticas principalmente constructivistas, como la indagación científica o el

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en donde el desarrollo de habilidades principalmente científicas son el foco de estos, con el fin de fomentar la participación de los estudiantes para la construcción de su propio conocimiento (MINEDUC, 2012)

Metodología

El apartado metodológico se centrará en la adopción de un posicionamiento dentro de un paradigma específico, destacando los marcos principales que delimitan la metodología y guían la realización del análisis de datos. Todo ello se llevará a cabo con el objetivo de obtener resultados alineados con los objetivos anteriormente declarados.

Paradigma

El concepto "paradigma" en el ámbito de investigación educativa se puede entender como un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos, permitiendo dar cuenta de la perspectiva y el foco de interés que tendrá la investigación, su manera de pensar los procesos y el método para obtener explicaciones tentativas del fenómeno investigado (Bisquerra et al, 2009).

Se puede identificar distintos paradigmas que se caracterizan por un sistema de creencias o supuestos de partida diferentes en tres cuestiones básicas (Lincoln y Guba, 1985). Cada una de esta perspectiva representa una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender la educación a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes (Bisquerra et al, 2009). Frente a esto, existen diferentes paradigmas desde el cual se pueden situar las investigaciones, positivista, crítico o sociocrítico e interpretativo (Bisquerra et al, 2009)

Tabla 5*Características generales de los paradigmas investigativos*

	Positivista	Crítico	Interpretativo
Naturaleza de la realidad	Dada, objetiva, singular, tangible	Subjetiva, dinámica, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dialéctica.
Relación sujeto- objeto	Independiente, neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como "objeto" de investigación.	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a e interrelación con la realidad u objeto de investigación	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico.
Técnicas para la obtención de la información	test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Entrevistas, observación participante, análisis documental.	Técnicas dialécticas.
Finalidad	Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teoría	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones	Analizar la realidad, emancipar, concienciar, e identificar el potencial para el cambio

Nota. Adaptado de Bisquerra et al (2009).

Este estudio adoptará un enfoque basado en el paradigma interpretativo, con el propósito de comprender e interpretar la realidad en relación con las percepciones y experiencias de los docentes en el terreno. Se focalizará en la aplicación de estrategias didácticas y su interacción con las políticas públicas, específicamente en el contexto de prácticas inclusivas en el aula.

Bisquerra et al (2009) señala una metodología cualitativa para aquellas investigaciones bajo un paradigma interpretativo. Siendo la metodología cualitativa una perspectiva holística, donde no está presente el juicio del investigador, ya que se busca comprender a la(s) persona(s) dentro de su marco de referencia, siendo todos los escenarios y personas dignas de estudio.

Método de investigación.

El método constituye el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo (Latorre et al, 1996).

La naturaleza y las características de los fenómenos educativos requieren una variedad de métodos, ante la cual toca decidir cuáles son los más adecuados, considerando el problema de investigación y los objetivos que se han propuesto (Simons, 2012). Ante esto, la presente investigación se enmarcará en el método de estudio de caso, ya que es una investigación acerca de un grupo de personas en el cual se espera abarcar la complejidad del caso particular, buscando el detalle de la interacción con sus contextos para así entender a profundidad la realidad social

(Stake, 1999). Siendo además un estudio de caso instrumental, ya que este tipo de caso busca comprender un fenómeno genérico, para lo cual se elige un sujeto o evento de estudio que ayuda a su comprensión (Stake, 1999).

Definición del caso

Como parte esenciales de un plan de recogida de datos es necesaria la definición del caso, los instrumentos para la recolección de datos e identificar las fuentes por las cuales se obtendrán los datos (Stake, 1999), es por esto por lo que en este apartado se definirán las características del caso, destacando ámbitos relevantes para el estudio.

Para la selección de los participantes de este estudio de caso, se establecieron criterios específicos, tales como la duración de la experiencia docente mínima de 2 años y la disposición a participar voluntariamente de este estudio. Luego de identificar el grupo inicial de candidatos que cumplían con estos criterios, se realizaron entrevistas exploratorias para evaluar la comprensión de alcance ante el estudio. Finalmente, se seleccionaron tres docentes cuya diversidad de perspectivas y experiencias aportara riqueza a la investigación, siendo significativo que los 3 fueran del área de ciencias, realizarán clases en educación media, en los cursos de 7mo a 4to medio y además los docentes seleccionados son provenientes de establecimientos de tipo municipal, con un máximo de experiencia de 25 años en ejercicio.

Las características específicas de los docentes en estudio se presentan a continuación:

Tabla 6

Caracterización sujetos de estudio

Características	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Tipo de universidad	Pública	Pública	Privada
Rango etario	25-30 años	60-65 años	35-40 años
Tipo de establecimiento	Municipal	Municipal	Municipal
Posgrado	No presenta	No presenta	Diplomado
Años de experiencia	4 años	20 años	8 años

En este contexto, se observan diversas características en el grupo de docentes participantes. Donde se incluyen educadores con variados años de experiencia y de edades variadas, mientras que solo uno de los docentes posee posgrados. Cabe señalar

que todos provienen de establecimientos de tipo municipal y comparten la particularidad de ser docentes de ciencias.

Instrumentos para recolección de datos

La técnica corresponde a una serie de procedimientos específicos a través de los cuales se llevan a cabo tareas concretas para la recogida de información (Araneda et al, 2008). La recolección de información se realizará mediante entrevistas, dado que es una herramienta por la cual se puede profundizar en intereses y motivaciones del sujeto de estudio, en este caso docentes de ciencia. (Araneda et al, 2008).

Autores como Bisquerra (2009) reconoce distintas modalidades de entrevistas, las cuales se pueden clasificar según su estructura y diseño: en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

Tabla 7

Modalidad de entrevistas, según estructura y diseño.

Estructurada	Semiestructurada	No estructurada
Planificación previa de las preguntas por parte del investigador, quien sigue un guion preestablecido, secuenciado y dirigido.	El investigador determina con anterioridad cuál es la información relevante que necesita obtener. Las preguntas utilizadas son de tipo abiertas, y el investigador debe de estar muy atento para profundizar en ocasiones que puedan ser beneficiosas para su investigación.	la entrevista se realiza sin un guion previo, donde los referentes para el investigador son los temas o ámbitos informativos.

Nota. adaptada de Bisquerra (2009)

Para términos de esta investigación se aplicó una entrevista semiestructurada, para así profundizar en ocasiones beneficiosas para la investigación, siendo las preguntas destacadas las aplicadas para todos los entrevistados sin excepción. Además, es necesario indicar que a partir de este instrumento se levantaron distintas categorías con el fin de analizar el contenido entregado por los sujetos de estudio, para la obtención de resultados.

Tabla 8

Preguntas entrevista docentes de ciencia por objetivos de investigación y categoría a partir de las preguntas presentadas.

Objetivos específicos de investigación	Categoría	Indicadores	Preguntas de entrevista
Identificar las políticas públicas nacionales en materia de inclusión	Políticas públicas	Conocimiento Familiaridad de la persona con el marco político educativo, especialmente en lo que respecta a las políticas de inclusión.	¿Estas al tanto de las políticas públicas nacionales que tiene impacto en la educación y específicamente, en la promoción de prácticas inclusivas en el aula? ¿por qué?
Identificar la percepción de los docentes sobre las políticas públicas nacionales de inclusión.	Percepciones políticas públicas	Influencia Capacidad del docente para articular cómo la implementación de políticas públicas nacionales ha influido directamente en sus métodos de enseñanza	¿Cómo han influido alguna política pública nacional en la forma en que adaptas tus métodos de enseñanza para atender a la diversidad de estudiantes en el aula?
		Participación Percepción de los docentes sobre el impacto de las políticas públicas en la mejora de la participación estudiantil	¿Crees que las políticas públicas han permitido avanzar hacia mejorar la participación de los estudiantes?
		Consideraciones Capacidad del docente para identificar y comprender los factores cruciales como docente en el diseño de políticas públicas al implementar prácticas de inclusión.	¿Qué factores crees que son necesarios a considerar como docentes y como política pública, al momento de aplicar prácticas de inclusión con los estudiantes?
Conocer la percepción de los docentes sobre la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas.	Percepción estrategias didácticas	Conocimiento didáctico Evaluar el conocimiento del docente sobre estrategias didácticas y su capacidad para vincular estas estrategias con la promoción de la inclusión	¿Qué estrategias didácticas conoces? y ¿de que manera crees que estas influyen en la inclusión y participación de la diversidad escolar de tu sala de clase?
		Caracterización Describe las estrategias que ha utilizado para promover la inclusión, destacando su capacidad para adaptar el contenido y las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes	¿Podría caracterizar algunas de las estrategias didácticas que has utilizado para promover la inclusión en el aula?
		Efectividad El docente evalúa la capacidad de las estrategias implementadas para fomentar la inclusión en los estudiantes con un enfoque crítico.	¿Crees que estas estrategias son efectivas para la promoción de la inclusión en los estudiantes?
		Constructivismo El docente demuestra una sólida comprensión del enfoque constructivista al utilizar estrategias didácticas que fomentan la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes	¿Has utilizado estrategias didácticas constructivistas en el aula para fomentar la participación de los estudiantes? ¿Por qué?
		Preferencia Expresa si para la alguna estrategia promueve más o menos la inclusión desde su práctica.	Para términos de esta investigación consideraremos estrategias didácticas tradicionales y constructivistas ¿Crees que de alguna manera una de las dos promueve más la participación o inclusión escolar? ¿Por qué?

Nota. Elaboración propia

Las preguntas formuladas en la tabla 8 son importantes para el diseño de este estudio, ya que su objetivo apunta a comprender la relación entre las políticas públicas nacionales y las estrategias didácticas empleadas por los docentes para fomentar la

inclusión y desde su percepción. Estas son esenciales para comprender en detalle el impacto de las políticas sobre la educación inclusiva y para explorar como los docentes perciben, interpretan y aplican estas políticas y las estrategias para promover la inclusión en el entorno educativo.

Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de los datos recolectados se utilizará como estrategia, el análisis de contenido, este permite ver la presencia o ausencia de una característica o un conjunto de características dadas en el discurso del o los sujetos de estudio, con el fin de transformar dichos datos en información o conocimiento sobre un tema (González – Teruel, 2015; Araneda et al, 2008).

Con el propósito de realizar el análisis de contenido es necesario definir unidades de análisis de los datos obtenidos, palabras, frases o párrafos, las cuales son un elemento esencial al momento de analizar los datos (González– Teruel, 2015). Para esta investigación la unidad de análisis de los datos obtenidos se realizará a través del análisis de frases.

De este modo, la codificación se presenta como un procedimiento que permite fragmentar los datos en función de la relevancia y significación que tendrán estos en relación con lo que se busca en la investigación (González y Cano, 2010).

Por otra parte, se realizó un proceso de codificación por computadora, mediante el uso del software “Maxqda 2023”. Este permite realizar codificación para un análisis cualitativo de los datos tras la aplicación de entrevistas a los docentes de ciencias seleccionados para este estudio (Rädiker, 2019)

Resultados

A continuación, se expondrán los resultados derivados de los análisis que abordan la rendición de cuenta respecto a los objetivos específicos 1, 2 y 3 de este estudio. Dichos objetivos buscan:

- i. Identificar las políticas públicas nacionales en materia de inclusión.
- ii. Identificar la percepción de los docentes sobre las políticas públicas nacionales de inclusión.
- iii. Caracterizar la percepción de los docentes sobre la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Los resultados se presentarán cuantitativamente, evaluando el porcentaje de docentes que emplean estas políticas y estrategias inclusivas en el aula. A su vez, se llevará a cabo un análisis cualitativo para profundizar en las percepciones y opiniones de los profesores sobre la influencia de las políticas nacionales y las estrategias didácticas en la promoción de la inclusión en el entorno educativo.

Para abordar estos aspectos de manera integral, es esencial comenzar exponiendo los hallazgos generales en relación con el nivel de conocimiento de los docentes sobre la política pública en materia de inclusión, su percepción respecto a dicha política en su desempeño profesional y la perspectiva que tienen sobre la implementación de estrategias didácticas destinadas a fomentar prácticas inclusivas. Este análisis se llevará a cabo a partir de las categorías establecidas en la tabla 8, proporcionando una visión comprensiva de los resultados obtenidos en relación con los tres objetivos fundamentales de esta investigación.

Adicionalmente, es relevante destacar que posteriormente se entregarán de la misma forma los resultados específicos para cada objetivo de la investigación. Este enfoque permitirá una presentación detallada y estructurada, facilitando la comprensión de cómo cada aspecto contribuye a alcanzar los objetivos planteados

Resultados generales

Gráfica 1. Resumen general de categorías



En este contexto, se observa que los docentes muestran un 44% de percepción en cuanto a la alineación de su práctica con las políticas públicas de inclusión y un 44% de percepción en relación con las estrategias didácticas en su labor para la inclusión. Contrariamente, solo el 12% de las respuestas de los docentes indican que poseen conocimiento sobre políticas públicas vinculadas a la inclusión. Es crucial resaltar que este 12% hace referencia a la proporción de respuestas que abordan el conocimiento o desconocimiento de políticas públicas en el ámbito de la inclusión.

Al obtener un 44% de percepción sobre las políticas públicas se puede interpretar que aproximadamente la mitad de las respuestas de los docentes están alineadas con las políticas públicas de inclusión, lo que sugiere un cierto nivel de conciencia y compromiso con las políticas públicas en su labor diaria.

Mientras que el hecho de obtener un 44% de alineación en sus respuestas respecto de las estrategias didácticas sugiere que hay una proporción significativa de sus respuestas que considera que las estrategias didácticas son fundamentales para propiciar un entorno inclusivo en el aula, al reconocer y destacar la importancia de emplear estas para atender a la diversidad. Esto resalta la valoración por parte de los docentes de la diversidad presente en el aula y su esfuerzo por implementar prácticas que beneficien a cada estudiante.

Por último, de manera general el hecho de que solo el 12% de los docentes indique poseer conocimiento sobre las políticas públicas vinculadas a inclusión, es relevante,

ya que se puede interpretar una falta de comprensión generalizada sobre las políticas existentes en este ámbito, por parte de la comunidad docente.

A partir de estos resultados globales es factible dar a conocer el porcentaje de respuestas obtenidos para cada una de las categorías y sus correspondientes indicadores se representa en la siguiente tabla:

Tabla 10

Numero de respuestas totales en relación con sus categorías e indicadores.

Categoría	Indicadores	% de respuestas por indicador
Política pública	Conocimiento	12%
Percepción política pública	Influencia	15,3%
	Participación	9,9%
	Consideraciones	18,9%
Percepción Estrategias didácticas	Conocimiento didáctico	15,7%
	Caracterización	14,8%
	Efectividad	5%
	Constructivismo	5%
	Preferencia	5%

A partir de este punto, procederemos a exponer los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos, dando inicio con el primer objetivo de la investigación.

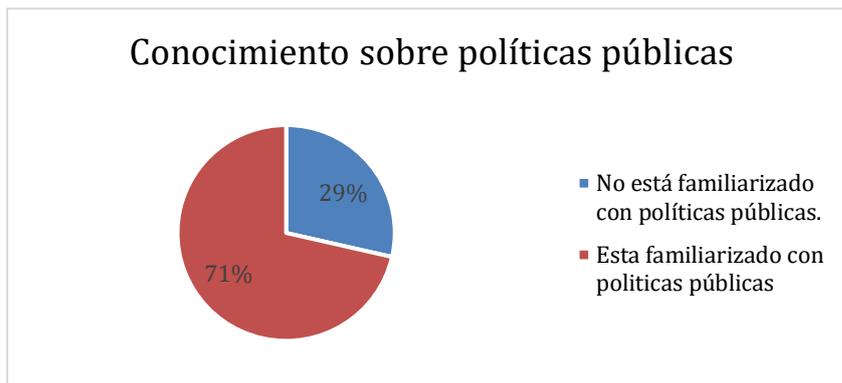
Resultados objetivo 1: Identificar las políticas públicas nacionales en materia de inclusión.

En este contexto, se planteó a los docentes la tarea de identificar políticas públicas de su conocimiento en el ámbito de inclusión, lo cual corresponde al primer indicador presentado en la tabla 8.

Los resultados obtenidos al analizar la categoría de "conocimiento" son fundamentales para el cumplimiento del objetivo de identificar las políticas públicas nacionales en materia de inclusión, ya que evaluar el conocimiento de los docentes es crucial para garantizar que las políticas de inclusión estén alineadas con la comprensión y las necesidades reales en torno a esta y a la percepción de los docentes sobre esto.

Los resultados de esta indagación se encuentran reflejados a partir del siguiente gráfico:

Gráfica 2. Indicador conocimiento



Luego de analizar la categoría de "conocimiento" utilizando un conjunto total de respuestas del 12%, se observa que el 29% de estas respuestas indican la falta de conocimiento sobre políticas públicas. En contraste, el 71% de las respuestas reflejan un entendimiento sobre las políticas públicas relacionadas con la inclusión escolar.

Los resultados obtenidos sugieren que una proporción significativa del cuerpo docente no está familiarizado o informado acerca de las políticas públicas relacionadas con la inclusión. Por otro lado, al tener un 71% de respuestas que reflejan conocimiento sobre las políticas públicas. Ante esto, se puede interpretar como que la mayoría de los docentes encuestados tienen conocimiento sobre las políticas públicas relacionadas con la inclusión escolar. Sin embargo, es destacable que, durante el análisis, se observa que solo uno de los docentes aportó numerosas respuestas en relación con su conocimiento sobre políticas públicas de inclusión, mientras que los otros dos entrevistados forman parte del 29% que indicó falta de conocimiento. Esta variedad dentro de los participantes enfatiza la variabilidad en la comprensión y conciencia de las políticas públicas de inclusión entre los docentes. Esto se puede observar a partir de las siguientes declaraciones:

Declaraciones entrevistados 1 y 2

- *“Como no conozco las políticas, yo la verdad que no lo sé”*
- *“Lo único que conozco, bueno los niños pie con problema”*
- *“No conozco tanto en las políticas públicas de que hay para para promover la diversidad o para trabajar con eso”*

Estas respuestas proporcionadas por los entrevistados 1 y 2 expresan el desconocimiento sobre las herramientas y principales directrices de parte del estado para promover la diversidad y la inclusión en el entorno educativo

Mientras que es interesante notar que la entrevistado 3 destacó otras políticas públicas relacionadas con la inclusión, mencionando específicamente el decreto 67 y el programa PACI (Plan de Adecuación Curricular) a partir de las siguientes expresiones:

Declaración entrevistado 3

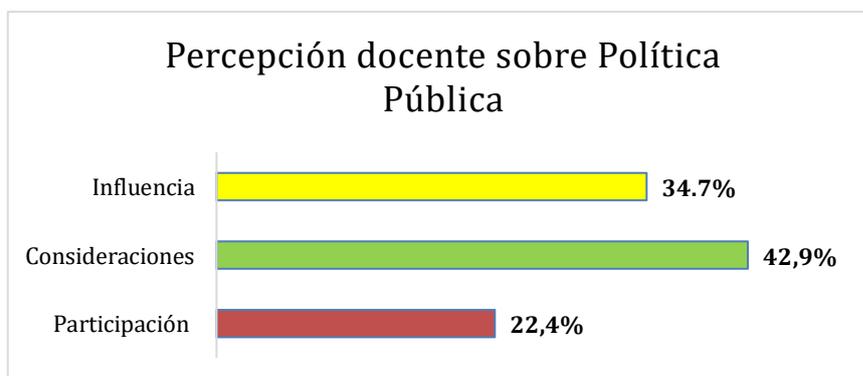
- *"El decreto 67 dice que nosotros debemos incluir y debemos adecuar los instrumentos"*
- *"Hace unos dos a 3 meses es el programa PACI del pie es un programa de acompañamiento para niños que tienen una necesidad"*

Esta información destaca una mayor conciencia y conocimiento específico sobre políticas públicas de inclusión de parte del docente o entrevistado 3.

Resultados objetivo 2: Identificar la percepción de los docentes sobre las políticas públicas nacionales de inclusión.

Ahora en relación con el segundo objetivo de esta investigación, el cual buscaba identificar la percepción de los docentes en relación con como las políticas públicas han influido en su práctica docente para la inclusión, se presentan los resultados obtenidos a partir del siguiente gráfico.

Gráfico 3. Representación sobre categorías percepción política pública para la inclusión.



A partir de este gráfico, se pueden identificar los distintos indicadores relacionados con este objetivo. Para ello, se llevará a cabo un análisis detallado de cada uno de los indicadores dentro de este objetivo específico.

Para el indicador relacionado con **la influencia**, cuyo objetivo era evaluar la capacidad del docente para articular cómo la implementación de políticas públicas nacionales ha influido directamente en sus métodos de enseñanza, se obtuvo un 34,7% de respuestas vinculadas a este indicador.

El porcentaje obtenidos, se pueden interpretar como que aproximadamente un tercio de las respuestas de los docentes han identificado y expresado la influencia directa de las políticas públicas nacionales en sus métodos de enseñanza. Este hallazgo indica un nivel significativo de conciencia y comprensión por parte de los docentes entrevistados sobre la conexión entre las políticas gubernamentales y sus prácticas educativas.

Frente a esto, los docentes destacan principalmente su adaptación respecto de sus métodos de enseñanza debido a las directrices de la política pública respecto de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y esto principalmente con el propósito de integrarlos de manera efectiva en el conjunto global del curso, mediante adaptaciones de contenidos y evaluaciones, así como dinámicas sociales entre los docentes y estudiantes, lo cual se puede observar a partir de las siguientes declaraciones.

- *“La del pie va a la sala a conversar. Bueno, O veces no encontramos y conversa conmigo, entonces yo. Lo que hago. Adapto la materia”*
- *“La inclusión del decreto 67 ya cambió varios paradigmas sobre las calificaciones y sobre las evaluaciones”*

Ahora respecto del indicador de **consideraciones**, cuyo objetivo era evaluar la capacidad del docente para identificar y comprender los factores cruciales como docente en el diseño de políticas públicas al implementar prácticas de inclusión, se obtuvo un 42,9% de respuestas relacionadas con este indicador.

A partir de estos resultados, se puede inferir que este grupo de docentes posee consideraciones significativas sobre la importancia de su papel en el proceso de implementación de políticas públicas y cómo estas influyen en sus prácticas inclusivas en el aula.

Esto se refleja en su consideración como la capacidad del docente para considerar ajustes en las evaluaciones y la necesidad de adaptar las pruebas para garantizar una evaluación justa. Como también garantizar la participación de todos los estudiantes, sugiriendo la importancia de crear un ambiente donde cada estudiante tenga la oportunidad de contribuir de manera equitativa. Esto se puede evidenciar a partir de las siguientes declaraciones:

- *“En cuanto a las pruebas, bajar la escala de rendimiento o evaluarlo de otra forma”*
- *“haya paridad en la sala de clases”*
- *“También es que la participación sea equitativa”*

Para el último indicador de este objetivo, el cual corresponde al indicador de **participación**, que busca evaluar la percepción de los docentes sobre el impacto de las políticas públicas en la mejora de la participación estudiantil, se obtuvo para este indicador se obtuvo un 22,4% de respuestas relacionadas.

Dentro de las respuestas de los docentes destacan principalmente que las políticas públicas han permitido mejoras significativas en la participación, especialmente en el contexto de las disidencias sexuales. También se menciona cómo estas políticas han posibilitado la masificación de espacios que incluyen a todos los estudiantes, como es el caso de estudiantes extranjeros, lo cual se puede evidenciar a partir de las siguientes declaraciones

- *“Ayuda a hartar la política pública, yo por ejemplo yo me he dado cuenta en el caso de los niños trans”*
- *“Como sistema está dando más espacio a esto, como una masificación de los espacios”*
- *“Con los muchachos que vienen de otros países. También siempre yo les los invito a compartir experiencias”*

A partir de esto se puede inferir un porcentaje relativamente bajo de respuestas de parte de los docentes, abordó específicamente la percepción sobre el impacto de las políticas públicas en la mejora de la participación estudiantil. A pesar de que algunos profesores destacan la importancia de las políticas públicas de inclusión al considerar

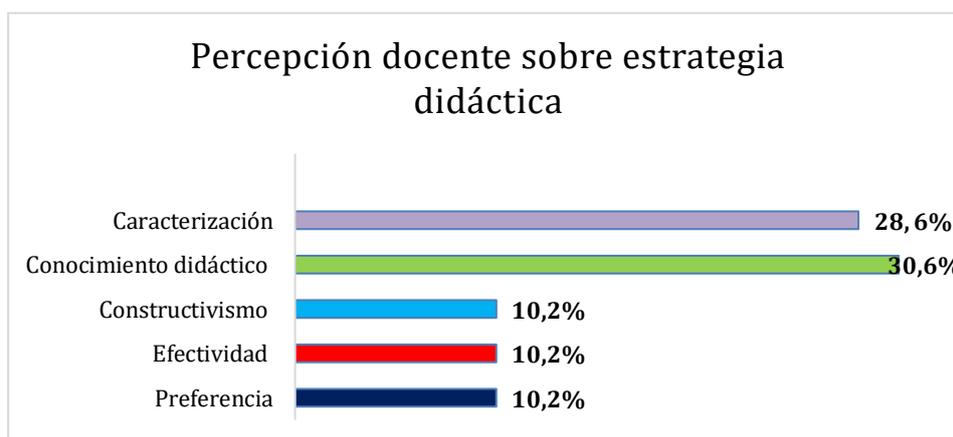
la participación de disidencias sexuales y estudiantes extranjeros, se observa que la participación estudiantil no ha sido el foco central de la reflexión de todos los docentes en relación con estas políticas.

De modo general se puede decir, que los docentes muestran conciencia y comprensión de la influencia de las políticas públicas en sus prácticas, consideran aspectos cruciales de parte de la política pública al implementar prácticas inclusivas, pero la participación estudiantil no ha sido considerada como el punto central de reflexión en relación con las políticas de inclusión en su discurso.

Resultados objetivo 3: Caracterizar la percepción de los docentes sobre la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Ahora en relación con el tercer objetivo de esta investigación el cual buscaba Caracterizar la percepción de los docentes sobre la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas, se analizaron los resultados a partir de los 5 indicadores presentados en la tabla 8. Obteniendo a nivel general de estos indicadores los siguientes resultados:

Gráfico 4. Percepción de los docentes sobre las estrategias didácticas para la inclusión.



A partir de la gráfica, se pueden identificar diversos indicadores relacionados con el objetivo en cuestión. En este contexto, se destaca que los docentes entrevistados otorgan una gran importancia a su conocimiento en relación con las estrategias didácticas para fomentar la inclusión. Son capaces de describir detalladamente las prácticas que implementan en el aula con el propósito de lograr este objetivo. Sin embargo, es evidente que existe una carencia en la evaluación de la efectividad de estas estrategias. En otras palabras, los docentes no están midiendo

cuán exitosas son estas prácticas para promover la inclusión. Asimismo, en menor medida, se observa una limitación en la capacidad de identificar qué estrategias son más eficaces para alcanzar este objetivo inclusivo.

Es por esto, que se llevará a cabo un análisis detallado de cada uno de los indicadores dentro de este objetivo específico, con el fin de caracterizar aquello que dicen los docentes respecto de este punto.

Se iniciará caracterizando el primer indicador el cual es **caracterización**, este busca evaluar el nivel de descripción de estrategias que ha utilizado el docente para promover la inclusión, destacando su capacidad para adaptar el contenido y las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes. Para este indicador se obtuvo un total de un 28,6% de respuesta relacionadas.

Este resultado sugiere un porcentaje significativo de respuestas de parte de los docentes para proporcionar descripciones detalladas de las estrategias que aplican para fomentar la inclusión en el aula, donde se destacan principalmente estrategias que promuevan el trabajo en equipo y su capacidad de adaptar sus estrategias a partir del contenido y las actividades según las necesidades individuales de sus estudiantes, lo cual indica un enfoque personalizado para la diversidad de estudiantes, esto se puede destacar a partir de las siguientes declaraciones, de parte de los entrevistados 1, 2 y 3 de este estudio.

- *“Creo yo que los trabajos en equipo sí han permitido también trabajar ante el tema de la inclusión. O al menos en el aula”*
- *“Hay muchos muchachos que le encanta escaparse de la sala, entonces con ellos de repente aplicar estrategias más que son más de movimiento”*
- *Y a él le pedí que no. O sea, si bien estuvo en el laboratorio, no le pedí que hiciera como el mismo trabajo que los demás, sino que le pedí que me construyera un manga”*

Ahora para el indicador de **conocimiento didáctico**, para este objetivo específico, se buscaba evaluar el conocimiento del docente sobre estrategias didácticas y su capacidad para vincular estas estrategias con la promoción de la inclusión. Para este indicador se obtuvo un total de 30,6 % respuestas vinculadas.

Este resultado sugiere que un porcentaje significativo de docentes demuestra un conocimiento en cuanto a estrategias didácticas y su aplicación para fomentar la

inclusión en el aula. A su vez es relevante destacar que este conocimiento didáctico aborda tanto estrategias constructivistas como tradicionales, lo que revela la utilización de múltiples estrategias con el fin de involucrar a todos sus estudiantes y de vincular estas estrategias con la promoción de la inclusión, lo cual se puede evidenciar a partir de las siguientes respuestas de parte de los entrevistados 1, 2 y 3.

- *“Enseñar a elaborar un objetivo, una hipótesis o elaborar un objetivo y una conclusión en relación con un tema, una vinculación entre el objetivo”*
- *“Estrategias a lo mejor como clásicas, pero llevarlas a un contexto de valoración de. De adaptarla a las necesidades”*
- *“Trabajar una estrategia constructivista requiere que tú estés reflexionando constantemente sobre la enseñanza, para mejorar y luego aplicar la con los chiquillos”*

En relación con el indicador denominado **constructivismo** el cual busca evaluar la comprensión del enfoque constructivista al utilizar estrategias didácticas que fomentan la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de parte de los docentes. En relación con este indicador, se registró un 10,2% de respuestas equivalentes a un total de 5% de respuestas.

A partir de esto se puede inferir que hay una proporción relativamente baja de respuestas relacionadas con este aspecto. El 10,2% de respuestas indican que solo un pequeño porcentaje de docentes demuestra una comprensión clara y consciente del enfoque constructivista como estrategias didácticas y como estrategia para el desarrollo de la inclusión en el aula.

Ante esta situación, es esencial destacar que la contribución principal a este indicador proviene principalmente de los entrevistados 1 y 3. El entrevistado 1, con menos experiencia, y el docente 3, con aproximadamente 8 años de experiencia, fueron los que aportaron significativamente a la caracterización de estrategias didácticas constructivista. En contraste, el entrevistado 2, con la mayor experiencia docente, no muestra familiaridad con este tipo de estrategias, ya que no las menciona ni demuestra comprensión al respecto.

Gráfico 5. Nivel de comprensión del enfoque constructivista



Esto además se puede evidenciar a partir de las siguientes declaraciones de parte de los entrevistados 1 y 3:

- *“Una estrategia constructivista requiere que tú estés reflexionando constantemente sobre la enseñanza de algo que esté recopilando, información que estés planificando”*
- *“Una estrategia que se llama Ecbi, que es la enseñanza de las ciencias, basada en la indagación”*

Mientras que el entrevistado 2 realiza la siguiente declaración

- *“No sé cuáles son las estrategias constructivistas”*

En relación con el indicador denominado **Efectividad**, el cual buscaba evaluar la capacidad de las estrategias implementadas para fomentar la inclusión en los estudiantes con un enfoque crítico y basado en evidencias, se obtuvo un total de 10,2%.

La identificación de respuestas relacionadas con el indicador de Efectividad sugiere que solo una parte de la respuesta de parte de los docentes aborda de manera específica y crítica la eficacia de las estrategias empleadas para fomentar la inclusión. Este porcentaje relativamente bajo se puede interpretar en que estos no centran su atención en evaluar críticamente la efectividad de sus estrategias para la inclusión, lo cual impide a estos identificar posibles mejoras y ajustes para lograr esto.

Las respuestas entregadas por la entrevistada 2, la cual presenta mayores años de experiencia, destacan su capacidad para evaluar la efectividad de sus estrategias para la inclusión. Lo cual se puede evidenciar a partir de las siguientes declaraciones

- *“Me di cuenta de que cuando trabajo en el laboratorio, a los chiquillos le encanta y se sienten importantes y le gusta estar haciendo otra cosa distinta que estar en la sala.”*

- *“Cuando no resulta, yo tendría que hacer estrategias diferentes, o sea, por ejemplo, a los que les cuesta más”*

Finalmente, respecto del indicador “**preferencia**” que busca evaluar si de alguna manera alguna estrategia en particular promueve más o menos la inclusión según la percepción propia de los docentes en estudio. Se registró un 10,2% de respuestas asociadas al indicador.

A partir de esto, se puede inferir que pequeño porcentaje de las respuestas de los entrevistados expresa sus preferencias, este hallazgo indica que la evaluación subjetiva de las estrategias, en términos de su capacidad para fomentar la inclusión, no ha sido un foco central en las respuestas proporcionadas por los docentes.

Los docentes que aportaron en su mayoría a este indicador son los entrevistados 1 y 3, los cuales destacaron principalmente su preferencia por la aplicación de estrategias de tipo constructivista y el fomento del trabajo en equipo o colaborativo entre los estudiantes, como una herramienta para diversificar la enseñanza y la evaluación, lo cual se puede identificar a partir de las siguientes declaraciones:

- *“Prefiero la estrategia constructivista ósea la educación tradicional, digamos, ya va quedando obsoleta”*
- *“Los trabajos en equipo sí han permitido también trabajar ante el tema de la inclusión”*
- *“Una estrategia constructivista puedes trabajar distintas evaluaciones, puedes diversificar la evaluación, puedes diversificar la forma de trabajar en clases, puede diversificar la forma de entregar la información”*

Mientras que el entrevistado 2 no pudo identificar algún tipo de estrategia como preferida para la promoción de la inclusión, lo cual se cree que principalmente se debe a que este no se encuentra totalmente conscientes de las diferentes estrategias didácticas, esto debido a su desconocimiento principalmente por la estrategia didáctica constructivista previamente declarada, por tanto, no es capaz de identificar estas estrategias que impactan en la promoción de la inclusión.

Respecto de este objetivo específico, se observa un sólido conocimiento y descripción detallada de las estrategias empleadas por los docentes, donde estos

destacan la importancia del trabajo en equipo y la adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia una carencia en la evaluación crítica de la efectividad de estas estrategias, lo que podría limitar la identificación de áreas de mejora. Pero también se cree necesario que para que esta efectividad sea evaluada al igual que la preferencia sobre alguna estrategia, los docentes deben demostrar un sólido conocimiento sobre las estrategias, ya que a pesar de la capacidad de los docentes para caracterizar las estrategias que implementan en pro de la inclusión estudiantil, no evidencian un conocimiento claro sobre la naturaleza específica de estas estrategias lo que parece una falta de comprensión sobre la naturaleza y el propósito de cada estrategia empleada.

Conclusiones

Para efectos de este estudio y con el fin de abordar el primer objetivo de este estudio se revisaron las políticas referidas a inclusión en la educación chilena las cuales revelan un proceso evolutivo desde 1810 hasta la actualidad. A lo largo de los años, se han implementado leyes fundamentales, como la Ley de inclusión, la Ley de carrera docente y la Ley de sistema de educación pública, especialmente a partir de 2015, con el objetivo de promover la inclusión educativa mediante acciones como la prohibición del lucro y la eliminación del copago que han reducido las barreras económicas, la regulación en la admisión escolar que busca garantizar un proceso más equitativo y transparente y por último la Ley de Carrera Docente que ha fortalecido las competencias de los educadores, destacando la importancia de la inclusión en el desarrollo profesional. A pesar de estos avances, persisten desafíos en la implementación efectiva en las instituciones educativas. Debido a la falta de alineación entre los objetivos de estas leyes y su implementación por parte de los docentes e instituciones educativas lo que ha generado una desconexión significativa.

En relación con el segundo objetivo de este estudio, los resultados indican el reconocimiento de parte los docentes respecto de la influencia de las políticas públicas en las estrategias didácticas en el aula. Sin embargo, al profundizar en el análisis, se observa que, si bien han ajustado sus estrategias conforme la normativa vigente, la atención principal no se centra en la participación estudiantil. Esto se contradice tanto con los principios de la teoría pedagógica contemporánea, que resalta la importancia de generar ambientes dinámicos y participativos para facilitar aprendizajes significativos (Gil et al, 2020), como con la normativa nacional previamente descrita. Por lo tanto, es necesario avanzar a que los docentes promuevan un aprendizaje que permita que los estudiantes se involucren activamente en su trabajo, dándole sentido a su experiencia y comprendiendo por sí mismos la importancia de esto (Hirmas y Ramos, 2013). Desde una perspectiva teórica, Porlán y López (1993), enfatizan que una educación inclusiva requiere el uso de recursos didácticos que no solo se centren en la adquisición de conceptos, sino que también impulsen la participación, las actitudes y habilidad propias del estudiante y de la actividad científica.

En el marco del tercer objetivo de este estudio, es esencial destacar la necesidad de que los docentes no solo demuestren conocimiento teórico y proporcionen descripciones detalladas de las estrategias didácticas para fomentar la

inclusión en el aula, sino que también las implementen de manera efectiva en la práctica. Aunque la capacidad de adaptarse a contextos y necesidades individuales refleja un enfoque alineado con la teoría que busca entornos participativos, es crucial trascender este nivel teórico.

Autores como Gil et al. (2020) destacan la importancia de una evaluación crítica de las prácticas pedagógicas para mejorar y ajustar sus estrategias, ya que la falta de evaluación crítica podría limitar la optimización de las estrategias destinadas a promover la inclusión en el aula. Es decir, para que la implementación sea efectiva debe ir acompañada de una evaluación crítica de su efectividad, ya que, a pesar de poder crear espacios participativos, la falta de evaluación en las estrategias es un vacío relevante en el quehacer docente para la inclusión.

Además, se considera esencial implementar estrategias inclusivas y constructivistas en el aula, ya que no solo refuerzan el proceso de aprendizaje y la participación de los estudiantes, sino que también mejoran significativamente las interacciones durante su desarrollo, generando así espacios más amplios de interacción, participación y convivencia en el entorno educativo.

Sin embargo, para lograr que esta implementación se aplique de manera efectiva, se considera relevante considerar la formación sobre estas estrategias para todos los docentes, sin importar sus años de ejercicios. Esto luego de dar cuenta que los participantes del estudio mostraron una desventaja en términos de didáctica, especialmente respecto del enfoque constructivista.

Se destaca en particular la falta de conocimiento por parte del docente en estudio con más experiencia. En este sentido, se plantea la necesidad de que los docentes adopten un rol de aprendices permanentes, e incorporen nuevas metodologías de enseñanza- aprendizaje (Hirmas y Ramos, 2013).

Al evaluar el conocimiento de los docentes sobre políticas públicas de inclusión se revela una heterogeneidad en sus respuestas, demostrándose un alto desconocimiento respecto de estas. Este panorama refleja los desafíos persistentes en la comprensión y aplicación uniforme de las medidas implementadas desde 2015 para fortalecer la inclusión en la educación chilena. En relación con esto, se cree crucial alinear estas políticas con las necesidades reales y la percepción de los docentes para garantizar un enfoque inclusivo y respetuoso de los derechos de todos los estudiantes. Esto resalta la importancia de la labor docente como elemento crucial para el éxito de la inclusión, en concordancia con autores como Valenzuela y Cortese (2017), quienes

destacan al docente como facilitador integral que aborda las diversas necesidades educativas de cada estudiante.

Sin duda, para abordar este desafío, es necesario que los docentes cuenten con una comprensión coherente y comprometida tanto de las políticas públicas como de las estrategias didácticas, con el fin de adherirse a las normativas establecidas en su desarrollo como docentes. Esto se vuelve especialmente relevante para la implementación de los principios de inclusión previamente descritos.

Referencias

- Abarca, S. (2007). Frecuencia con que los (as) docentes de primaria del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de Cartago aplican los principios del constructivismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Tesis de Maestría, Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Arenas, A. (2007). Revisión de las brechas educacionales presentes en el mercado laboral chileno. Recuperado en noviembre de 2023, de [www.oei.e:
http://www.oei.es/etp/revision_brechas_educacionales_mercado_laboral_chileno.pdf](http://www.oei.es/etp/revision_brechas_educacionales_mercado_laboral_chileno.pdf)
- Arratia, A., Vargas, E. y Latorre, M. (2018). Alcances de la definición del currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular. En Arratia, A. y Osandón, L. (ed.). Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2013). Lo que nos enseña la investigación internacional sobre la inserción laboral de los docentes. Santiago: CIAE, Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2003) ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In C. Cox (ed.), Políticas educacionales en el cambio de siglo (pp. 125-212). Editorial Universitaria.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. y Vilá, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla.
- Bryant & Smith (2019). Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms.
- Cadena et al., s.f). El constructivismo y las estrategias para el aprendizaje.
- Carretero (1993). Constructivismo y educación. Editorial Luis Vives.
- Coady, Harper & De Jong (2016). Aiming for Equity: ¿Preparing Mainstream Teachers for Inclusion or Inclusive Classrooms? p340-368
- Engelbrecht et al, (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African.
- Fernández, J. (2012). Dirección y buenas prácticas educativas en centros de orientación educativa. Trabajo presentado en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa 47. Recuperado de <https://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/schedConf/presentations>
- García-Huidobro (2017). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. Revista Pensamiento Educativo, 40(1), 65-85
- Hirmas C. y Ramos L. (2013), El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva, D.F: Somos Maestros.
- Holz (2018). Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile.

-IPPDH. (2014). Ganar Derechos: lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos. MERCOSUR.

-Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista digital para profesionales de la enseñanza.

-Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones De la Torre.

-Lahera, E. (2008). Introducción a las políticas públicas. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.

-Ley n. 19.284, 5 de enero de 1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago de Chile. 48

-Ley n. 20.370, 17 de agosto de 2009. Establece la Ley General de Educación. Santiago de Chile.

-Ley n. 20.529, 27 de agosto de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago de Chile.

-Ley 20.201/2007 de Subvenciones a Establecimientos Educativos y otros Cuerpos Legales. Recuperado: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>

-Ley 20.248/2008 Ley de Subvención Escolar Preferencial. Recuperado: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

-Ley 20.609/2012 Medidas contra la Discriminación. Recuperado: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092&idVersion=2019-12-27&idParte=>

-Ley 20.845/2015 Inclusión Educativa. Recuperado: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=>

-Ley 20.903/2016 Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

-Ley 21.040/2017 Sistema de Educación Pública. Recuperado: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

-Ley n. 20.845, 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago de Chile, 2015b.

-Ley Orgánica Constitucional, 7 de marzo de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago de Chile.

-Mancebo, M., & 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.

-MINEDUC (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica Decreto Supremo de Educación N° 439. Unidad de Currículum y Evaluación. 2012. Recuperado: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles30013_recurso_14.pdf

-MINEDUC. (2012). www.mineduc.cl. Recuperado el 9 de noviembre de 2023, de Educación Especial: http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_espe.pdf

-MINEDUC. (2013). Medición de la Deserción Escolar en Chile. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de www.mineduc.cl: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf

-Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>

-Orlando, S. (2009). Políticas Educativas y Modelos de Desarrollo Dominante: un acercamiento crítico. *Revista Realidad* 120, 281-291

-UNESCO (2004), Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables de Políticas Educativas, Santiago: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

-Palma (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria.

-Palma (2017). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85

-Pereda, C. (2003). Escuela y Comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas complejos. *Revista Electrónica Latinoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 1-24

-Rädiker (2019). Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA

-Robinson, K., Aronica, L. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.

-Santarrone, M. (2005). Los Discapacitados Sociales, la Política de la Educación Especial durante la Dictadura Argentina. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 75-88

-Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

-Torres (2004). *Luhmann: La Política como Sistema*". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Valenzuela, et al. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes*. 1ª edición.