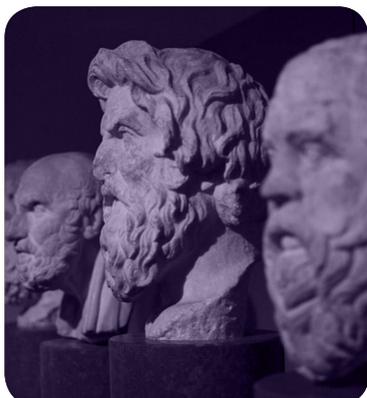
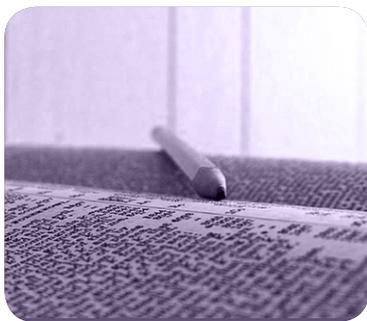




# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación  
de Profesorado  
y Educación / 16-17

Calidad y Mejora  
de la Educación



## La Educación Inclusiva en la formación inicial del profesorado de Educación General Básica en Chile

*M<sup>a</sup> Antonia Urrejola  
Santa María*



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN  
MÁSTER DE CALIDAD Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Fin de Máster  
Proyecto de Investigación

# **La Educación Inclusiva en la formación inicial del profesorado de Educación General Básica en Chile.**

**Alumna:**

M. Antonia Urrejola S.M  
Madrid, Junio de 2017

## Índice

Introducción.....	3
<b>I. Marco Teórico:</b>	
1.1 La Educación Inclusiva.....	4
1.1.1 Origen, evolución y conceptualización de la educación inclusiva.....	4
1.1.2 Barreras de la educación inclusiva.....	6
1.2 El profesorado y su formación inicial.....	7
1.2.1 Formación inicial del profesorado de Educación General Básica.....	8
1.2.2 Formación inicial del docente para la inclusión y sus limitaciones.....	10
1.3 Educación inclusiva y formación inicial del profesorado en Chile.....	12
1.3.1 Educación inclusiva en Chile.....	13
1.3.2 Formación inicial del profesorado de Educación General Básica en Chile...14	
1.3.3 Formación inicial para la educación inclusiva en Chile.....	17
<b>II. Marco Metodológico:</b>	
2.1 Objetivos y metodología.....	18
2.2 Diseño de investigación.....	19
2.2.1 Estudio N° 1: Análisis documental de los programas de formación inicial de Universidades chilenas.....	19
2.2.2 Estudio N° 2: Estudio Ex – post – facto en la formación inicial del profesorado de Educación General Básica.....	20
2.3 Instrumentos de recogida de datos.....	21
2.4 Selección de la muestra.....	23
2.5 Análisis de datos.....	24
2.5.1 Datos cualitativos.....	24
2.5.2 Datos cuantitativos.....	25
<b>III. Fases de la investigación.....</b>	<b>25</b>
<b>IV. Aportes e impacto de la investigación.....</b>	<b>28</b>
<b>V. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>29</b>

## **Introducción**

Los modelos neoliberales implementados en Latinoamérica han afectado enormemente a la brecha social y económica, llegando a ser la región más inequitativa del mundo (Tedesco, 2007; Díaz, 2011; Ramírez, 2016).

En Chile estas profundas brechas de desigualdad se evidencian en educación (Valle, Manso y Matarranz, 2015), demostrado en estudios de la Agencia de Calidad de la Educación (2014; 2016), los que revelan una relación potente entre el logro académico y el nivel socioeconómico de los estudiantes, reflejado en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por su nombre en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los estudios señalan que la situación socioeconómica de las familias y el establecimiento, además de la escolaridad de los padres son predictores del desempeño académico de los estudiantes.

Según las investigaciones de Bourdieu y Passeron y de Duru-Bellat citadas en Tedesco (2012), el sistema educativo es el responsable de reproducir las desigualdades sociales al elevar los niveles de exigencia educativos independiente de las exigencias de la sociedad, olvidando el efecto democratizador que tiene la cobertura escolar.

Es en este contexto donde la educación toma protagonismo, siendo una puerta hacia la modificación de desigualdades y tendencia hacia el bienestar (Tabarini y Bonal, 2011; Abiétar, Navas y Marhuenda 2015; Ramírez, 2016), ya que solo si todas las personas reciben una educación de similar calidad, se podrán desarrollar sociedades más justas e igualitarias (Ocampo, 2012). La educación inclusiva se presenta como herramienta para lograrlo, ya que tiene como objetivo eliminar la exclusión social con la convicción de que la educación es un derecho fundamental para todas las personas (Ainscow y Miles, 2008), lo que es reafirmado por la UNESCO en la Declaración de Salamanca (1994).

El estudio que se propone a través de estas líneas, es conocer qué tan inclusiva es la formación inicial del profesorado de Educación General Básica (EGB) en Chile, por lo que interesa analizar cómo debe ser su formación. Para esto se plantea un primer capítulo con una exhaustiva revisión bibliográfica que explica qué es la educación inclusiva, qué barreras existen para ella y cómo debe ser la formación de los docentes para que su

enseñanza sea inclusiva. Luego se presenta la formación inicial de los docentes en Chile y sus deficiencias en la atención a la diversidad.

En el segundo capítulo se explica la investigación a realizar, el diseño de la investigación, los métodos e instrumentos a utilizar, la muestra y el cronograma con los tiempos a seguir. Finalmente se presenta el impacto que espera lograr una investigación como esta en la formación inicial del profesorado chileno tanto a nivel de políticas como en las mismas instituciones formadoras.

## **I. Marco Teórico**

### **1.1 La Educación Inclusiva.**

#### 1.1.1 Origen, evolución y conceptualización de la educación inclusiva.

Uno de los hitos más reconocidos en las últimas décadas en relación a la inclusión, es la Conferencia de la UNESCO en los años 90 sobre “Una educación para todos” sustituyendo al concepto de integración. Desde este momento se deja de lado la concepción de que a las personas con alguna discapacidad o dificultad hay que aceptarlas, pero no necesariamente incluirlas en la sociedad y en los sistemas educacionales, suponiendo una nueva conciencia sobre temas como la igualdad de oportunidades educativas (Escribano y Martínez, 2016). En el discurso de la integración el principio rector estaba enfocado hacia la igualdad, lo que se entendió en educación como la oportunidad de escolarización para todos, en cambio en la inclusión, el foco está puesto en dar oportunidades equivalentes, es decir, dar a cada uno lo que necesita (López, 2011).

Se plantea entonces un nuevo desafío, y es que las prácticas inclusivas sean accesibles a todas las personas en educación (Infante, 2010), entendiendo la necesidad de que sea el mismo sistema quien dé respuesta a todas las personas y no las personas al sistema (Barrio de la Puente, 2008). La educación que atiende a las diferencias es aquella donde todos son valorados y bien acogidos, involucrándose activamente a todos los estudiantes para que aprendan juntos (Sapon-Shevin, 2013; Sprat y Florian, 2013, Bellver, 2016).

Si se habla de una sociedad inclusiva es necesario que la escuela sea inclusiva y de respuestas en el contexto de la educación general (Ainscow y Miles, 2008), formando en ambientes de aceptación y atención a la diversidad además de enseñar a convivir con las diferencias. Barrio de la Puente (2008) y autores como Escribano y Martínez (2016)

afirman que la educación inclusiva es la posibilidad de construir una sociedad donde se reconoce y se hace partícipe a todos los ciudadanos, dejando de lado exclusiones tanto sociales, económicas como culturales. Se pretende entonces que todos los alumnos se eduquen juntos, reconociéndolos y validándolos como iguales, favoreciendo así la cooperación, la justicia y la igualdad (Ocampo, 2012).

Este tipo de educación apunta a crear ambientes favorables a través de dinámicas escolares que den oportunidades y posibilidades de participación a todos, sin importar su origen o características personales (Booth y Ainscow, 2002; Oñate, Navarro y Gruber, 2013), tomando cada diferencia como una potencialidad y una oportunidad para aprender (Booth y Ainscow, 2002), ya que la diversidad es una característica intrínseca de la propia escuela (Ocampo, 2012). Para que esto sea posible urge prestar atención al ambiente escolar, al aula, a la pedagogía, a la formación de los profesores y cómo no, al currículo mismo, ya que sin ello la inclusión no se podrá realizar con éxito (Sapon-Shevin, 2013).

Ahora bien, una escuela inclusiva no es aquella que ya logró superar la exclusión, sino aquella que entiende que la educación es un proceso dinámico, que es necesario estar en constante vigilancia (Ainscow y Miles, 2008; Spratt y Florian, 2013) para lo cual se necesitan docentes formados para atender a estos cambios continuos y a las nuevas necesidades, siendo parte crucial de este cambio de enfoque en la educación (Spratt y Florian, 2013). Para lograrlo la importancia del trabajo en colaboración es fundamental, ya que es la única forma de desarrollar una enseñanza que responde a las diversidades tanto grupales como individuales (Díaz, 2011), siendo estas últimas un desafío para los docentes, quienes deben replantear sus prácticas para que se ajusten a sus estudiantes, dejando atrás las consideraciones negativas a los niños que no se pueden educar fácilmente (Ainscow y Miles, 2008).

La gran tarea ahora es comprender la inclusión para dejar atrás la exclusión, conocer la realidad educativa en la cual se trabaja e identificar qué se debe hacer para crear un ambiente que atiende a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002). Esta tarea no es fácil, de hecho es un gran desafío, debido a la necesidad de comprender a la comunidad educativa, recuperar la diversidad e identificar aquellos mecanismos tanto profesionales como institucionales que le ayuden a lograr el derecho a recibir una educación inclusiva de calidad (Ocampo, 2012).

Cuando no se logra una educación inclusiva, significa que la educación se enfrenta a obstáculos que no permiten un ambiente educativo inclusivo, entendiendo éstos como barreras para la educación inclusiva.

### 1.1.2 Barreras de la educación inclusiva.

Booth y Ainscow, (2002) y Fernández, Fuiza y Zabalza (2013) definen las barreras en educación como las dificultades que se encuentra cualquier miembro de la comunidad para tener una plena participación en la misma, por lo que es necesario identificar, conocer, analizar y eliminar las barreras educativas que provocan las desigualdades y falta de equidad, siendo ésta la primera tarea por realizar si se quiere lograr una educación inclusiva (Oñate et al., 2013; Sapon-Shevin, 2013).

Dentro de las principales barreras u obstáculos que se pueden encontrar para una educación inclusiva, según Sapon-Shevin (2013) son i) el concepto de normalidad, ii) el ambiente y cultura escolar hostil, iii) concebir el currículo de manera restrictiva y la pedagogía muy limitada, y iv) la formación de los profesores que no promueven la inclusión. Además, pueden encontrarse barreras en relación al liderazgo de los directivos, quienes, según Ainscow y Miles (2008), deben ser agentes que impulsen nuevos significados de diversidad y promuevan prácticas inclusivas en sus centros.

Aparece como barrera para la inclusión la formación de los docentes, siendo esto un obstáculo clave, ya que son los docentes quienes están dentro del aula con los alumnos. Las barreras en la formación inicial tienen relación con no saber cómo atender a la diversidad y a las necesidades de cada estudiante (Fernández et al., 2013; European Commission, 2017). Estos se ponen de manifiesto en estudios (Fernández et al., 2013; Granada et al., 2013; Sanhueza, Granada y Bravo, 2013; Spratt y Florian, 2013; Blanco, Miguel, Vázquez y Arias, 2016; European Commission, 2017) donde los docentes identifican su formación inicial y permanente como un obstáculo para lograr una educación inclusiva, llegando a excluir o segregar a los estudiantes que salen de la norma para no tener que enfrentar el reto que se les ha propuesto al no saber cómo hacerlo (Sapon-Shevin, 2013).

En relación a la formación de los docentes, es interesante conocer la actitud que tienen los estudiantes universitarios y docentes en ejercicio hacia la inclusión, ya que esto puede llegar a ser una barrera para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes

(Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; European Commission, 2017). Se plantea esto debido a la existencia de creencias arraigadas en los agentes educativos y en muchos de los docentes de aula, las que limitan la verdadera inclusión y son además un reflejo de los valores que existen en la sociedad (Sapon-Shevin, 2013).

Para analizar esta barrera referida a las creencias y actitudes de los docentes es necesario saber a qué se refieren. Granada et al. (2013) y Sanhueza et al. (2013) definen las actitudes como opiniones, posiciones y orientaciones del pensamiento, que manifiestan los docentes en su forma de pensar, actuar y reaccionar. Se hace necesario entonces cuestionar y manifestar aquellas creencias y opiniones profundamente arraigadas en los educadores para que logren dejar atrás el pensamiento de que las diferencias son una deficiencia y no una oportunidad de aprendizaje y beneficios para todos (Ainscow y Miles, 2008; Fernández et al., 2013, Bellver, 2016), tomándolas como entrada a nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje más participativos que hacen de las escuelas lugares de verdadera inclusión (Spratt y Florian, 2013).

El reto está ahora en los centros de educación superior, quienes han recibido constantes demandas por los reiterados cambios que ha tenido el concepto de inclusión siendo necesario formar a profesionales de la educación que valoren la diversidad para que puedan promover comunidades educativas cada día más inclusivas (Infante, 2010).

## **1.2 El profesorado y su formación inicial.**

La mejora de la educación es hoy un imperativo a nivel internacional, poniéndose énfasis en la importancia de una educación de calidad para todos, más aún desde la Declaración Universal de los Derechos Humano (1948) que en su artículo dos explicita el derecho a la educación de todos y cada uno de los individuos. Más actualmente, desde la misma UNESCO se declara en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la necesidad de garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Los profesores, su ejercicio y la formación que están recibiendo por parte de las universidades e institutos de formación no están siendo capaces de responder a las demandas de la sociedad actual, generando una insatisfacción que es manifestada desde el

ámbito internacional como nacional, por parte de los maestros y de los mismo formadores de docentes (Vaillant y Manso, 2012; Monarca y Manso, 2015).

Los estudios, investigaciones e informes internacionales (OCDE, 2011; Eurydice, 2012 en Valle et al., 2015; Marina, Pellicer y Manso, 2015; Monarca y Manso, 2015) han demostrado que los profesores son una pieza clave y fundamental como motores de cambios en los sistemas educativos y por lo tanto, también su formación, dejando al descubierto que la calidad de los sistemas educativos, depende de la calidad de sus docentes (Rodríguez y Soto, 2016; European Commission, 2017).

Se pone de manifiesto entonces la necesidad de una formación inicial coherente con la realidad educativa de hoy en día, a través de una preparación que logre un adecuado desempeño profesional, capaz de adaptarse a lo compleja que es la sociedad actual, exigiendo diversas y flexibles propuestas pedagógicas y de acción que permitan abordar las necesidades de todos los alumnos (Vaillant y Manso, 2012; Albert, 2016; European Commission, 2017).

Los nuevos desafíos que impone la inclusión en la educación, han hecho que los gobiernos trabajen en políticas educativas que mejoren la calidad de la formación de los maestros y maestras, debido a que esta puede reproducir inequidades o por el contrario, puede impulsar el derecho de todos los estudiantes a aprender (Vaillant y Manso, 2012). Por esto se necesita un formación inicial que transforme su enfoque desde una mirada compensatoria a una inclusiva a través de un sistema integral que prepare a los educadores para responder y gestionar las necesidades que implica la diversidad (European Commission, 2017).

### 1.2.1 Formación inicial del profesorado de Educación General Básica.

La formación inicial se define como la etapa formativa esencial en la configuración profesional de los maestros, la cual se realiza en instituciones específicas y habilita a los profesionales a ejercer como docentes, en ella se ponen las bases más importantes del desarrollo profesional, adquiriendo competencias y construyendo la identidad profesional de los docentes (Valle et al., 2015).

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (2013), la Educación Primaria pertenece al nivel de CINE 1, lo que en Chile es la

EGB. Estos programas son aquellos que tienen como objetivo proporcionar las destrezas básicas a los alumnos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas. Esta etapa debe lograr una formación sólida en las áreas esenciales del conocimiento, junto con el desarrollo tanto personal como social. En esta misma clasificación, se explicita que un profesor es el responsable principal de cada grupo de Educación Primaria, aunque pueden existir otros profesores que trabajen con un mismo grupo.

Generalmente, las edades que abarcan esta etapa son entre los 5 y 7 años como edad de ingreso, y entre los 10 y 12 años como edad de salida. Suelen tener una duración de seis años, aunque puede variar en algunos sistemas educacionales.

En relación a la formación inicial del profesorado de EGB existe una tendencia a realizar estudios del nivel CINE 6 de grado de educación terciaria según la Clasificación de la UNESCO (2013). Estos programas son principalmente teóricos, aunque algunos incluyen formación práctica, basándose todo el programa en los últimos avances en relación a las investigaciones del área. Este tipo de formación es ofrecida por universidades o instituciones de educación superior en el caso de la formación docente, aunque también pueden existir centros especializados (Rebolledo, 2015).

El acceso a la formación inicial varía dependiendo de los diferentes países, pudiendo ser exigencias en las calificaciones obtenidas en los niveles de educación inferiores y/o un examen de admisión, existiendo proceso de acceso libre, restricciones por parte del nivel administrativo regional o central junto con restricciones por parte de las universidades según las áreas de estudio (Manso, 2012). Según Rebolledo (2015) pueden existir pruebas selectivas específicas en instituciones de educación superior, especiales para la formación docente.

Existen diferentes modalidades de formación en la educación superior y en los programas para el profesorado de EGB. Estos son principalmente la formación concurrente y la consecutiva (Rebolledo, 2015). La formación concurrente es aquella que ofrece una formación general y profesional de forma simultánea, dándose en el mismo plan de estudios y recibiendo formación docente desde el inicio, obteniendo un único título (Inzunza, Assaél y Scherping, 2011; Manso, 2012; Manso y Valle, 2013; Valle et al., 2015), lo que logra que no se pierda la perspectiva de la enseñanza misma además de ayudar a la reflexión y el desarrollo del ámbito didáctico (Rebolledo, 2015). Suelen tener una duración de entre ocho

a diez semestres con jornada completa de estudios (Inzunza et al., 2011). En cambio, la formación consecutiva, es aquella que está pensada para personas que ya han obtenido una licenciatura o un título profesional en algún área específica y desean formarse para ser docentes de esa área, realizando primero la formación general y luego la profesional, teniendo una duración de entre dos a cuatro semestres, centrados en la pedagogía y didáctica de su disciplina (Inzunza et al., 2011; Manso, 2012; Rebolledo, 2015). Actualmente existe una tendencia a un modelo mixto, donde el modelo concurrente y consecutivo se dan al mismo tiempo en un sistema educacional nacional (Manso y Valle, 2013).

El contenido que se da en la formación inicial del profesorado es diverso entre universidades y también entre países, ya que solo algunos tienen un plan que unifique la formación a nivel territorial, aunque generalmente se encuentran indicadores comunes dejando libertad y flexibilidad a las universidades para crear e impartir dichos programas (Rebolledo, 2015). Es común encontrar que existen asignaturas obligatorias en las mallas curriculares, otras de educación general y experiencias de prácticas, con el objetivo de formar en las materias a enseñar, en habilidades como en técnicas de la profesión (Rebolledo, 2015).

### 1.2.2 Formación inicial docente para la inclusión y sus limitaciones.

En el proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales llamado “Formación del Profesorado para la Inclusión” (Echeita, 2012), se propone un perfil de competencias que debe tener un docente para ser inclusivo. En él se presenta un perfil estructurado alrededor de cuatro valores nucleares. De dichos valores se desprenden competencias articuladas en conocimientos, procedimientos y actitudes que deben tener los docentes. Dichos valores son (i) valorar la diversidad del alumnado, (ii) apoyar a todos los aprendices, (iii) trabajar con otros y (iv) cuidar el desarrollo profesional personal.

A su vez, en un estudio de la European Commission (2017) titulado “Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education”, se proponen tres áreas de competencias claves para la formación inicial del profesorado: (i) *Conocimiento y comprensión*, basada en la formación sobre políticas, principios la educación para la

diversidad, métodos y materiales, habilidades de investigación y reflexión sobre la propia identidad y la diversidad. La segunda área corresponde a (ii) *Comunicación e interacción*, donde se proponen relaciones positivas con toda la comunidad educativa, el respeto, el aprendizaje de todos los alumnos, involucrar a las familias y tratar los conflictos y la violencia. Por último el área de (iii) *Gestión y enseñanza*, donde se debe preparar para abordar la diversidad desde el plan de estudios, la importancia de un aprendizaje participativo, inclusivo y seguro, la selección de métodos, enfoques y materiales de aprendizaje y la reflexión y evaluación sistemática de las propias prácticas.

Finalmente es preciso mencionar las dimensiones que propone el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002) para el cambio en los centros educativos, las cuales debieran ser parte de la formación docente para un adecuado desarrollo profesional en centros inclusivos. Éstas son (i) *Crear culturas inclusivas*, dirigida a la creación de ambientes seguros, acogedores, colaboradores y estimulantes; (ii) *Elaborar políticas inclusivas*, asegurando que la inclusión sea parte central de las políticas de centro; y (iii) *Desarrollar prácticas inclusivas*, intentando asegurar actividades donde todos los alumnos participan.

En los tres casos presentados, la formación inicial del docente es la clave para lograr una educación inclusiva dejando al descubierto que el profesorado no está lo suficientemente preparado para atender a la diversidad (Spratt y Florian, 2013), ya que aún se conserva una formación tradicional, donde se separan a los alumnos en “normales” y “especiales”, formando a los docentes de manera diferenciada (Sapon-Shevin, 2013).

Ahora bien, esto no quiere decir que se deberán formar a todos juntos, ya que no se puede aspirar a que todos los educadores puedan responder a las diversas y complejas situaciones o eventos que puedan suceder en el aula, pero sí que sepan interpretarlas y proporcionar respuestas inclusivas (Ainscow y Miles, 2008; Sapon-Shevin, 2013; Spratt y Florian, 2013), debido a la necesidad de que todos los docentes se preocupen de políticas de centro y prácticas de aula que apunten hacia la equidad, la calidad y el aprendizaje de todos los estudiantes (Echeita, 2012).

Infante (2010) propone pasos para transformar los curso de formación docente, los que se relacionan directamente con la pedagogía inclusiva planteada por Spratt y Florian (2013). El primero de ellos habla de la necesidad de conocer y reflexionar sobre lo que se entiende por diversidad e inclusión, lo que se relaciona con la importancia de reconocer las

diferencias como característica del desarrollo humano y potencialidad de aprendizaje para eliminar las creencias negativas enraizadas en los futuros docentes. Seguido de esto, estaría la urgencia de complejizar la definición de inclusión, la cual debe implicar múltiples disciplinas y la capacidad de trabajar de forma colaborativa para responder a la diversidad. Finalmente, la necesidad de capacitar en metodologías de enseñanza y evaluación que lleven al aprendizaje de todos los menores.

Ahora bien, documentos como estos son propuestas orientadoras para las instituciones formadoras de docentes, ya que tienen autonomía en la creación de sus programas, no existiendo una normativa internacional en relación al tema de la inclusión en la formación inicial de docentes. Sin embargo, en estudios como el de European Commission (2017), se presentan los sistemas de formación inicial basados en competencias como los más aptos para preparar la atención a la diversidad, con enfoques curriculares transversales e integrales que combinen la teoría con la práctica.

### **1.3 Educación inclusiva y formación inicial del profesorado en Chile.**

El sistema educativo chileno fue gratuito hasta 1980, año en que comienzan profundas reformas que generan un sistema de privatización de la educación basado en el modelo neoliberal (Valle et al., 2015). Estas transformaciones trajeron consigo problemas de desigualdad en todos los niveles educativos y de financiación tanto en Educación Escolar como Educación Superior, donde son las mismas familias quienes deben responsabilizarse por el pago o co-pago de los estudios, generando a su vez segregación (Valle et al., 2015). Según la Ley General de Educación (LGE) es el Estado quien debe asegurar una Educación Escolar gratuita y de calidad, contando con establecimiento municipales y particulares subvencionados que cuentan con financiación del Estado y que imparten todos los niveles de escolaridad, sin embargo cada vez es más evidente la alta presencia de centros educativos privados y una presencia cada vez menor de establecimiento públicos, debido al éxodo de los estudiantes y sus familias en busca de mejores oportunidades (Díaz, 2011). Lo que ha generado preocupación por mejorar la calidad de la educación, siendo la inclusión uno de los caminos para lograrlo.

### 1.3.1 Educación inclusiva en Chile.

En Chile la inclusión ha tomado protagonismo en los últimos años, lo que se visibiliza en políticas públicas y diferentes acciones del gobierno central (Infante, 2010), aunque no necesariamente apuntan a un concepto de inclusión como tal.

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración de las Personas con Discapacidad, asegurando la enseñanza regular de todos los alumnos con discapacidad y la permanencia en el sistema (MINEDUC, 2005 en Díaz, 2011). Otro hito es el informe de la comisión de expertos del año 2004 que tuvo como objetivo elaborar un marco conceptual de educación especial, concretándose en el año 2005 con la Política Nacional de Educación Especial chilena que busca compensar la exclusión de los estudiantes con discapacidad (Infante, 2010; Sanhueza et al., 2013).

En el 2006 el diseño del subsector de Lengua Indígena es aprobado para que se de en los centros con mayoría de alumnos indígenas garantizando la enseñanza de sus lenguas (Infante, 2010).

En el año 2007 se modifica la normativa existente desde 1998 en el país en relación a la subvención para las escuelas especiales y los estudiantes del programa de integración en centros regulares a través de la ley 20.201 (MINEDUC, 2007). Dicha ley se reglamenta nuevamente en el año 2010 a través del decreto 170 estableciendo requisitos y procedimientos para la evaluación de los alumnos con NEE tanto transitorias como permanentes (Sanhueza et al., 2013).

En el año 2009, La Ley 20.370 que establece la LGE, diferencia la educación parvularia, básica y media de la educación especial o diferencial, siendo esta un una acción transversal en todos los niveles que provee de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas con el objetivo de atender a las NEE de los alumnos, explicitando que estas necesidades son consecuencias de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

En el 2010 se promulga una nueva ley para establecer normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad para así lograr la inclusión social, valorando la diversidad humana y reconociendo a todas las personas como seres sociales y parte del progreso y desarrollo del país (MINEDUC, 2010).

Finalmente, en el año 2015, se promulga la ley 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, teniendo como principios la no discriminación arbitraria y la inclusión, la gratuidad progresiva y la dignidad del ser humano a través de una Educación Integral (MINEDUC, 2015).

Si se hace un recorrido por dichas leyes y decretos, se puede ver que las medidas tomadas por parte del gobierno buscan compensar a los alumnos para alcanzar los resultados de los alumnos “promedio”, a los cuales Infante (2010) define como un estudiante de buen rendimiento académico según los estándares dados en el currículo nacional, es además de nivel socioeconómico medio-alto y nacido en Chile, lo que refuerza la idea de que la educación inclusiva aún apunta hacia la integración y no a la inclusión real en la educación nacional.

### 1.3.2 Formación inicial del profesorado de EGB en Chile.

La EGB en Chile según la LGE es

el nivel educacional que se orienta a la formación integral de los alumnos en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares (art. 19).

Los docentes idóneos para este nivel educativo son según el artículo 46 de la LGE aquellos que cuentan con un título profesional de la educación para este nivel, aquellos que están habilitados según las normas legales vigentes o quienes cuenten con una especialidad cuando corresponda.

La formación inicial de los docentes se realiza en la educación superior, en la cual existen tres tipos de instituciones según el Consejo Nacional de Educación de Chile. Estas instituciones son las Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), quienes entregan tres tipos de certificaciones académicas: técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos.

Las universidades chilenas pueden entregar títulos y grados académicos como licenciaturas, magísteres y doctorados, los IP solo entregan títulos profesionales y técnicos, y los CFT solo están facultados para entregar títulos técnicos.

Según el Departamento de Investigación e Información Pública del Consejo Nacional de Educación (CNED, 2016) las Instituciones reconocidas y en funcionamiento de educación superior son 58 Universidades, 48 IP y 53 CFT.

La formación inicial del profesorado en Chile se da sólo en universidades e IP siguiendo la misma estructura que el sistema escolar, es decir, se forma en relación a los diferentes niveles: educación parvularia, básica, media y diferencial, considerando los sectores de aprendizaje propuestos en el currículum nacional para las diferentes especialidades. A diferencia del sistema escolar, no existe un currículum nacional para las carreras de pedagogía, quedando entonces cada institución y carrera en autonomía (Inzunza et al., 2011).

Las modalidades existentes son la modalidad concurrente, consecutiva y programas especiales, siendo este último programas que ofrecen la obtención de un título profesional en un menor tiempo, en clases vespertinas o a distancia (Inzunza et al., 2011). Para la formación inicial del profesorado de EGB la modalidad es la concurrente.

Los requisitos para matricularse en los programas de pedagogía son definidos por cada centro de formación en relación a su autonomía (Inzunza, 2011). En los IP el ingreso es abierto a todos los alumnos que hayan culminado satisfactoriamente la educación media y en algunos casos se exige la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), junto con acreditar la capacidad de pago del matrícula y arancel, en cambio, las Universidades generalmente tienen como requisito la acreditación de la enseñanza media culminada y obligatoriamente la rendición de la PSU (Valle et al, 2015). Esta última, es una prueba estandarizada en base al currículum nacional de enseñanza media, que tiene como propósito seleccionar a los postulantes para estudios universitarios.

Cabe señalar que en todas las Universidades Tradicionales, que son aquellas asociadas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)<sup>1</sup>, exigen un puntaje mínimo en la PSU para poder postular a sus programas de Pedagogía, no así las privadas, que generalmente, piden solo la rendición de ella.

La acreditación de la formación inicial en el área de educación es obligatoria y está a cargo de cuatro de las siete Agencias Acreditadoras autorizadas por la Comisión Nacional

---

<sup>1</sup> Organismo colegiado, de derecho público y con personalidad jurídica, a la cual pertenecen las universidades reconocidas antes del año 1981 (Valle et al., 2015).

de Acreditación (Valle et al., 2015) la cual está relacionada con el Ministerio de Educación, y es un órgano autónomo del estado (Inzunza et al., 2011).

Según el portal del Ministerio de Educación Mifuturo.cl la duración formal de las carreras de Pedagogía en EGB es de 8 semestres, pero la duración real es de 10.7 semestres. Los matriculados en el año 2016 en estos programas fueron en total 9842 personas, presentando una mayoría significativa de mujeres. En relación al origen de los estudiantes, la gran mayoría proviene de centros particulares subvencionados, seguidos de municipales y una minoría notable de colegios particulares pagados.

Los puntajes con los cuales cerraron las postulaciones para este programa en las 10 principales universidades (según diario El Mercurio), fluctúan entre los 482 y 771 (sobre un máximo de 850) en las universidades tradicionales y 507 y 699 en las privadas, siendo necesario destacar, que de todo el informe dado en el reportaje, este programa es el que tiene menores puntajes de ingreso en relación al resto de carreras consideradas tradicionales (El Mercurio, 2017).

Se puede deducir que el perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía en EGB son mayoritariamente mujeres provenientes de centros subvencionados y municipales, es decir de clase media y baja, con puntajes en la PSU medianamente bajos o desconocidos.

La única evaluación existente a nivel nacional para todos los estudiantes de Pedagogía es la Prueba Inicia que se desarrolla desde el año 2008, siendo voluntaria y sin relación con el ingreso al ámbito laboral, teniendo el objetivo de evaluar competencias disciplinares y pedagógicas que permitan monitorear y retroalimentar el proceso de formación inicial de los docentes (Valle et al., 2015).

En el año 2011, el Ministerio de Educación, publica un documento, con el objetivo de orientar a las instituciones formadoras de docentes de EGB en relación a conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer como docente. De dicho documento se extrae que el perfil que se espera al egresar es un profesional preparado para enfrentarse a una sociedad cambiante con habilidades y actitudes personales tales como; (i) capacidad de trabajo colaborativo, (ii) autonomía, (iii), flexibilidad, (iv) capacidad de innovar, (v) disposición al cambio y proactividad, (vi) sólida formación en valores y ética, (vii) capacidad de comunicarse de forma oral y escrita en su lengua de origen y en una segunda lengua, (viii)

uso de tecnología de la información y comunicación, y (viii) tener conciencia del desarrollo profesional como constante de vida.

Por último, es preciso hacer referencia al Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente que se llevará a cabo entre los años 2010 y 2026, que es el pilar de la Reforma Educacional en marcha que tiene como objetivo garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas. En su portal web se habla de una formación de calidad para los futuros profesores, en la cual se explica que en esos diez y seis años se espera establecer requisitos mínimos para ingresar a estudiar pedagogía, la acreditación de los programas será obligatoria y se realizarán evaluaciones diagnósticas que fomenten una continua mejora.

### 1.3.3 Formación inicial para la educación inclusiva en Chile.

La formación inicial de los docentes está diferenciada por niveles educativos como se explicó en el apartado anterior, además de diferenciarse a los educadores especialistas en educación especial, la cual se describe en el artículo 23 de la LGE como aquella que se desarrolla de manera transversal en los distintos niveles educativos para atender a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Dicha carrera es impartida por IP y Universidades y según el portal mifuturo.cl se matricularon el año 2016 un total de 5254 estudiantes, nuevamente con mayoría de mujeres y procedentes de colegios municipales o subvencionados, con una minoría aún más destacable de centros particulares pagados. Pudiéndose deducir, que los alumnos de dicha carrera tienen un perfil similar al de pedagogía en EGB, siendo en su mayoría mujeres de clase media y baja.

A pesar de no existir un marco curricular nacional para las carreras de formación inicial en educación, el Mineduc ha publicado documentos orientadores, existiendo uno para el programa de Pedagogía en EGB (2011) ya descrito y otro diferente para Pedagogía en Educación Especial (2013).

En el primero de ellos se presentan estándares pedagógicos que deben alcanzar los estudiantes, de los cuales solo uno habla sobre la inclusión, explicitando que los docentes deben formarse en competencias y estar preparados para atender a la diversidad y promover la integración en el aula. El segundo documento marca una notoria diferencia en la

formación de los docentes, dejando claro que los profesionales que realmente debieran estar preparados para atender a la diversidad son aquellos que egresan de Pedagogía en Educación Especial y no necesariamente los de EGB. En dicho documento, los trece estándares están directamente relacionados a la atención de alumnos desde un ámbito compensatorio más que inclusivo.

Ahora bien, en la ley 20.845 de Inclusión Escolar, no se especifica un perfil de docente inclusivo, solo se hace referencia al mismo perfil dado en la LGE y expuesto en el apartado anterior. Sin embargo existe un documento del Ministerio de Educación del año 2016 que orienta la construcción de comunidades educativas inclusivas explicando las diferencias entre integración e inclusión, además de dar claves para las prácticas inclusivas.

Como se puede ver, no existe una normativa para la formación inicial docente del profesorado de EGB en relación a la inclusión, más allá de estándares orientadores, por lo que queda en manos de la autonomía de las instituciones de educación superior formar docentes que favorezcan la inclusión en la educación.

## **II. Marco Metodológico**

### **2.1 Objetivos y metodología.**

La finalidad de esta investigación es describir el grado de preparación hacia la inclusión de la formación inicial del profesorado de EGB en Chile. Este propósito se pretende conseguir a través de un enfoque de investigación mayoritariamente cuantitativo, aunque también complementado por técnicas cualitativas, ya que de esta manera ambos métodos puedan complementarse brindando percepciones que no se podrían conseguir utilizando solo uno de ellos, además de corregir sesgos inevitables de cada método (Cook y Reichardt, 1986). Para ello, se presentan a continuación dos objetivos generales y sus correspondientes específicos:

**Objetivo General 1:** Analizar la presencia de la inclusión en las mallas curriculares de los programas de formación inicial de docentes de EGB.

Objetivo específico 1.1: Identificar la presencia de asignaturas y contenidos que preparen a los estudiantes de pedagogía en atención a la diversidad e inclusión.

Objetivo específico 1.2: Definir el valor que tiene la inclusión en la formación inicial del profesorado.

Objetivo específico 1.3: Determinar el grado de formación hacia la inclusión en los procesos de práctica de los estudiantes.

**Objetivo general 2:** Analizar la formación inicial de los docentes de EGB y su preparación para atender a la diversidad y ser docentes inclusivos.

Objetivo específico 2.1: Identificar creencias de alumnos universitarios de la educación que puedan presentarse como barreras de aprendizaje.

Objetivo específico 2.2: Comprender qué es lo que entienden los estudiantes de pedagogía en EGB por inclusión.

Objetivo específico 2.3: Determinar el grado de preparación que sienten los estudiantes universitarios en metodologías y evaluaciones inclusivas.

Objetivo específico 2.4: Definir la evolución en la percepción de los estudiantes hacia su formación para atender a la diversidad.

Objetivo específico 2.5: Identificar creencias y actitudes hacia la inclusión de los responsables de las carreras de pedagogía en EGB.

## **2.2 Diseño de investigación.**

Para llevar a cabo esta investigación se han elegido dos estudios diferentes correspondientes a cada uno de los objetivos generales.

### 2.2.1 Estudio N° 1: Análisis documental de los programas de formación inicial de Universidades chilenas.

Para conocer el grado de inclusión en los programas de formación inicial, se llevará a cabo un estudio cualitativo a través de un análisis documental de las mallas curriculares de cada uno de los programas seleccionados. Los documentos a analizar serán oficiales e internos, es decir de carácter oficial y público, que están disponibles, son fuente de información y además son generados por la misma institución dando información sobre su funcionamiento (Bisquerra, 2004).

Para llevar a cabo este análisis de las mallas curriculares de los programas de Pedagogía en Educación Básica, se utilizará un sistema de registro cerrado el cual, según Bisquerra

(2004), tiene un número finito de unidades de análisis u observación que se fijan previamente para así identificar y registrar la presencia del tema de interés en los documentos. La unidad de análisis será la inclusión y la atención a la diversidad identificando: (i) existencia de asignaturas que contemplen como eje central la temática, como por ejemplo asignaturas llamadas “Necesidades educativas especiales” o “Diversidad e inclusión en educación”, entre otras. Tanto en el caso de existir como de no serlo, se analizará (ii) la existencia de la temática de manera transversal en las asignaturas de los programas, con especial atención en las de didáctica y evaluación. Por último se procederá a (iii) identificar y analizar la presencia de la unidad de análisis en los módulos de prácticas a lo largo de la carrera. De esta forma se podrá conocer el valor que tiene la inclusión y la atención a la diversidad en los programas de pedagogía seleccionados y si se trabaja en los momentos de prácticas de los estudiantes universitarios.

2.2.2 Estudio Ex – post – facto en la formación inicial de profesorado de Pedagogía en EGB.

El segundo estudio a realizar durante la investigación es de carácter mayoritariamente cuantitativo a través de un estudio ex – post – facto, es decir un estudio en el cual no se tiene control sobre las variables de investigación (Nieto y Rodríguez, 2010), debido a que ya se han producido los hechos y no se puede controlar las variables por ser intrínsecamente no manipulables (Bisquerra, 2004; Martínez Mediano, 2004). Dicho estudio será a través de un método descriptivo, el cual consiste en recoger y analizar información con el objetivo de describir de manera precisa un fenómeno dado en educación que permita realizar una valoración o juicio (Bisquerra 2004; Martínez Mediano, 2004; Latorre, Rincón y Arnal, 2005; Nieto y Rodríguez, 2010).

Para la construcción de los instrumentos de recogida de datos, se utilizarán escalas de actitudes que midan el grado en que se manifiestan actitudes en relación a cuestiones determinadas (Sierra, 2001). Por lo que se utilizarán las escalas de medida de Likert, asignando a cada respuesta de los cuestionarios, entrevistas o cuestiones tratadas en los grupos de discusión, un valor (Sierra, 2001; Martínez Mediano, 2004), los cuales serán con el siguiente formato en relación a los autores anteriores: a) Muy de acuerdo, b) De acuerdo, c) indiferente, d) En desacuerdo y d) Muy en desacuerdo. Esto con el objetivo de poder dar

un valor numérico a las respuestas obtenidas que faciliten el trabajo de análisis de la información.

Las acciones a realizar durante el trabajo de campo en este estudio serán:

- a) Encuesta a través de cuestionario a estudiantes de primer y último curso de la carrera.
- b) Encuesta a través de entrevistas personales a responsables de los programas de Pedagogía en EGB de cada universidad seleccionada.
- c) Grupos de discusión o grupo focal de estudiantes en cada año de la carrera.

### **2.3 Instrumentos de recogida de datos.**

El trabajo de campo que se llevará a cabo a través de análisis documental, entrevistas personales, cuestionarios y grupos de discusión, los cuales se explican a continuación.

El **análisis documental** es un tipo de estrategia de recogida de datos y análisis de la información muy útil para examinar documentos sobre un programa concreto producido dentro de una institución de interés para la investigación (Bisquerra, 2004; León y Montero, 2015). Por lo tanto se llevará a cabo una actividad sistemática y planificada para examinar dichos documentos, de manera de conseguir información valiosa sobre los intereses y perspectivas (Bisquerra, 2004) de cada casa de estudio seleccionada en relación a la formación que están dando para valorar y trabajar con la diversidad en el aula.

Los **cuestionarios** se utilizarán para recopilar información sobre sujetos y su entorno, sobre opiniones, actitudes y habilidades, a través de un número limitado de preguntas directas (Bisquerra, 2004; Martínez Mediano, 2004; Nieto y Rodríguez, 2010). Se ha elegido este instrumento por ser adecuado cuando se tiene un amplio volumen de sujetos (Martínez Mediano, 2004; Latorre et al., 2005; Martínez, 2007).

El objetivo de los cuestionarios es conocer cuán preparados se sienten los alumnos para atender a la diversidad y qué actitudes y creencias tienen hacia la inclusión educativa. Por lo tanto se invitará a participar a todos los alumnos de primer y último curso en un cuestionario por internet debido a sus beneficios en coste, tiempo, sensación de anonimato de alumnos y facilidad de análisis cuantitativo de la información que se recoja (Bisquerra, 2004).

Las **entrevistas personales** son un instrumento a través del cual un entrevistador hace varias preguntas al sujeto de estudio de forma personal, eligiendo la modalidad de

entrevista estructurada, es decir, preguntas definidas previamente al encuentro (Bisquerra, 2004; Martínez Mediano, 2004).

Su objetivo es conocer creencias y actitudes de los responsables de la carrera hacia la inclusión en la formación inicial del profesorado. Por lo cual se entrevistará personalmente a cada uno de los responsables de los programas seleccionados, entendiendo que dentro de las fortalezas que tiene este tipo de encuesta es la cooperación de los sujetos, poder aclarar dudas, se cuenta con una tasa elevada de respuestas y asegura la exactitud de ellas (Bisquerra, 2004; Martínez Mediano, 2004). Como el número de personas que serán entrevistadas personalmente será muy reducido, el coste no será elevado.

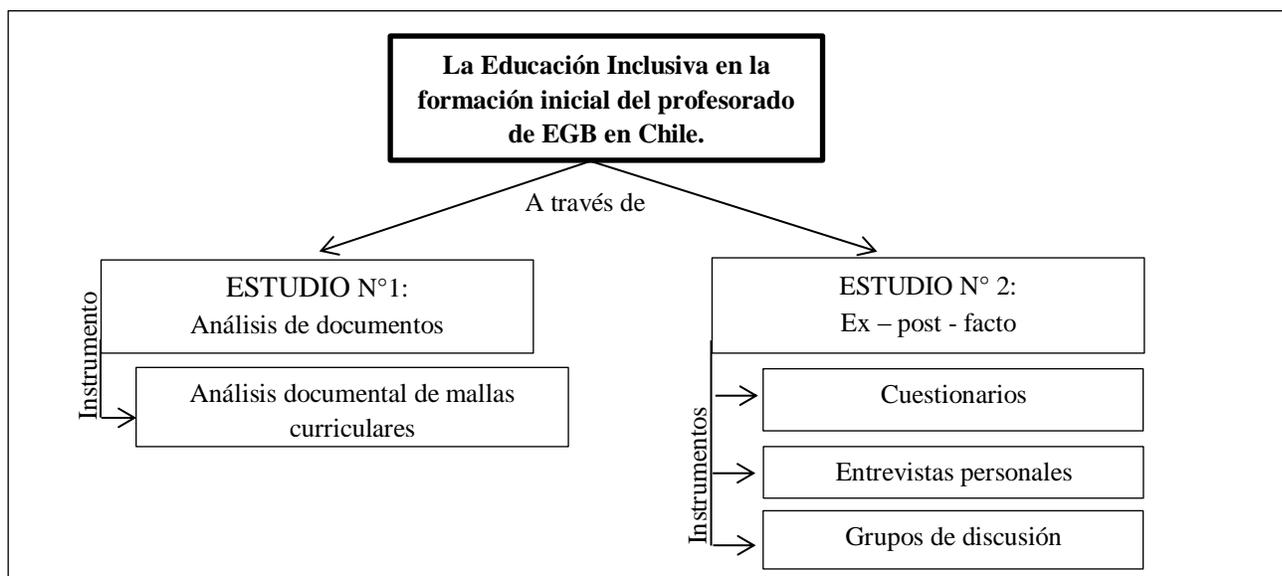
Los **grupos de discusión** serán utilizados con el objetivo de definir la evolución que tienen los alumnos en relación a la formación en atención a la diversidad y creencias hacia la inclusión durante toda su formación inicial.

Para esto se realizará un estudio de desarrollo de modalidad transversal, el cual consiste en estudiar diferentes períodos de evolución en un mismo momento (Latorre et al., 2005). Por lo que se trabajará con alumnos de todos los cursos de la carrera en relación a la formación que han recibido en torno a la inclusión.

Según Bisquerra (2004) y Martínez Mediano (2004) el número adecuado de personas por grupo debe estar entre 5 y 12, por lo tanto se harán grupos de estudiantes al final de cada año, es decir en un mismo período de tiempo se harán grupos de discusión con la misma temática en alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto (si existiese) año de la carrera.

Se convocará a todos los alumnos que quieran participar a través de una invitación vía correo electrónico contando con el apoyo de las facultades. Según la convocatoria obtenida se organizarán los grupos, teniendo como foco la preparación que están recibiendo para atender a la diversidad. Es preciso tener en cuenta también la duración de cada reunión y el número de ellas, las cuales tendrán una duración recomendada entre 1 y 2 horas (Martínez Mediano, 2004) y será una reunión por grupo.

Todos los instrumentos que se utilizarán durante el trabajo de campo en la investigación se presentan en un esquema en el cuadro n° 1.



Cuadro n° 1. Elaboración propia.

#### 2.4 Selección de la muestra.

La identificación de los sujetos y población de estudio es en este caso todos los estudiantes de Pedagogía en EGB de Chile. Como la cantidad de universidades y estudiantes es muy elevada, considerando que sólo en el último año se matricularon más de 9000 personas, se seleccionará una muestra lo suficientemente grande que sea lo más representativa posible para poder generalizar y extender los resultados obtenidos (Martínez, 2007).

De esta manera se procederá seleccionando cinco programas de Pedagogía en EGB de todo Chile teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Acreditación del programa.
2. Puntajes de admisión de las instituciones para matricularse.
3. Resultados de las instituciones en la Prueba INICIA.

El procedimiento comenzará seleccionando todos los programas acreditados de Chile para luego encontrar los cinco mejores en relación a sus puntajes de admisión y prueba INICIA, con el objetivo de estudiar las instituciones que están recibiendo a los mejores

alumnos y que preparan mejor a sus estudiantes según las pruebas estandarizadas existentes en el país.

Al contar con estas cinco instituciones, se podrá comenzar a realizar el análisis documental de sus mallas curriculares y los programas de cada una de sus asignaturas, además de contar con los cinco responsables de las carreras para realizar las entrevistas personales.

Los alumnos que se seleccionarán para los cuestionarios son todos los estudiantes de primer y último año de carrera de las cinco instituciones educativas.

Los estudiantes seleccionados para los grupos de discusión serán todos los estudiantes de los programas, los cuales recibirán la invitación a participar en los grupos cuando esté finalizando el año académico.

## **2.5 Análisis de los datos.**

### **2.5.1 Datos cualitativos.**

Los datos cualitativos a analizar serán los provenientes de los documentos oficiales de cada institución sobre las mallas curriculares y de las transcripciones de grupos de discusión realizados. Para esto es necesario tener en cuenta que este proceso implica reflexiones, transformaciones y comprobaciones en base a la información obtenida (Martínez Mediano, 2004), donde interactúan tres tipos de operaciones básicas según Bisquerra (2004) y Martínez Mediano (2004): (i) reducir la información seleccionándola en categorías de contenido según criterios preestablecidos, (ii) la exposición organizada de los datos a través de las técnicas de procedimientos gráficos y matrices descriptivas y explicativas que permitirán realizar vínculos entre los datos, y (iii) extraer conclusiones, las cuales se logran a lo largo de los procesos anteriormente mencionados, permitiendo identificar regularidades, explicaciones, elaborar generalizaciones, en entre otros.

Este análisis se hará a través de una lógica deductiva intentando verificar las categorías previamente determinadas para el análisis de los documentos y según las preguntas ya estructuradas para los grupos de discusión.

Para facilitar el análisis de los datos se utilizará un recurso informático, ya que es adecuado para tratar información extraída de entrevistas cualitativas como son los grupos de discusión o de los documentos oficiales como las mallas curriculares (Bisquerra, 2004).

Por lo mismo se ha seleccionado el programa Atlas/ti debido a la posibilidad de un trabajo ordenado y de fácil acceso a todos los datos (Bisquerra, 2004).

#### 2.5.2 Datos cuantitativos.

Los datos cuantitativos a analizar provienen de los cuestionarios realizados a los alumnos de los programas seleccionados y de las entrevistas personales a los responsables de los programas. Los cuestionarios y entrevistas en sus formatos originales no permiten un análisis inmediato, por lo que es necesario utilizar programas informáticos que analicen la información y los datos recogidos (Martínez Mediano, 2004). La técnica más utilizada es la estadística, que tiene como objetivo tratar un conjunto de datos numéricos para poder describir y analizar el objeto de estudio (Bisquerra, 2004).

Como los cuestionarios serán contestados de forma online por los mismos alumnos, la reducción de los datos se hará de forma inmediata, en cambio en el caso de las entrevistas, será el investigador quien transfiera la información obtenida.

Como bien afirma Bisquerra (2004), el análisis de datos se realiza actualmente a través de paquetes estadísticos, como es el caso de SPSS, siendo uno de los más reconocidos y utilizados en las investigaciones sociales. En este caso se utilizará este programa informático, para lo cual se usarán manuales específicos como por ejemplo el de Pardo y Ruiz del año 2002, que es de fácil acceso y muy actualizado (Bisquerra, 2004).

### **III. Fases de la investigación.**

En la **Fase I** de la investigación se llevará a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica en relación a la temática con énfasis en la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Para esto se buscarán fuentes documentales con información relevante que permita construir un marco teórico que sustente el problema e investigación planteados (Bisquerra, 2004), a través de un proceso dinámico de recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información (Latorre et al., 2005).

En la **Fase II** se llevará a cabo la selección de la muestra a través de las cinco instituciones de educación superior chilenas que se estudiarán. La población de estudio serán las personas seleccionadas con el fin de servir para los objetivos de estudio (Martínez Mediano, 2004). Como ya se ha especificado anteriormente, esta selección será de tipo no

probabilístico debido a que se seleccionarán a las personas e instituciones a través de criterios relacionados a las características del estudio (Bisquerra, 2004).

La **Fase III** se caracterizará por el comienzo de la recogida de datos a través del análisis documental, los grupos de discusión, las entrevistas y los cuestionarios, los cuales son instrumentos que se elaborarán con el objetivo de registrar información y conocer las características de las instituciones y sujetos seleccionados (Bisquerra, 2004).

La **Fase IV** será el análisis de toda la información recogida que dará pie para sacar conclusiones que permitan la descripción de la formación inicial de los docentes de EGB en Chile en relación a la educación inclusiva. Esta fase contemplará la reducción de los datos a través de un programa informático para su posterior análisis e interpretación (Martínez Mediano, 2004) Este proceso le dará sentido a toda la información recogida de manera que se pueda describir e interpretar los documentos y sujetos de estudio (Bisquerra, 2004).

La última, es la **Fase V**. Esto con el fin de poder describir la situación de la formación inicial del profesorado en Chile a través de la interpretación y la elaboración de conclusiones del estudio, se redactará el informe final para luego difundir y dar a conocer los resultados que se obtienen (Bisquerra, 2004) y las posibles publicaciones que pueden desprenderse de él. En él se debe garantizar la coherencia de los objetivos de la investigación y dar respuesta a la problemática identificada (Martínez Mediano, 2004).

Las fases anteriores se sintetizan en el siguiente cronograma:

ACTIVIDADES	AÑOS Y TRIMESTRES															
	2017		2018				2019				2020				2021	
	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°
<b>FASE I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y MARCO TEÓRICO</b>																
Revisión bibliográfica																
Redacción de marco teórico																
<b>FASE II: SELECCIÓN DE LA MUESTRA</b>																
Selección de instituciones según criterios propuestos																
<b>FASE III: RECOGIDA DE DATOS</b>																
Análisis documental de mallas curriculares																
Grupos de discusión																
Cuestionarios																
Entrevistas personales																
<b>FASE IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>																
Análisis de documentos y cuestionarios																
Transcripción de entrevistas y grupos de discusión																
Organización de la información																
Interpretación de la información																
<b>FASE V: REDACCIÓN Y DIFUSIÓN</b>																
Redacción de tesis																
Revisión informe final																
Preparación de artículos de difusión																
Defensa de tesis																

#### **IV. Aportes e impacto de la investigación.**

En esta investigación se quiere conocer si se está preparando al profesorado de EGB en Chile para ser docentes inclusivos, teniendo como futuro objetivo aportar e impactar en la formación inicial de tal manera que mejore la calidad de la educación en el país. Esto debido a las evidencias de falta de adaptación de la formación inicial con la sociedad actual, la cual no está respondiendo a las complejidades de la educación (Vaillant y Manso, 2012).

Al elegir la metodología descriptiva se tuvo en cuenta que ésta puede incidir en el ámbito educativo y en la formación de los educadores, ya que identifican situaciones, actitudes e interacciones, además de poder aportar en las políticas educativas y en la toma de decisiones (Nieto y Rodríguez, 2009) de las instituciones de educación superior. Es por esto que se espera con el estudio una toma de conciencia hacia las carencias que existen en la formación inicial del profesorado chileno por parte de las autoridades del país como de las casas de estudio, de manera que se trabaje en políticas que apunten hacia una educación inclusiva y en la transformación de los programas de estudios superiores con el fin de preparar a los futuros docentes para atender a la diversidad, ya que solo así existirá un impacto que sea real y concreto en los centros educativos y las aulas (Valle, 2016).

Además se espera motivar estudios similares que aporten nuevos conocimientos proporcionando información que ayude a la toma de decisiones, a la estructuración de los programas y a la reflexión sobre las creencias y los contenidos en el área de la inclusión, de manera que no se conviertan en barreras de aprendizaje para los alumnos que presentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje (Sanhueza et al., 2013).

La responsabilidad de la preparación de los profesores está en sus formadores (Echeita, 2012), por lo que se hace necesario concientizarlos de la realidad de sus programas, para que con evidencias trabajen en la transformación de la formación inicial de los docentes, para que así una sucesión de buenos profesores y su trabajo en colaboración, logren una educación de calidad (Marina et al., 2015).

Una educación de calidad necesita docentes de calidad, ayudando en gran medida a lograr una sociedad más justa, respetuosa, equitativa y tolerante (Sanz, 2016), sociedad que se anhela en Chile.

## V. Referencias bibliográficas

- Abiétar, M., Navas, A. y Marhuenda, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2015, vol. 4, num. 2, p. 145-161.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores\\_asociados\\_Simce\\_e\\_Indicadores\\_desarrollo\\_personal\\_social\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores_asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas Simce. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Evolucion\\_brechas\\_socioeconomicas\\_de\\_rendimiento\\_en\\_pruebas\\_Simce.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Evolucion_brechas_socioeconomicas_de_rendimiento_en_pruebas_Simce.pdf)
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación [Versión en castellano]. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Albert, M.J. (2016) Propuesta formativa del docente para la construcción de sociedades democráticas. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 301-304). Universitat Central de Catalunya.
- Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 13 – 31.
- Bellver, M. C. (2016) La formación del profesorado en competencias. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 87-91). Universitat Central de Catalunya.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Arco/ La Muralla.
- Blanco, J. L., Miguel, V., Vázquez, E. y Arias, R. (2016). La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del

- profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of Supranational Policies of Education*. (5), 68-89.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva:=(Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cook, T.D. y Reichard, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo Nacional de Educación de Chile. (26 de abril de 2017). CNED. Recuperado de <http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>
- Díaz, N. (2011). Escuela Inclusiva: Construcción Democrática de la Sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/2).
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-23.
- El Mercurio (2017, 16 de enero). Cómo quedaron los máximos y mínimos ponderados de las carreras tradicionales. *El Mercurio*, pp. C10.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: narcea.
- European Commission (2017). Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. *Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. Disponible en <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>
- Fernández, C., Fuiza, M. y Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 172-191.
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

- Inzunza, H., Assaél, J., y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267-292.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Método de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, (21), 37-54.
- Manso Ayuso, J. (2012). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10818/54030\\_TESIS%20J.MANSO%202012%20-%20UAM.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10818/54030_TESIS%20J.MANSO%202012%20-%20UAM.pdf?sequence=1)
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la unión europea/Initial teacher training for secondary education in the European Union. *Revista española de educación comparada*, (22), 165-184.
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar.
- Martínez Mediano, C. (2004). *Técnicas e Instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Martínez, R.A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mifuturo.cl. (15 de abril de 2017). MINEDUC. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/>
- MINEDUC (2 de enero de 2017). Presentación de la conferencia de prensa Simce 2015, 8° básico – II° medio. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/publicaciones-simce/>

- MINEDUC (2007). Modifica el DFL N° 2 de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>
- MINEDUC (2009). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC (2010). Establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- MINEDUC (2011). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes\\_pedagogia/estud\\_pedagogia/estandares\\_Fid/estandar\\_basica.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf)
- MINEDUC (2013). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Especial. Estándares Disciplinarios. Estándares Pedagógicos. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/educacionespecial.pdf>
- MINEDUC (2015). Ley 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. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.
- Nieto, S. y Rodríguez, M. J. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (Vol. 157). Universidad de Salamanca.
- Ocampo, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (3), 133- 141.

- Oñate, C. M., Navarro, M. G., y Gruber, R. S. (2013). Ciudadanía Inclusiva y Clima Escolar en los Centros Educativos: Reflexiones sobre el Caso de Chile a partir de los Datos del Informe PISA 2009. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.. (12 de abril de 2017). UNESCO. Recuperado de [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Ramírez, A. (2016). Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1).
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Reforma Educación en marcha. (25 de abril de 2017). MINEDUC. Recuperado de <http://www.politicanacionaldocente.cl/>
- Rodríguez, A. y Soto, J. (2016). Conocimiento de la Educación y Formación de los docentes. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp.59-64). Universitat Central de Catalunya.
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2013). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.
- Sanz, R. (2016) La formación docente en el marco de la sociedad del siglo XXI. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp. 232-236). Universitat Central de Catalunya.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson Learning
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula [Versión en castellano]. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 141-149.

- Tarabini A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tedesco, J.C. (2007). Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino. *Revista de educación*, 344, 101-115.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.
- UNESCO (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 3(18), 11-30.
- Valle, J. M., Manso, J. y Matarranz, M. (2015). Estudio comparado sobre modelos de formación inicial del profesorado de primera infancia. Madrid: EUROsociAL.
- Valle, J. (2016). El papel de los organismos supranacionales en la definición de la formación profesional docente. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la Formación Docente* (pp.65-70). Universitat Central de Catalunya.