

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA
DEL FIN DE LA SELECCIÓN ESCOLAR BAJO EL
CONTEXTO DE LA LEY DE INCLUSIÓN

POR: MARÍA ROSARIO SOTO-AGUILAR
HERRERA

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la
Universidad del Desarrollo para optar al grado de
Magíster de Políticas Educativas

PROFESOR GUÍA:

Sr. MAURICIO BRAVO ROJAS

Enero 2021

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

A mi familia, muy especialmente a Erwin y Pascual

Indice

Introducciónp. 1-2

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Segregación Escolarp. 3-11
1.2 Segregación Escolar y su efecto en los aprendizajesp. 11-16
1.3 Beneficios de la Inclusión Escolarp. 16-23
1.4 Inclusión y Competencias Docentesp. 23-28

CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Objetivo General.....p. 29
Objetivos Específicos.....p. 29
Metodologíap. 29-30

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE DATOS

1.- Descripción de la muestrap. 31-37
2.- Percepción de los docentes acerca del fin de la selección escolar
.....p. 38-43
3.- Razones dadas por los docentes frente a sus respuestasp. 44-53
4.- Percepciones de los docentes acerca de la posesión de herramientas para
enseñar en la diversidad y la de sus paresp. 54-56
5.- Formación inicial de los docentesp. 57-61

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

Percepción acerca del fin de la selección escolar.....p.62-63
Acerca de la formación inicial de los docentes.....p. 64-66

CAPÍTULO V: PROPUESTAS

Propuestas para apoyar al profesorado en su quehacer pedagógico en un aula
más diversap. 67-69

CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA

.....p. 70-71

CAPÍTULO VII: APÉNDICES

Encuesta utilizada “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar
bajo el contexto de la Ley de Inclusión”p. 72 - 75

Índice de Figuras

Figura 3-1: Género de los docentes encuestados	p. 31
Figura 3-2: Rango etéreo de los docentes encuestados	p. 32
Figura 3-3: Comunas de los colegios en los que trabajan los encuestados	p. 34
Figura 3-4: Dependencia administrativa de los establecimientos en los que trabajan los encuestados.....	p. 35
Figura 3-5: Nivel educacional en el que enseñan los docentes encuestados	p. 36
Figura 3-6: Percepción de los docentes encuestados acerca del fin de la selección escolar	p.38
Figura 3-7: Percepción de los docentes encuestados pertenecientes a colegios particulares subvencionados y municipales acerca del fin de la selección escolar	p. 40
Figura 3-8: Percepción de los docentes encuestados acerca del fin de la selección escolar según rango etéreo	p. 42
Figura 3-9: Si su respuesta fue “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” indique la alternativa que explique la razón.....	p. 44
Figura 3-10: Si su respuesta fue “Muy en desacuerdo” o “En desacuerdo” indique la alternativa que explique la razón.....	p. 46
Figura 3-11: ¿Cree usted que aulas más heterogéneas en cuanto a la composición del alumnado es beneficioso para obtener mejores aprendizajes académicos?.....	p. 48
Figura 3-12: Si su respuesta fue “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” indique la alternativa que explique la razón.....	p. 49
Figura 3-13: Si su respuesta fue “Muy en desacuerdo” o “En desacuerdo” indique la alternativa que explique la razón.....	p. 51
Figura 3-14: En aulas más heterogéneas ¿usted tiene las herramientas necesarias para lograr aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes?.....	p. 54
Figura 3-15: En aulas más heterogéneas ¿cree usted que los profesores cuentan con las herramientas necesarias para lograr aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes?.....	p. 55

Figura 3-16: En su formación docente inicial (universidad) ¿su malla curricular incluyó asignaturas para enseñar en la diversidad?.....p. 57

Figura 3-17: Formación recibida por los docentes encuestados que declaran no sentirse preparados para la diversidad y los que sí se sienten preparadosp. 58

Figura 3-18: Si tuvo asignaturas para enseñar en la diversidad en su formación inicial ¿cree usted que éstas fueron suficientes para enfrentar el desafío que implica un aula más heterogénea?.....p. 60

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la disposición y formación del profesorado para atender aulas más diversas bajo el contexto del fin de la selección escolar promulgado en la Ley de Inclusión Escolar, así como también las percepciones de éstos hacia este cambio. Esto para luego describir y proponer posibles soluciones que contribuyan a un mejor ejercicio de la profesión docente en estas aulas y que apoyarían la implementación de la Ley. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo con un enfoque cuantitativo en donde se utilizó un muestreo exponencial no probabilístico por “bola de nieve”. Para esto se utilizó una encuesta de elaboración propia con 15 preguntas cerradas de selección (algunas dicotómicas y otras de posible multirespuesta) en donde participaron 100 docentes de colegios municipales y particulares subvencionados de diversas comunas de la Región Metropolitana. Los hallazgos revelan que, en general, los profesores están de acuerdo con el fin de la selección escolar y demuestran una buena autopercepción para poder enseñar en aulas más heterogeneas a pesar de haber una carencia en la formación inicial de asignaturas que enseñen a enfrentar la diversidad.

Introducción

En el marco de la nueva ley de Inclusión impulsada por el gobierno de Michelle Bachelet, que elimina el lucro, el copago y la selección escolar de todos los establecimientos educativos que reciban subvención por parte del Estado, surgen algunas dudas y diversas posturas acerca de la efectividad de ésta así como también de si el profesorado está en condiciones para enfrentar este nuevo desafío. Se habla de “desafío” porque por consecuencia de esta ley, los docentes probablemente se verán enfrentados a algo que, seguramenteme, no están del todo acostumbrados: un aula más heterogénea en cuanto a la composición del alumnado. Es decir, con el fin de la selección escolar, las familias podrán optar y postular al colegio que estimen conveniente para sus hijos sin tener éstos que ser sometidos a ningún tipo de examen, prueba o condición. Por lo tanto, las aulas de clase podrán estar constituidas por estudiantes de diversos estados socioeconómicos y socioculturales, lo que conlleva a tener una sinergia de diversas costumbres, hábitos escolares y rendimientos académicos. Esta tesis tiene como objetivo de investigación, analizar las percepciones de un grupo de docentes, tanto de colegios particulares subvencionados como de colegios municipales acerca del fin de la selección escolar, qué piensan al respecto, si están de acuerdo o en desacuerdo y si se sienten preparados para abordar la enseñanza en la diversidad. Para esto se hizo un estudio cuantitativo de alcance correlacional, cuyo instrumento para el recogimiento de datos fue una encuesta de elaboración propia del investigador.

En el primer capítulo se encuentra el Marco Teórico, en donde se podrá apreciar qué dice la literatura acerca de la segregación escolar en Chile y de la

Ley de Inclusión, cuáles son las posturas de diversos autores que hablan acerca del tema y algunos estudios relacionados con él, así como también del importante rol docente. El segundo capítulo corresponde a la Metodología utilizada en la investigación, en donde se detallan los procesos seguidos para llevarla a cabo y la caracterización del instrumento para recabar la información así como también algunas características de la muestra. En el tercer capítulo, se pueden apreciar los análisis y conclusiones del estudio. En el análisis se pueden ver las respuestas de los docentes a las diversas preguntas de la encuesta en donde se van entrelazando datos y comparándolos con la teoría. En las conclusiones se analizan más crítica y detenidamente algunas de estas respuestas. Por último se presenta el cuarto capítulo, en donde se exponen una serie de propuestas para los resultados encontrados, cómo poder abordarlos y mejorarlos.

Capítulo I: Marco Teórico

Esta tesis revisará tres conceptos fundamentales bajo el contexto de la nueva Ley de Inclusión: la segregación, la selección y las competencias docentes. Se cree que la segregación escolar es producto del sistema de selección de los establecimientos educacionales y, por tanto, el hacer un acceso más libre podría aumentar la inclusión. Sin embargo, no se sabe cuán preparados están los profesores para recibir en sus salas de clases a niños y niñas de diversos estratos socioeconómicos y socioculturales si tienen las competencias necesarias para asumir dicha responsabilidad y llevarla a cabo exitosamente. En este capítulo se analizarán estos conceptos y la interacción entre ellos.

1.1 Segregación Escolar

Park (1926), uno de los pioneros en trabajar este tema define la segregación como “la relación entre la distancia física y social de determinados grupos o individuos” (Park, 1926 citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 209). James y Teuber (1985) afirman que la segregación “es la diferencia distributiva de diversos grupos sociales entre distintas unidades de organización y/o asociadas a un determinado territorio o zona geográfica” (James y Teuber, 1985 citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 210). Por su parte, Rodríguez (2001) sostiene que la segregación es una cuestión de dos dimensiones: la social, la que “se refiere a la ausencia de interacción entre grupos sociales” y la geográfica, “referida a la desigual distribución de grupos en

un espacio físico determinado” (Rodríguez, 2001 citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p. 209).

Otros autores afirman que el concepto de segregación es multidimensional, pues tiene varias aristas que pueden ser investigadas de forma separada, como la “similitud” y la “exposición” (Massey & Denton, 1988; Gorard & Taylor, 2002 citados por Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Explicaremos estos conceptos:

a) Similitud: se define como “la diferencia en la distribución de grupos de la población en unidades geográficas de una ciudad” Dicho de otro modo, “apunta a conocer el desbalance en la distribución espacial de la población con algún atributo social específico”.

b) Exposición: se entiende como “la intensidad con que los miembros de un grupo o categoría social (entendido como el grupo de minoría o vulnerable) interactúan con individuos de su misma condición o con personas de otros grupos (de mayoría o no vulnerables), por lo cual está asociado a la probabilidad de interacción entre los miembros de diferentes grupos sociales (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 210)

En Chile hay variadas formas de segregación: la más relevante es la que está sujeta al nivel socioeconómico de las personas (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p. 210- 211). La segregación socioeconómica escolar la podemos entender como “la desigual (“desbalanceada”) distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela, Bellei

y De los Ríos 2010 p. 211). Esto está íntimamente relacionado con el factor residencial, dado que los grupos de personas con igual o similitud de recursos monetarios, tienden a vivir en los mismos lugares, lo cual es un problema, pues se ha encontrado que la segregación residencial en la educación, referentes a grupos minoritarios, como sectores pobres y condición racial, tiene repercusiones poco favorables para los estudiantes: los alumnos que crecen en barrios segregados logran menos éxito académico que los alumnos (en condiciones equivalentes) que crecen en un ambiente más heterogéneo. (Kaufman & Rosenbaum, 1992; Rosenbaum, 1995; Cutler & Glaeser, 1997; Vartanian & Gleason, 1999; Harding, 2003; y Ananat, 2006 para Estados Unidos; Garner & Raudenbush, 1991, para Escocia; Larrañaga & Sanhueza, 2007, para Chile citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p. 211- 212). Según González (2017) existen países, como Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Japón, Corea, Noruega, Suiza y Estados Unidos, en que la elección de la escuela es más estricta en su libertad, en donde no se puede matricular a los niños y niñas en ningún otro establecimiento más del que se le asigna en un principio ligado al lugar de residencia. Por lo contrario, este mecanismo en Chile (la asignación automática de un establecimiento según el área residencial) podría incrementar aún más la segregación escolar, puesto que los individuos de estrato socioeconómico más bajo o más alto tienden a convivir en los mismos sectores (González, 2017 p. 56-57). Pero de acuerdo a un estudio realizado por Elacqua y Santos (2013) en donde se utilizó una base de datos hecha con información georreferenciada de los alumnos y escuelas del Gran Santiago, se descubrió que la segregación escolar sería incluso más alta que la segregación residencial en la ciudad de Santiago, que las barreras de entrada de los colegios es un factor

aún más determinante en la segregación escolar que la residencia de los individuos. (Elacqua y Santos, 2013, p. 3 citados en Carrasco, Contreras, Elacqua y otros, 2014, p.6)

Los argumentos que respaldan el énfasis que tiene la segregación socioeconómica escolar pueden dividirse en tres dimensiones: la calidad y enriquecimiento de la experiencia de formación de los estudiantes, la igualdad de oportunidades en los logros académicos y las políticas educacionales y programas de mejoramiento. A continuación, se dará una breve explicación de estas dimensiones:

a) Calidad y enriquecimiento de la experiencia de formación de los estudiantes: los establecimientos educacionales, como las escuelas, han sido formados no sólo para un fin académico, sino también como espacios para la socialización de los individuos, para el intercambio de experiencias y el complemento de la experiencia familiar. A grandes rasgos, para introducir a los alumnos en la vida social, en donde, en la vida real, se convive con personas de diferentes razas, culturas, niveles socioeconómicos, etc. La segregación escolar entorpece dicha función tanto para los grupos socioeconómicos más vulnerables como los más ricos (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 213). Analistas ven esto como “un factor de riesgo para la integración social y el sentido de pertenencia a una comunidad, imprescindibles para garantizar lo que se ha llegado a denominar “capital social” de los países” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 212)

b) Igualdad de oportunidades en los logros académicos: Los profesores y los estudiantes, como compañeros, son elementos esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje, y todo lo que envuelve la experiencia educativa. Son muy importantes entonces las características de éstos, como sus capacidades, personalidades, preferencias, etc. Muchas investigaciones han arrojado información acerca de los beneficios de un aula más heterogénea, las escuelas menos segregadas ayudan al rendimiento escolar y permanencia en la educación post secundaria (Orfield, 2001 citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 212-213). La segregación escolar y la desigualdad de logros académicos están, entonces, relacionados. Hay un efecto directo vinculado con la convivencia e interacción de los alumnos: los que tienen peor condición socioeconómica se benefician interactuando con los que tienen mejor condición socioeconómica. Además, existen factores indirectos: las escuelas con mayor cantidad de estudiantes de bajo nivel socioeconómico tienen mayores problemas para atraer a buenos docentes y conseguir buenos recursos.

c) Políticas educativas y programas de mejoramiento: las políticas sociales, cuyo objetivo es beneficiar a las personas más vulnerables, se encuentran muchas veces con problemas que merman su fin, como la concentración de pobreza. “La segregación de las personas vulnerables agrega a su vulnerabilidad individual, la vulnerabilidad colectiva de su grupo, lo cual las hace aun más vulnerables, arriesgando instalar fenómenos de exclusión y desintegración crónicos” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 212-213)

Por tanto, esta línea conceptual está estrechamente vinculada con el concepto social de “efecto par” que “sugiere que si se concentran en

determinadas escuelas o salas, alumnos de menores capacidades o recursos, estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, pues la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 214). No obstante, desde fines de los años 60, algunos estudios han sugerido que los resultados académicos de los estudiantes están más vinculados con la caracterización socioeconómica de los alumnos que con alguna otra condición que presente un colegio. Tanto así, que se ha demostrado que estudiantes cuyo nivel socioeconómico es bajo , pero que, a su vez estudian en escuelas que presentan bajos niveles de pobreza, obtienen un mejor rendimiento académico que otros niños y niñas de semejantes condiciones que acuden a escuelas que presentan mayor concentración de pobreza. (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014, P. 7-8). De acuerdo a la literatura, el “efecto par” es un componente importante en la incidencia de la composición socioeconómica en las instituciones educacionales. Según esta, los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos, que a su vez obtienen mejores logros académicos, ayudan a sus pares de niveles socioeconómicos más bajos a adquirir buenos resultados académicos generando una “cultura de éxito”, contrario a lo que ocurre en una escuela con una alta concentración de niños y niñas más vulnerables. Además, estos estudios demuestran que para los estudiantes de mayores recursos esto no supone un efecto negativo. Por ello se postula que la integración de estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos a recintos educacionales de altos recursos “mejoraría los resultados de los primeros a través de mecanismos como la motivación, expectativas futuras de los pares, interacciones en el aprendizaje dentro y fuera de la sala de clase, así

como la influencia en su propio comportamiento social". (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014, p.8).

Si bien hay cierta concordancia en que el "efecto par" surte eficacia, existen otros autores e investigadores que piensan lo contrario. Por ejemplo, Hoxby (2000) y Schnider (2003) (citados por Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 215) sugieren que al tener más variedad social económica en el aula, los de estrato socioeconómicos más altos se ven perjudicados ante la presencia de los otros. Adicionalmente, el "efecto par" también se ve afectado por los docentes, los que pueden tener prejuicios acerca de la composición social de sus alumnos y "por las diferencias de acumulación de recursos y capacidades (ambos en un sentido amplio) asociadas a la composición de la matrícula" (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p.214). Beyer (2007) por su parte, sostiene respecto del "efecto par" que "estudios recientes que controlan por la no aleatoriedad envuelta en la selección de establecimientos, salas de clases y profesores apuntan a que este es inexistente o a lo más muy modesto." (Beyer, H. 2007 p.212).

Otros autores concuerdan con Beyer (2007) y no avalan el llamado "efecto par" por fallas más bien técnicas o metodológicas: según Illanes "la literatura que busca estimar efectos pares tiene serios problemas metodológicos que invalidan sus resultados. En particular, utiliza estimadores que llevan a encontrar efectos pares aun cuando ellos no existan" (Illanes G. p.1). Por tanto y dado que la evidencia del efecto par es pobre, no se puede construir una política pública basándose en un fenómeno que no tiene soporte en la evidencia empírica (Illanes G. p.1). De hecho, la poca certeza existente del efecto par revela que aunque sí exista este fenómeno el impacto es pequeño, por lo que se concluye que impulsar cambios en la educación justificadas en el efecto par no

es la mejor ruta a seguir para fortalecer nuestro sistema educativo (Illanes G. p.2). Angrist (2013) afirma que existen dos problemas esenciales con la lectura de esta correlación como un efecto causal: “El primero es que hay una relación mecánica entre los resultados de una persona y los resultados del grupo al que pertenece, la cual hace que la correlación entre dichas variables sea positiva aun en casos donde no hay efectos pares. El segundo es que existen muchas variables no observables que afectan los resultados del grupo y del individuo, las cuales estarán incluidas dentro del efecto pares (Angrist 2013, citado en Illanes G. p. 3).

Creo que el efecto par se puede dar y desarrollar de manera positiva considerando factores como las competencias docentes (utilizadas y manejadas eficazmente por los profesores para generar motivación y aprendizajes), clima social escolar en el aula, percepción de los alumnos de sí mismos, etc. Pero también creo que el efecto par está sujeto a la personalidad de los estudiantes, muchas veces marcado por su trayectoria de vida, en donde, aunque un alumno de bajo rendimiento que no tiene ambición o interés por mejorar, esté inmerso en un ambiente donde sus pares son responsables y estudiosos, no va a tener mejores resultados si no hay un cambio profundo de actitud, y esto va muy ligado con las creencias y métodos de crianza que inculcan las familias a su hijos/as, factores que son muy difíciles de manejar por parte de un colegio.

Por último y a modo de síntesis, Puga explica que “el sistema educativo es central en la producción y reproducción de las desigualdades observadas en Chile” (citado en González V, 2017 p.50) “ya que los recursos educativos a los que tienen acceso los sujetos en etapa de formación escolar o universitaria definen en gran medida las posibilidades que tendrán a futuro (...) la estructura

social chilena tiende a reproducirse al interior del sistema escolar ” Además, “al analizar el efecto de la segregación en los resultados académicos, en Chile se observan diferencias estadísticamente significativas en los puntajes que obtienen los estudiantes según el tipo de establecimiento al que asisten”. (González, 2017 p. 91). Por tanto, la segregación escolar tendría efectos negativos sobre los aprendizajes, temática que se abordará en el siguiente apartado.

1.2 Segregación escolar y su efecto en los aprendizajes

Es sabido que Chile es un país desigual y que esta disparidad de ingresos monetarios se asocia a un menor éxito educativo (OCDE, 2017, P.36). Por lo tanto, tratándose de un país segregado, se concluye que el sistema educativo también lo es. Ahora bien ¿cómo se mide, cuáles son las causas y consecuencias de la segregación escolar?

Existen diversos métodos de evaluación o medición de segregación económica escolar, la más utilizada es el índice de Disimilaridad (Allen & Vignoles, 2006; Duncan & Duncan, 1955, citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos p. 215-216). Este índice tiene un rango de 0 (los más cercanos a este número indican la ausencia de segregación) a 1 (existencia de segregación). En Chile, el índice Duncan arroja resultados alarmantes: tomando datos obtenidos de la encuesta complementaria de familia que se entrega al dar el SIMCE (como nivel educativo de los padres e ingreso per cápita) los rangos se perciben de 0,50 a 0,54 dependiendo al grado al que asisten, lo que nos dice que hay un estado de alta segregación escolar (Valenzuela, Bellei y De los Ríos p. 215-216).

Por otra parte, Valenzulea, Bellei y De los Ríos (2010, p. 220- 222) sostienen que las causas de la segregación escolar se pueden dividir en dos áreas: las extra educacionales y las intraeducacionales.

a) Extra educacionales: influyen dos factores, la segregación residencial y las preferencias de la población en relación a la segregación escolar. Como el lugar de residencia es clave a la hora de elegir un establecimiento educativo, la segregación escolar, como lo hemos dicho anteriormente, está estrechamente vinculada con el lugar de vivienda de la población. Es decir, lugares segregados contribuyen a una escuela segregada, cuestión que se da más en los niños y niñas de menor edad. Esto tiende a disminuir en la educación superior. El segundo factor da cuenta de las preferencias de las familias. Hay padres que tienen preferencias hacia establecimientos educacionales más homogéneos (en cuanto a la composición socioeconómica) a la hora de matricular a sus hijos e hijas, lo que contribuye a una mayor segregación. También existen otros motivos que llevan a los padres a elegir un establecimiento, como el “status” que conlleva éste, como por ejemplo que sea bilingüe. Esto nos enseña que hay una manera de segregación escolar concientizada y otra que es un efecto sistémico que no es necesariamente buscado.

b) Intraeducacionales: Aquí podemos ver el proceso de matrícula y el sistema de financiamiento escolar, ambos en vía de erradicación con la Ley de Inclusión. Puesto que las familias escogen libremente el establecimiento educacional para sus hijos, la segregación escolar se perpetúa, pues buscan características mencionadas más arriba, como homogeneidad y status social, o, en el caso de

las familias de estrato socioeconómico más alto, colegios exitosos, lo que provoca una segregación de las escuelas a nivel socioeconómico y rendimiento de su alumnado (Bourdieu, 1997; Bowe, Ball, & Gewirtz, 1994; Whitty, Power, & Halpin, 1998, citados en Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p.221). Lo mismo ocurre con el sistema de admisión y selección de las propias escuelas de sus estudiantes, en donde, incluso recibiendo financiamiento del Estado, tienen la facultad de aceptar, rechazar o expulsar a un alumno, lo que lleva a que los establecimientos prefieran a niños y niñas provenientes de familias cuyo nivel socioeconómico es más alto y con mayores habilidades cognitivas, por el hecho de que los esfuerzos que trae el educar a estos niños son menores.

En este sentido y siguiendo esta línea conceptual, diversos estudios identifican tanto causas extraeducacionales como intraeducacionales.

Dentro de los factores extraeducacionales, hay quienes explican que esta segregación se debe a los altos niveles de segregación residencial y los desiguales ingresos en Chile (Beyer y Eyzaguirre 2014, citados en Santos H, Elacqua G, p. 134). Bajo esta misma idea, Córdoba, Rojas y Azócar (2016) afirman que un factor muy relevante en la segregación escolar es el residencial “porque las ciudades se caracterizan por albergar a población de distinto nivel socioeconómico en diversas zonas, siendo esperable que las escuelas repliquen este patrón” (Córdoba C, Rojas K, Azócar J, 2016 p. 103). A esto se suma el factor de “school choice” (elección de escuela) (Hernández M, Raczynski D, 2015 p. 128). Al respecto, Van Zanten y Ball (2002) declaran que los procesos de elección de escuela por parte de las familias refuerzan la segregación socioeconómica de los sistemas educativos (Van Zanten y Ball, 2002, citados en Hernández M, Raczynski D, 2015 p. 128)

Dentro de los factores intraeducacionales, algunos autores sostienen que el programa de vouchers puede contribuir a la segregación; este se traduce fundamentalmente en que cada familia recibe un monto de dinero por parte del Estado, llamado “cupón” o “voucher” que puede ser utilizado para pagar la mensualidad de una escuela elegida o parte de ella (Aedo C, Sapelli C, 2001 p. 11). Por lo tanto, los recursos que obtienen estos establecimientos dependen de la cantidad de alumnos a los que atienden, en donde cada estudiante representa un voucher o cupón que implícitamente se traspasa a la escuela (Aedo C, Sapelli C, 2001 p.1). Al respecto, Aedo y Sapelli (2001) sostienen que este sistema “no favorece la equidad ya que es más usado por los más ricos. Los más pobres estarían desventajados en su uso porque no hay acceso igualitario a la información sobre alternativas ni una habilidad homogénea para ejercer la elección” (Aedo C, Sapelli C, 2001 p. 49), con lo que se podría concluir que con ello aumenta la segregación. En este mismo contexto, Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010) argumentan que “el sistema de voucher chileno, que impulsa a los establecimientos a competir entre sí por matrícula para garantizar su subsistencia, también puede contribuir a aumentar dichas prácticas selectivas en la medida que los alumnos de mejores condiciones sociales tienden a tener mejores indicadores de asistencia, retención y éxito escolar, lo cual contribuye indirectamente al prestigio institucional” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 221-222). Estos mismos autores sostienen además que las barreras de entrada de las escuelas aumentan la segregación escolar (Bellei, De los Ríos y Valenzuela, 2014, citados en Santos H. Elacqua G. p. 134). Ascorra, López, Núñez y otros (2016) sostienen que la segregación por selección “discrimina a

los estudiantes por habilidades cognitivas, comportamientos y valores” (Ascorra P, López V, Núñez C y otros, 2016 p. 66).

En el último tiempo, se sostiene que la segregación escolar se explica por factores intraeducacionales, dado que han dirigido sus críticas hacia el modelo educativo chileno, argumentando que este beneficia la segregación escolar, responsabilizando al financiamiento compartido, la selección de los estudiantes y un descuido por la educación pública (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014 p. 5). Otros autores confirman estas últimas afirmaciones, puesto que identifican el financiamiento escolar como un alto factor de segregación.

En esta misma línea conceptual, la educación privada claramente influye también en la segregación, pues es una opción a la que sólo las familias más adineradas pueden optar. Además, el concepto de “copago”, (el cual actúa bajo una lógica de mercado) en donde el Estado aporta una parte financiera y las familias otra, ha provocado que estas escuelas se privaticen. No obstante, Hidalgo de Cato (s.f) refuta estas afirmaciones y no está de acuerdo con eliminar el copago o con la reforma educacional (Ley de Inclusión) en general, “porque esto contribuiría a la eliminación de la economía de libre mercado de Chile que trajo consigo un período de mucho crecimiento económico” (citado en Zelaya V. 2015, p. 7). Asimismo, Zelaya (2015) deduce que el problema no es que hayan colegios privados dentro del sistema público, sino que éste radica en la falta de oportunidades de los estudiantes de poder escoger una educación mejor (Zeyala, 2015 p.8). Este autor afirma que, según Genaro Arriagada (ex embajador de Estados Unidos en los períodos de 1998 y 1999), las protestas de los estudiantes en los años 2011 y 2012 iban dirigidas principalmente hacia la falta de ayuda financiera disponible para aquellos que no pueden pagar una educación o

préstamos bancarios privados, Arriagada argumenta que a los estudiantes les interesa una educación más asequible y un alivio de su deuda, lo que no necesariamente requiere una desviación de un mercado libre funcional (citado en Zelaya, 2015, p. 8). Con esto podemos concluir que aún si se eliminaran los colegios privados, aún existirían las diferencias socioeconómicas, no por ello se eliminaría el problema mayor de los estudiantes y sus familias: el ingreso económico. Pero sí se han hecho esfuerzos para poder apoyar a las familias más desventajadas, como por ejemplo la ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), cuyo fin es reforzar la equidad del sistema escolar, dando más recursos a las instituciones educativas que atienden a niños y niñas vulnerables (Raczynski, Muñoz, Werinstein y otros, 2013 p. 166).

1.3 Beneficios de la Inclusión Escolar

Según la OCDE Chile está dentro de los países en donde los alumnos más desventajados tienden a concentrarse en un mismo colegio (OCDE, 2019 p. 48), lo que provoca una “ausencia de interacción entre grupos sociales” (Rodríguez 2001, citado en Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p. 209), aspecto que debería ser, junto con el logro de los aprendizajes, uno de los fines más importantes en la educación y no se estaría cumpliendo.

En esta línea conceptual, Carrasco, Contreras, Elacqua y otros (2014) nos dicen que “para algunos, integrar a alumnos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, creencias y etnias, tiene un valor intrínseco: la escuela se convierte así en un importante espacio de socialización, que fomenta la formación cívica de los jóvenes y la cohesión social de un país.” Pero así mismo,

en otros casos, la segregación escolar no significa un problema en tanto el sistema educacional garantice que todos los alumnos, sean de un grupo socioeconómico u otro, obtengan una educación de calidad: la relevancia es mejorar los aprendizajes de los niños y niñas independiente de encontrarse en un ambiente integrado o no (Carrasco, Contreras, Elacqua y otros, 2014 p.7). No obstante, es posible refutar esta última afirmación dado que la integración escolar supone otros potenciales beneficios de impacto social también, al respecto Carrasco, Contreras, Elacqua y otros (2014) sostienen que uno de estos beneficios son las nuevas redes sociales que los alumnos adquieren más allá de la escuela, en donde pueden informarse acerca del mundo laboral, qué trabajos hay, qué habilidades se requieren para dicho trabajo, etc. (Carrasco, Contreras, Elacqua y otros, 2014 p.9). También el desarrollo de las llamadas “habilidades blandas” como la empatía y el saber interactuar con otros distintos a sí mismos: características muy importantes para poder desenvolverse en el mundo de hoy. Para las familias aventajadas la inclusión socioeconómica en la escuela también parece tener ciertos beneficios, pues según estudios, esto ayudaría a la formación de la educación cívica al aprender y adquirir valores comunes con personas distintas a las que están acostumbrados (Carrasco, Contreras, Elacqua y otros, 2014 p.9).

Sin embargo la situación no es alentadora al citar a Treviño, quien dice que diversos estudios han dado a conocer que “en Chile los criterios académicos generalmente se utilizan para agrupar a los estudiantes en un mismo establecimiento según sus niveles de habilidad académica, lo cual refleja que la segregación educativa no se observa únicamente entre establecimientos, sino

que también se produce al interior de los mismos” (Treviño y otros, 2014 citado en González V. p. 54-55).

Además, Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010) afirman que los estudios sobre composición social en la sala de clases y su relación con los resultados académicos de los estudiantes arrojan pocas dudas del beneficio de tener una sala de clases más heterogénea (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p.214). La segregación educacional conlleva a diversos impactos negativos, “dado que los resultados académicos están muy relacionados con el nivel socioeconómico de sus familias, si los establecimientos educacionales están segregados por nivel socioeconómico, se produce también una segregación por resultados educacionales” (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014, p. 9-10). Además, según estos autores hay estudios que indican que los modelos educativos segregados, no ayudan a desarrollar sistemas sociales y políticos estables, por ejemplo, alumnos provenientes de sectores segregados desarrollan una muy baja participación ciudadana, adquieren menos habilidades sociales para relacionarse en el mundo laboral, tienden a la deserción escolar y al embarazo adolescente, así como también son escuelas que se les hace más difícil atraer a docentes de calidad.

Otros autores refutan esta tesis: Waldinger (2006) (citado en Beyer, H. 2007), utilizando las bases de datos de PIRLS, PISA y TIMSS, afirma que los países que tienen una sala de clases más homogénea de acuerdo a las habilidades de los estudiantes, logran que el capital cultural de las familias de éstos influya en menor cantidad y esto, a su vez, ayuda a aumentar la equidad y mejorar el desempeño general de los niños y niñas. (Beyer, H. 2007 p.212-213). A raíz de esto, Beyer (2007) sostiene que la segregación escolar no sería lo más

convinciente para explicar la brecha que existe entre estudiantes de niveles socioeconómicos más altos y los de niveles socioeconómicos más bajos (Beyer, H. 2007 p.212-213). Además este autor afirma que Chile ha estado carente de reflexiones sobre el sistema educativo y que los liceos públicos selectivos eran un gran apoyo a este sistema, pero han ido perdiendo presencia, y con ello disminuyendo la fuerza de la educación pública. Según este autor las razones de esto no son convincentes, pues estos liceos podrían aportar a la movilidad social y a la equidad (Beyer, H. p. 213)

Por otro lado tenemos el ejemplo de los Liceos Bicentenario que tratan de combatir los elementos elitistas de una educación de excelencia al incorporar a niños y niñas que provengan de familias de escasos recursos y nacieron bajo la premisa de que la innovación de las experiencias pedagógicas posibilitaría mejores resultados académicos en estos jóvenes, lo cual anexo a la disciplina y el mérito podrían disminuir la desigualdad social de forma paulatina. (Guzmán E. citado en Bravo Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 13).

Los Liceos Bicentenario en su momento diseñaron un método de selección basándose en variados aspectos de los estudiantes, como informes de personalidad, rendimiento académico y entrevistas personales. (Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 61). Es decir, sí había selección (salvo en los que la demanda era demasiado baja). ¿Influyó esto en tener colegios segregados? ¿Sólo los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos lograron entrar? Podría concluirse que sí, pero una recopilación de datos nos arroja información contraria, como se ve en la tabla N°1, en donde se muestra que los índices de vulnerabilidad escolar entre los años 2010 y 2014 en éstos liceos de excelencia tienen un valor relevante en el año 2010, lo que disminuyó

en el año 2014. En la tabla N°2, se demuestra que aumentó la heterogeneidad de los colegios de procedencia de los estudiantes de los Liceos Bicentenario, por tanto, se infiere mayor diversidad socioeconómica. Con esto se podría afirmar que aunque exista selección, la calidad educativa incentiva aulas más heterogéneas. (Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 91)

Tabla N°1: Índice de Vulnerabilidad Escolar (2010- 2014)

	Bicentenario	No Bicentenario	Diferencia
2011	82,6	87,2	-4,6 ***
2014	69,5	76,6	-7,1***

Fuente: Tabla 14, elaboración de Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J, Wilkins, A, 2016 a base de datos de JUNAEB

*** Significativo al 1%, ** Significativo al 5%, * Significativo al 10%

Tabla N°2: Colegios de procedencia (2011- 2012)

	2011	2012
Municipal	64,0	44,2
Particular Subvencionado	35,5	48,7
Particular Pagado	0,5	7,2
Total	100	100

Fuente: Tabla 15, elaboración de Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J, Wilkins, A, 2016, p.92

Es claro que la segregación escolar es un problema en Chile y, por tanto, se deben diseñar políticas educativas que ayuden a su reducción. En este sentido, el año 2014, Carrasco, Contreras y Elacqua declaraban que Chile no contaba con políticas públicas concretas para poder superar la segregación escolar (Carrasco, Contreras y Elacqua, 2014, p. 10). En este contexto, durante el segundo período de gobierno de Michelle Bachellet (el cual comprende los años 2014 al 2017), se trató de disminuir esta brecha de desigualdad y

segregación escolar y se instauró una reforma educacional (hoy vigente) que elimina el copago, prohíbe el lucro y regula la admisión y selección de los estudiantes de los establecimientos educativos que se benefician con la subvención del Estado (se excluyen los particulares pagados). La Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 fue creada a partir de diversas conclusiones, entre ellas, la creencia de que los buenos resultados académicos de establecimientos educacionales se explican por la composición socioeconómica de los estudiantes y no por el uso efectivo de sus procesos educacionales. (Carrasco et al 2014, Valenzuela y Allende 2012, Macelod y Urquiola 2009 citado en Bravo Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 32). Además, el copago provocó que el sistema escolar chileno fuera uno de los más segregados del mundo (PISA-OCDE 2012 citado en Bravo Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 32) así como también el recibir aportes monetarios particulares no necesariamente significó mejoría de la calidad (Zubizarreta, Paredes y Roseambaum 2014; Elacqua 2009, 2011 citados en Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 32). Sin embargo, no hay suficiente acuerdo sobre la exactitud de estos temas, y hay cierta suspicacia acerca de esta información: en relación a la selección, ciertos detractores de la nueva ley sostenían que la sola presencia de colegios inclusivos no es un requisito suficiente ni tampoco necesario para el logro de los objetivos (Levinson 2007, citado en Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 33). Con respecto al copago, se sostiene que no puede ser catalogado como algo que afecte de manera importante a la segregación (Saavedra, 2013 citado en Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 33), y al respecto, Bravo y Quintanilla (2001) concluyen, en base a un estudio, “que hay una diferencia

significativa entre los establecimientos con y sin financiamiento compartido, pero que ésta disminuye considerablemente cuando se incluyen como controles en la estimación variables socioeconómicas y geográficas” (Saavedra, T. 2013 p. 18), es decir el copago no incide tanto como las zonas residenciales y socioeconómicas de los estudiantes. Además, mayores recursos (dados por el porcentaje de pago de las familias) no necesariamente implican mejores resultados y tampoco se cuenta con evidencia robusta de que las diferencias de resultados en pruebas estandarizadas de un colegio u otro sean “atribuibles a los distintos procesos de enseñanza o a diferencias en las características de los alumnos” (Saavedra T. 2013 p. 15). Acerca del lucro algunos autores afirman que “en términos de magnitud, nuevamente las ventajas de las escuelas con fines de lucro que pertenecen a una red de colegios es equivalente a 6,5 puntos del SIMCE, una vez que se controla por los sesgos de selección” (Elacqua, Contreras, Salazar y Santos 2011 citado en Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 33).

No obstante estos antecedentes de la discusión parlamentaria, este estudio adscribe a la visión de que una alta selección genera buenos resultados de aprendizaje, por tanto, el valor agregado del colegio es mucho menor. En este sentido, este estudio se enfocará en un aspecto de la Ley de Inclusión, que se refiere al fin de la selección de los estudiantes por parte de los colegios. Este marco normativa dictamina la prohibición de la selección de los alumnos por razones académicas, socioeconómicas, religiosas, etc. Para ello se diseña un sistema centralizado de postulación que queda bajo el control del Estado. Los Liceos Emblemáticos tienen, como excepción, la facultad de seleccionar al 30% de sus estudiantes por mérito académico (Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre

J. Wilkins A. 2016, p. 33). Uno de los grandes objetivos del fin de la selección, es que estudiantes de diversos sectores socioculturales y socioeconómicos puedan tener acceso libre a las escuelas que las familias estimen convenientes y esto contribuiría a la integración escolar, línea conceptual a la que adscribe esta tesis.

1.4 Inclusión y Competencias Docentes

Con la Ley de Inclusión, se puede sostener que las aulas se verán distintas a como eran antes: ya no serán los mismos jóvenes que se relacionan con sus pares del mismo círculo socioeconómico, sino que existe una alta posibilidad de que se vean salas más heterogéneas, puesto que, debido al fin de la selección, las escuelas ya no podrán escoger a sus alumnos bajo ningún criterio que consideren más favorable, como el rendimiento, por ejemplo. Sin duda que en todo este proceso, la clase política, las reformas, sistemas escolares y currículo (Martínez 2002 citado en Escudero J.M y Martínez B. 2011 p.89) son fundamentales, pero los que realmente verán este cambio y deberán vivir este proceso día a día son los docentes de dichos establecimientos.

Escudero y Martínez (2011) nos señalan que “los aprendizajes (de los estudiantes) en cuestión han de entenderse desde una perspectiva integral (cognitivos, emocionales y sociales). Ello exige superar cualquier obsesión por la eficacia competitiva en los resultados (aunque importan), valorando con esmero los procesos y la calidad de vida escolar. De manera que aprendizajes como el desarrollo de una imagen positiva de sí, el apoyo al sentido de capacidad, las vivencias de pertenencia e identificación, autonomía y poder, son esenciales

(Escudero, 2009; Schalock y Verdugo, 2007; Martínez, en prensa). (Escudero, J. M., & Martínez, B. 2011 pág 90). La pregunta clave es: ¿quiénes sino los docentes, pueden lograr esto?

Maset (2012) postula que las escuelas con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y niñas y basada en la cooperación, tanto entre maestros y maestras a la hora de enseñar como entre alumnos y alumnas a la hora de aprender, son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos (Maset P, 2012 p.91). Con esto se ve, una vez más, cómo los docentes son considerados en el tema del logro de la inclusión eficaz.

Carrasco, Contreras, Elacqua y más (2014) sostienen que si bien los ambientes escolares más integrados generan beneficios, también suponen un desafío en cuanto a manejo y aprovechamiento de la diversidad del alumnado (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014, p. 27). Para esto, Espacio Público generó diversas propuestas para reducir la segregación escolar, entre ellas, generar capacidades y recursos para que las escuelas DE EDUCACION?? eduquen en la diversidad, lo que se refiere a “mejorar la formación pedagógica de los docentes con el fin de que cuenten con un conjunto de herramientas para lograr elevar los aprendizajes de alumnos que provienen de contextos diversos” (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014, p. 27). Esto se torna aún más importante si consideramos lo que afirman García-González, Herrera-Seda, y Vanegas-Ortega (2018): en Chile “se ha visto que las barreras para la inclusión asociadas a la práctica docente se encuentran instaladas en las concepciones de los profesores y en las estrategias que implementan en el aula (García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018 pág. 152). Según estos autores lo más importante para una escuela inclusiva eficaz sería la

formación inicial de los docentes, es decir, la preparación universitaria de los estudiantes de pedagogía. Tenorio (2011) señaló que la mayoría de los docentes señalaba no haber recibido instrucción en temáticas de diversidad (citado en García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018 pág. 153), lo cual supone un problema para lograr la inclusividad de forma eficaz. Además, Apablaza (2014) indica que los docentes perciben la diversidad de manera contradictoria, pues a pesar de que sienten valoración hacia ella y lo entienden como algo propio del ser humano, al mismo tiempo la observan como un obstáculo para su quehacer profesional (Apablaza, 2014, citado en García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018 pág. 152).

La política de inclusión no es sólo trabajo o responsabilidad de la política social y económica, sino que también de los sistemas escolares. Es decir, en las salas de clases. (González 1988, citado en Escudero, J. M., & Martínez, B. 2011 p. 91). Con esto, se puede declarar que los directores y profesores de los colegios son agentes políticos también, pues pueden decidir, en cierta medida, sobre procesos curriculares y procesos protocolares dentro de la institución, cambios estructurales, etc. Pueden instaurar una cultura de inclusión (y de respeto hacia ella) en las aulas o devaluar dicho proceder (Escudero, J. M., & Martínez, B. 2011 pág 91). Por lo mismo, la educación inclusiva debe venir de la mano con una reestructuración y reformas en las instituciones educativas para poder tener profesionales preparados para enfrentarla. Está muy ligada entonces a los esfuerzos y compromisos del profesorado y su liderazgo. (Escudero, J. M., & Martínez, B. 2011 p. 92- 93)

M. Duru Bellat (2004) estudió aulas heterogéneas en Francia, en donde detectó que profesores “perciben que las estrategias desplegadas no son

suficientes para potenciar los resultados académicos de todos los estudiantes”, los docentes cambian algunos aspectos del currículo para adecuarlo a la realidad del aula, hacen uso de muchas imágenes y ocupan menos textos escritos para sus alumnos, para no perjudicar a los de peor rendimiento lector. Además, estos profesores declararon “tensiones entre sus decisiones de aula y las expectativas de los padres y madres de clases medias profesionales que demandan una formación académica más exigente para sus hijos. Los docentes saben que el costo de sus estrategias inclusivas es disminuir la tendencia de las familias con mayor capital cultural a elegir escuelas públicas” (Duru Bellat, citado en Alarcón, Avello, Armijo y otros, 2016 p.16).

En el Plan de Estudios 2017 emitido por la Agencia de la Calidad de la Educación, en donde se evaluó la gestión de la diversidad de aprendizaje de alumnos de enseñanza media en la sala de clase, se recogieron algunas prácticas beneficiosas en términos de inclusión en base a tres niveles: cultura y clima escolar, políticas y prácticas institucionales, y las prácticas pedagógicas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018 pág. 99 - 100). Dichas prácticas son: conocimiento de los estudiantes, detección de necesidades educativas especiales, agencia en el aula (referido a que los estudiantes sean agentes activos en el proceso de enseñanza aprendizaje), aprendizaje significativo, fomento de la autoeficiencia de los estudiantes, presentación de la información de diversas formas, distintas maneras de dar respuestas, modificación del entorno, organización del tiempo y horario y adecuaciones curriculares. Dentro de las estrategias para favorecer la participación se encuentran: el logro de un contexto de confianza y respeto, presencia de un espacio de expresión para todos los alumnos, trabajo personalizado o trabajo directo e incentivos a través

de la entrega de notas o puntaje por actividades durante la clase. (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018, pág. 101 – 102)

Cabe destacar que si bien hay algunos docentes que implementan estas prácticas, son prácticas informales y elaboradas por iniciativa propia de solo algunos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018 pág. 101).

Por otro lado, Rojas (2016) indica que para lograr una escuela inclusiva, deben haber diversos cambios en ésta, como espacios diseñados para que los alumnos se puedan mover e interactuar entre sí, recursos variados para poder atender diversos estilos de aprendizaje y una cantidad limitada de estudiantes por sala, de manera que el docente pueda interactuar con cada uno de forma dedicada. Además, esta autora señala que se requieren docentes que posean conocimientos y estrategias para implementar dinámicas inclusivas, lo que requiere de perfeccionamiento, reflexión colectiva, lecturas, etc. Pone especial hincapié en “los espacios de análisis y reflexión sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones que se reproducen a diario en el espacio escolar” (Rojas M.T, 2016, p. 41)

Para finalizar esta triada de conceptos expuestos a lo largo de esta tesis (segregación, selección y competencias docentes) que interactúan de manera íntima entre sí, al haber altos niveles de segregación escolar, se apuesta por una ley que elimine la selección de los estudiantes, por lo que las salas serán más heterogéneas, pero de nada servirá si los profesores no están preparados para esto y no poseen las competencias necesarias para abordarlos. Con esto podemos decir que los docentes juegan un rol fundamental en esta tarea hacia la inclusión.

A raíz de esto nos preguntamos cómo perciben los docentes el fin de la selección en la educación: en Chile, ¿está el profesorado, realmente preparado para recibir en sus aulas, a alumnos diferentes a lo que estaban acostumbrados? ¿Tendrán las herramientas para enfrentar las dificultades que esto podría suponer? ¿Qué piensan al respecto?

Capítulo II: Objetivos de Investigación y Metodología

Objetivo general

Analizar la disposición y formación del profesorado para atender aulas más diversas bajo el contexto del fin de la selección escolar promulgado en la Ley de Inclusión Escolar.

Objetivos Específicos

- a) Analizar las percepciones del profesorado acerca de su ejercicio docente en aulas con mayor heterogeneidad socioeconómica.
- b) Analizar la autoevaluación del profesorado en relación a sus conocimientos y competencias para trabajar en aulas más diversas.
- c) Describir y proponer posibles soluciones que contribuyan a un mejor ejercicio de la profesión docente en aulas más diversas y que apoyarían la implementación de la Ley.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo con un enfoque cuantitativo y el instrumento utilizado para recabar información fue una encuesta autoadministrada construida por el investigador. Esta encuesta, creada en el programa "Google Forms" constó de 15 preguntas cerradas de selección de las cuales algunas eran dicotómicas y otras de posible multirespuesta. La encuesta se hizo de modo virtual, debido a razones circunstanciales (emergencia sanitaria). Para la construcción de este instrumento, se tuvo en cuenta presentar las preguntas de forma clara, concisa y sin juicios de valor y ofrecer, para algunas

de éstas, diversas posibles respuestas con distinto transfondo: filosófico, valórico, práctico y metodológico.

Se utilizó un muestreo exponencial no probabilístico por “bola de nieve”. Para ello, el investigador localizó a algunos docentes que cumplieran con los requisitos para participar del estudio, los cuales se pensaron para obtener mayor factibilidad, mejores tasas de respuesta y comparabilidad. Estos requisitos eran dos:

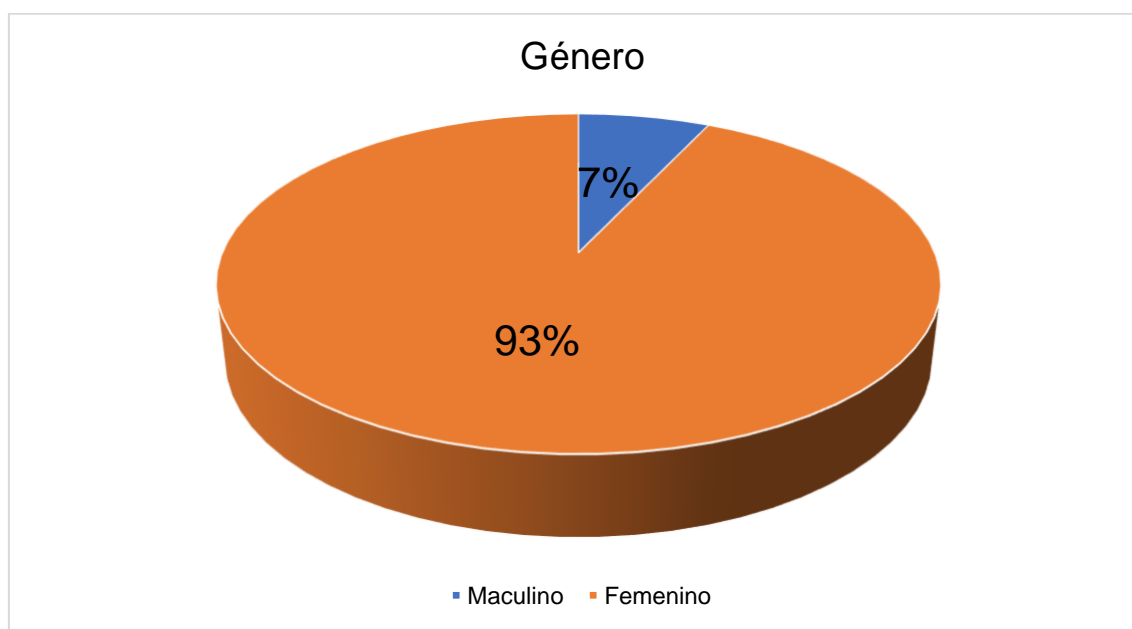
- que fueran docentes trabajando en colegios municipales o particulares subvencionados
- que fueron docentes cuyos colegios estuvieran dentro de la Región Metropolitana.

Luego, se les envió la encuesta por el mismo medio anteriormente descrito, presentando una pequeña introducción y destacando que se trataba de una encuesta anónima. Esto para que los encuestados se sintieran con la libertad de responder. También se solicitaba encarecidamente reenviar la encuesta a colegas y/o docentes que contaran con esas mismas características para obtener más datos y poder hacer un análisis más profundo. Fue así como al cabo de alrededor de 3 semanas, se llegó a 100 participantes de diversas comunas de la Región Metropolitana, distintas edades, género, dependencia administrativa de los establecimientos en los que trabajan y niveles de enseñanza.

Capítulo III: Análisis de Datos

1.- Descripción de la Muestra

Figura 3-1: Género

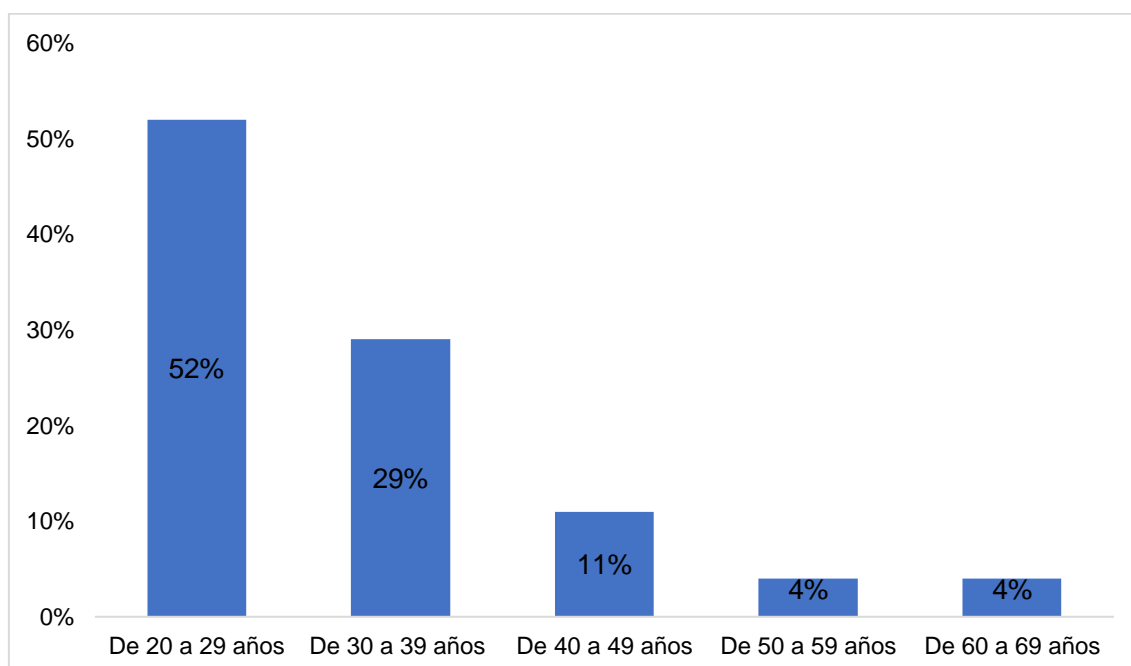


N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia.

Podemos observar que la encuesta fue respondida en su mayoría por docentes mujeres, predominando sobre los docentes varones. Esto se condice con la evidencia a nivel nacional, ya que el sistema escolar está compuesto por un 73% de mujeres y un 27% de varones (Memoria Chilena, Centro de Estudios Mineduc, SIES, citado en CPEIP, Mineduc, 2020).

Figura 3-2: Rango etéreo



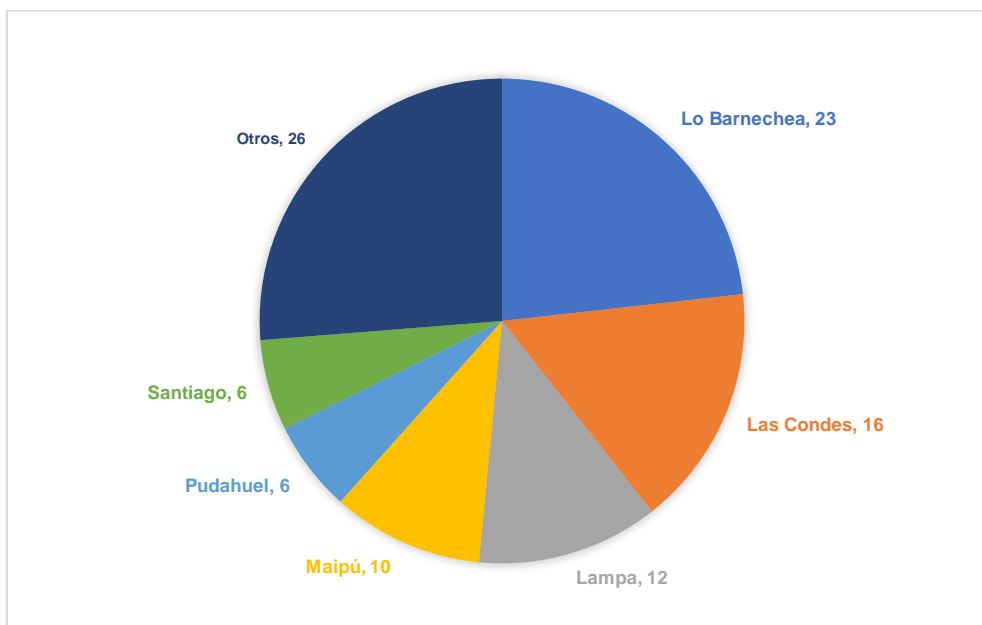
N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

Para poder realizar un mejor análisis las edades de los docentes encuestados se dividieron en rangos etéreos de 10 años. Se puede observar que la encuesta fue respondida en su mayoría por docentes jóvenes, pertenecientes al primer rango etéreo, entre los 20 a 29 años, siendo el 52%. Se podría concluir entonces que algunos de estos docentes son egresados recientemente de su formación universitaria inicial, lo que significaría que no tienen una larga trayectoria en la profesión y podría faltarles experiencia laboral para poder opinar con claro conocimiento acerca del tema expuesto. Los profesores de entre 50 a 69 años (cuya experiencia laboral es considerablemente mayor a la de los docentes más jóvenes) fueron los que menos respondieron, siendo apenas un 8%. Esto puede ser debido a la metodología utilizada, ya que al usar un recurso tecnológico, los docentes de más edad pudieron haberse complicado o tener problemas para responder, o simplemente la encuesta no fue enviada a

profesores de mayor edad (recordemos que la metodología utilizada fue la de “bola de nieve”, en donde los participantes consiguen a otros participantes, lo más probable, de su mismo rango etareo por un tema de relaciones y cercanía). En la figura 3-8 se analizará si el grupo etareo al que pertenecen los docentes es determinante en sus respuestas o no. La muestra es similar a la composición de docentes a nivel nacional, en donde el 2018 los docentes de 26 a 30 años de edad sumaban un total de 65.893 profesores y profesoras, los de 31 años de edad a 40 años de edad sumaban 72.452, siendo estos dos rangos de edad los de mayor número de docentes. Los profesores de 41 a 50 años de edad eran 42.935 y de 51 a 60 años sumaban 44.001. Por último y al igual que este estudio, estaban los de mayor edad cuyo rango etareo era de 61 a más de 65 años de edad y eran un total de 16.535 docentes (Centro de Estudios Mineduc, 2019 p.127).

Figura 3-3: Comunas de los colegios en los que trabajan los docentes encuestados



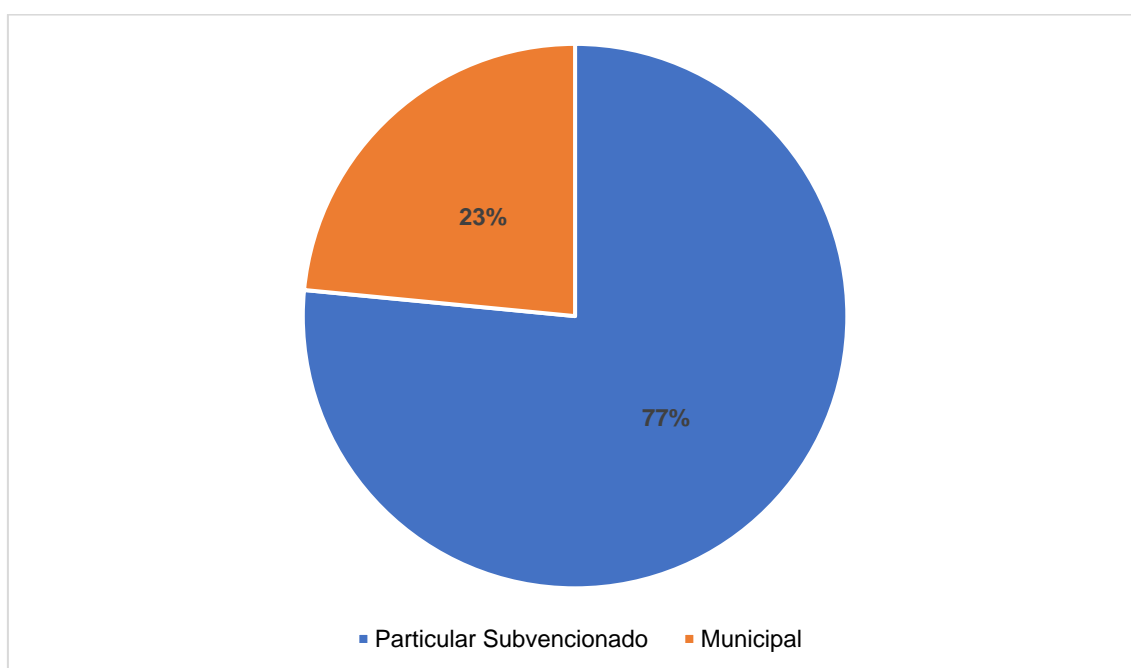
N: 99

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

En este gráfico se exponen las comunas de los establecimientos educacionales de mayor participación, en donde las más comunes fueron la comuna de Lo Barnechea, Las Condes, Lampa, Maipú, Pudahuel y Santiago, en ese orden respectivamente. También hubo profesores que participaron de la investigación cuyos establecimientos educacionales se situaban en otras comunas que no se visualizan en el gráfico (Cerro Navia, Ñuñoa, Renca, Conchalí, Estación Central, Independencia, La Legua, La Florida, La Pintana, La Reina, Lo Prado, Melipilla, Peñaflo, Peñalolén, Puente Alto, Quilicura, San Bernardo y San Ramón), representados por "otros" en el gráfico. Cabe destacar que aunque haya una menor cantidad de docentes pertenecientes a alguna comuna, fueron incluidas en los resultados de esta investigación. No se notaron mayores relaciones entre la comuna del establecimiento y las respuestas de los

docentes. Se puede decir que los docentes que más presentaron objeciones marcando “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con respecto al fin de la selección escolar, fueron los de la comuna de Lo Barnechea, pero esta es a su vez, la comuna con mayor cantidad de docentes en esta investigación, por lo que para efectos de este informe no aporta mayor relevancia.

Figura 3-4: Dependencia Administrativa



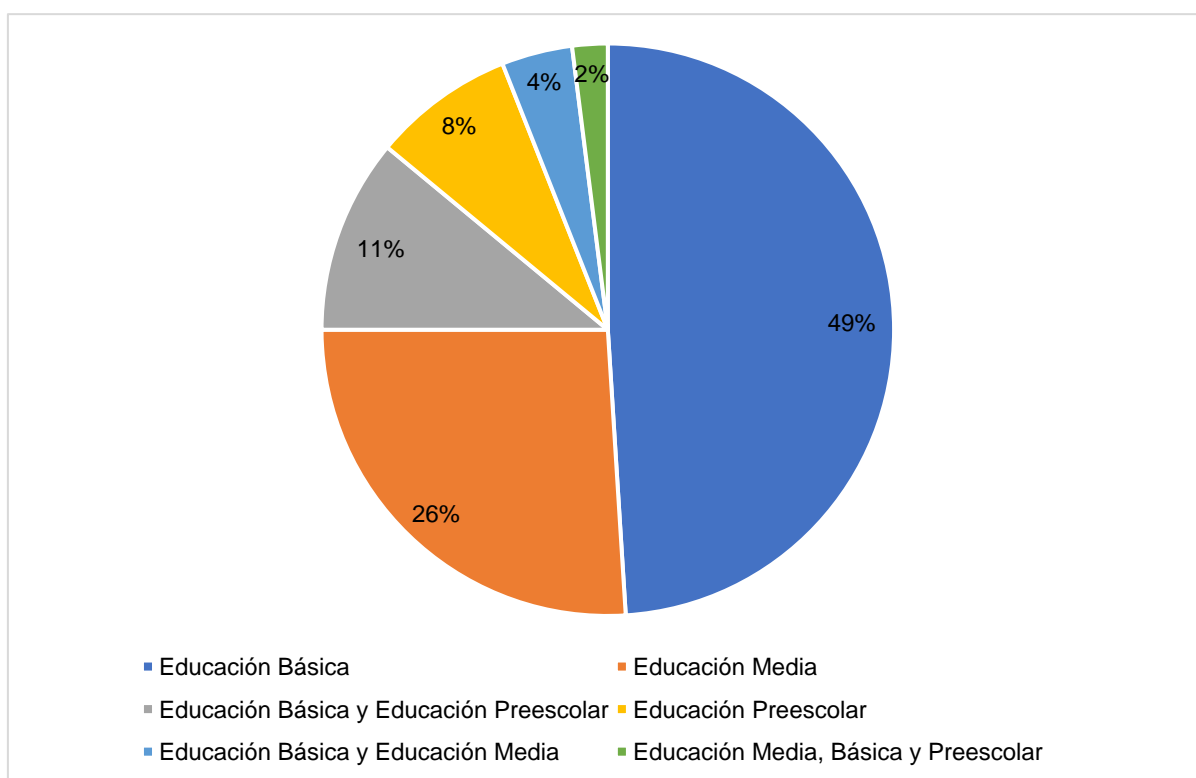
N: 98

Fuente: Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”, elaboración propia

Podemos observar que la gran mayoría de los docentes encuestados pertenecen a colegios particulares subvencionados y sólo el 23% pertenece a colegios municipales. En la figura 3-7 se analizará si el pertenecer a un tipo de establecimiento influye en las percepciones de los docentes sobre el fin de la selección escolar. Nuevamente podemos decir que este fenómeno se puede deber a la metodología utilizada (bola de nieve), pues a los profesores a los que les fue enviada la encuesta, se les solicitó reenviarla a sus colegas, la mayoría,

seguramente, pertenecientes al mismo establecimiento. Por otra parte, se puede inferir que el número de establecimientos a los que pertenecen los docentes encuestados, en términos de dependencia administrativa de esta investigación, se condice con la conformación de instituciones a nivel nacional y regional: en el 2018, en Chile habían 4.925 instituciones educativas municipales y 5.665 instituciones educativas particulares subvencionadas y, específicamente en la Región Metropolitana, la diferencia se hace más evidente (al igual que en este estudio) en donde existían 668 instituciones municipales y 1892 instituciones particulares subvencionadas (Centro de Estudios Mineduc, 2019 p.16- 17).

Figura 3-5: Nivel educacional en el que enseñan los docentes encuestados



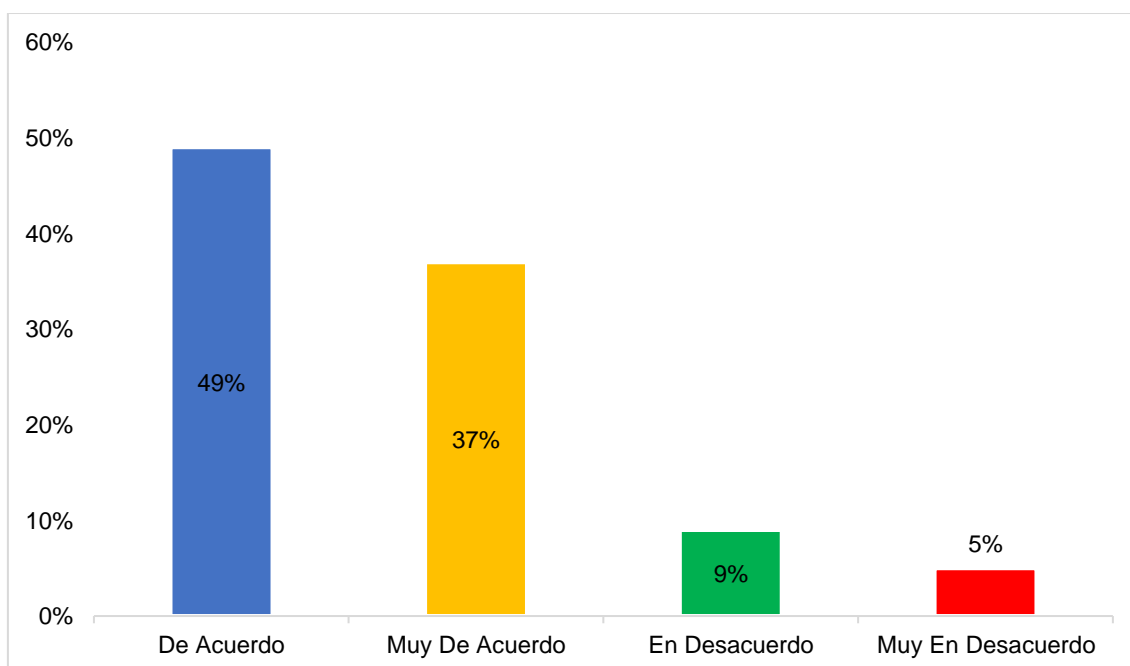
N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

Los docentes que contestaron esta encuesta son en su gran mayoría (casi la mitad), profesores de Enseñanza Básica, los que aportan el 49% de las respuestas. Le siguen los docentes de Enseñanza Media, representando el 26% de las respuestas y por último los profesores de Educación Preescolar, haciendo presencia con el 11% de las respuestas. Además, hubo profesores que pertenecían a dos o incluso a los 3 niveles. No se detectó mayor relación entre el nivel en el que enseñan los docentes con sus respuestas o percepciones acerca del fin de la selección escolar, pero sí hubo al menos un docente en cada nivel que declara estar en “desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con el fin de la selección escolar. En donde más se observa este fenómeno es en el nivel de Enseñanza Básica, con 5 docentes que marcaron una de estas dos opciones, pero además es el nivel con una relevante mayoría de representantes docentes. Esto nos lleva a pensar que, si bien la mayoría de los docentes podría estar de acuerdo con el fin de la selección escolar, hay otros que son enfáticos en posicionar su opinión en el lado contrario. En las figuras 3-9 y 3-10 se podrá apreciar el análisis de las razones de las posturas de estos docentes.

2.- Percepción de los docentes acerca del fin de la selección escolar

Figura 3-6: En el año 2018, se aprobó la Ley de Inclusión Escolar, que establece el fin del lucro, el fin del copago y el fin de la selección por parte de todos los colegios que reciban subvención del Estado. Con respecto al fin de la selección en los colegios usted está:



N percepción: 100

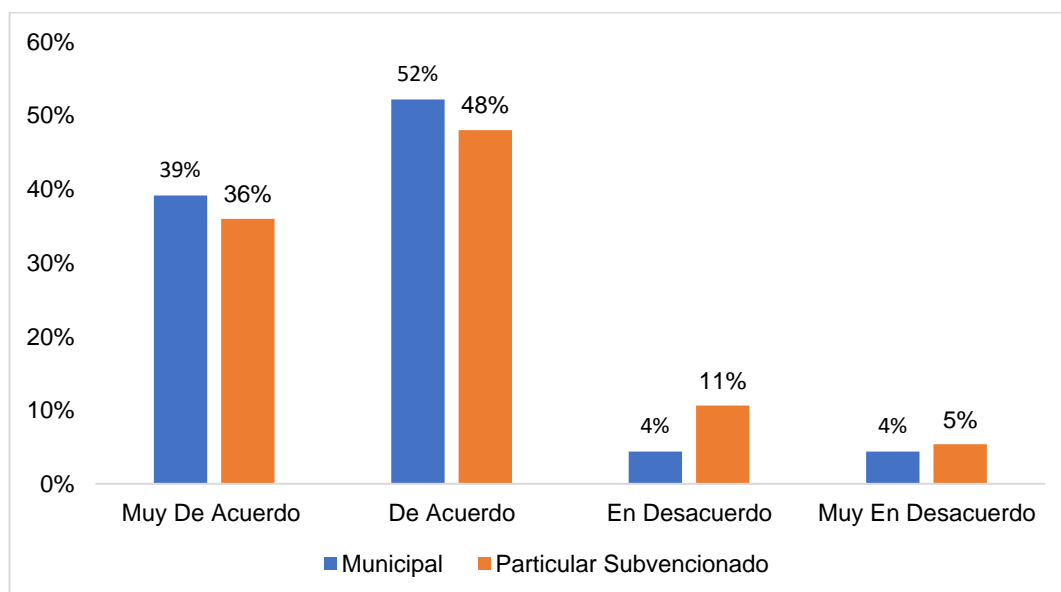
Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

Podemos apreciar que un 86% de los docentes encuestados declara estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con el fin de la selección escolar, lo cual es una relevante mayoría. El 14% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta nueva modalidad. Esto se condice con el resultado de un estudio de Rojas (2016), quien investigó a diversos establecimientos educacionales y sus agentes para recabar información acerca de la percepción de éstos hacia la inclusión social en el área escolar. Esta autora revela que agentes educativos que pertenecían a escuelas que anteriormente seleccionaban, estaban de acuerdo con que aplicar

una prueba a un estudiante para ingresar al establecimiento no estaba bien. (Rojas, M.T 2016 p. 80). Además, esta autora nos dice que “en varias escuelas estudiadas, sobre todo aquellas con mayor reflexividad en torno al tema de inclusión, existe un discurso ciudadano, justiciero y reivindicatorio en torno a la recepción de estas diferencias, ya que se considera que su acogida es una medida que desfavorece a las escuelas en el mercado educativo donde deben continuar compitiendo (...) La inclusión es vinculada a la justicia, a un sentido moralmente correcto, por lo que existe una autopercepción heroica en su labor defendiendo el derecho humano a la educación de todos y todas” (Rojas M.T, 2016 p. 128).

Si bien en esta investigación se podría decir que la mayoría de los docentes está en la misma línea de pensamiento, hay otros (no menos importantes) que no siguen este patrón. Es por ello que a continuación se comparan las respuestas acerca de la percepción del fin de la selección escolar en colegios municipales y particulares subvencionados y si esa condición influye en la percepción de los docentes.

Figura 3-7: Percepción de docentes encuestados pertenecientes a colegios particulares subvencionados y municipales acerca del fin de la selección escolar



N percepción: 100

N Tipo de establecimiento: 98

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

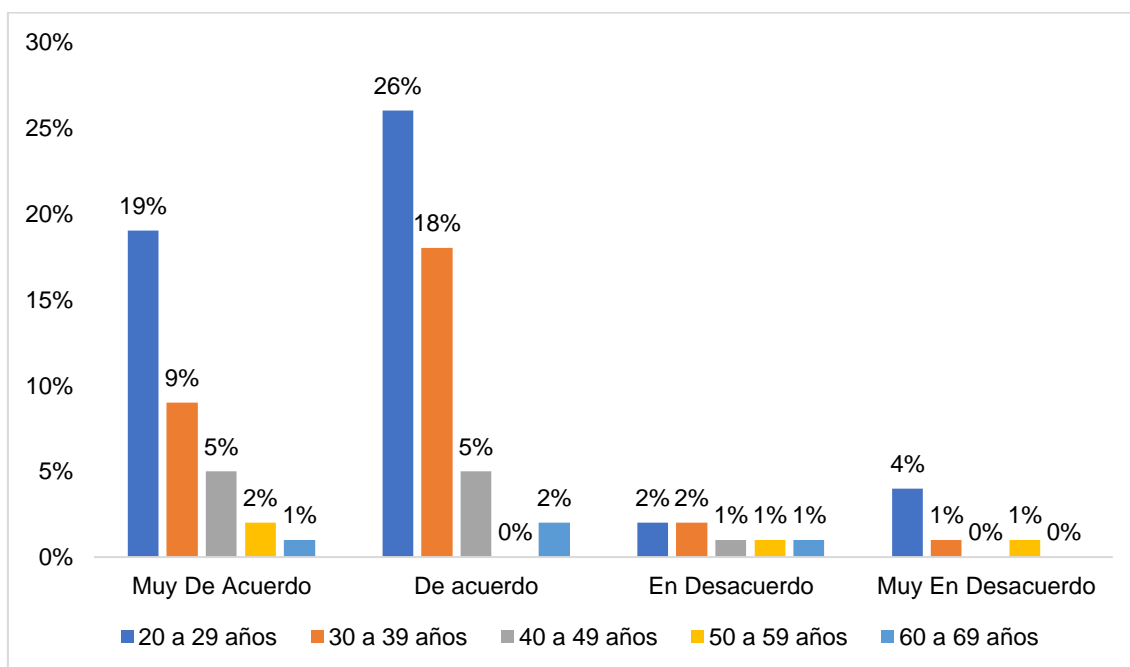
Valenzuela, Bellei y De los Ríos, nos dicen que la forma de segregación más relevante en Chile es la socioeconómica (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p. 210- 211). Esto incide en en el factor residencial de las personas, que sería, según algunos autores como Beyer y Eyzaguirre (2014) una causa relevante de la segregación escolar (Beyer y Eyzaguirre 2014, citados en Santos H, Elacqua G, p. 134). Al respecto, Córdoba, Rojas y Azócar (2016) explican que una de las características de las ciudades es la de instalar a personas de diversos niveles socioeconómicos en distintas zonas, lo que hace muy esperable que las escuelas repitan el mismo patrón (Córdoba C, Rojas K, Azócar J, 2016 p. 103). En el caso de Chile, íntimamente relacionado con las comunas de residencia y con ello la condición de ser colegio municipal o particular subvencionado. Por estas razones es relevante analizar si los profesores de los

establecimientos educativos de distinto tipo (particular subvencionado o municipal) piensan de manera similar por pertenecer a un colegio u otro, ya que los colegios según sus características, implican tener cierto tipo de alumnado, lo que podría incidir fuertemente en la percepción de los profesores acerca del fin de la selección escolar.

Para realizar este análisis hay que recordar que la gran mayoría de docentes encuestados pertenecían a colegios particulares subvencionados, por lo que para efectos de esta investigación, son estos establecimientos los que tienen mayor participación. En la figura 3-7 se puede apreciar que la respuesta de mayor repetición FRECUENCIA por parte de los docentes de colegios particulares subvencionados fue la opción de “de acuerdo”, es decir, avalan el fin de la selección escolar, pero no en una posición férrea (de lo contrario hubiesen marcado la opción de “muy de acuerdo”). Lo mismo ocurre con los docentes de colegios municipales, en donde la respuesta que más se repitió fue también la opción de “de acuerdo”. La segunda respuesta más común fue “muy de acuerdo”, teniendo un 36% en los colegios subvencionados y un 39% en los colegios municipales. La tercera respuesta más repetida (pero bastante menos que la anterior) fue la respuesta “en desacuerdo” en donde se entiende que los docentes que marcaron esta opción no avalan el fin de la selección escolar. Por último, los docentes respondieron “muy en desacuerdo” en menor cantidad. Al contrario de lo que se podría pensar, (que los profesores de colegios particulares subvencionados estarían más reticentes a estos cambios), las respuestas de los docentes de colegios particulares subvencionados con los de colegios municipales son bastante proporcionales en cualquiera de las categorías (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”), con lo que

se puede concluir que existiría una cierta concordancia en cuanto a proporción de docentes que piensan una cosa u otra en ambos tipos de establecimientos.

Figura 3-8: Percepción de los docentes acerca del fin de la selección escolar según rango etareo



N: 100

Fuente: Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”, elaboración propia

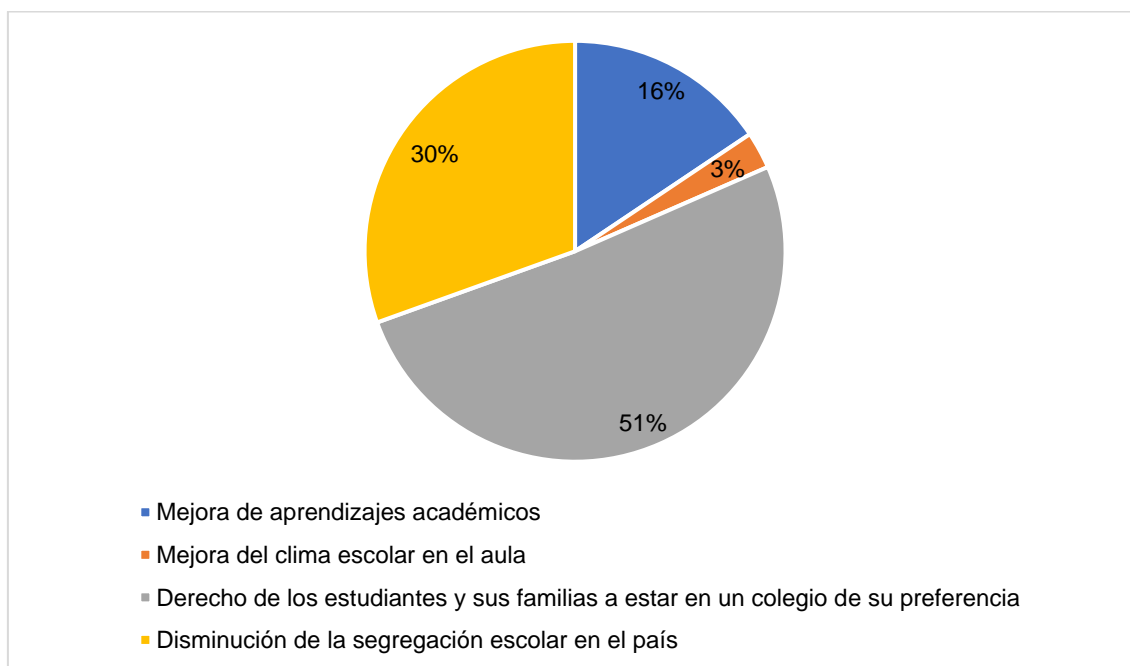
A través de este gráfico podemos inferir que todos los grupos etáreos se comportan de una forma similar a la hora de adoptar una inclinación hacia el fin de la selección escolar. El mayor número de docentes que participó en esta investigación fueron los del primer rango etáreo, de 20 a 29 años. La mayoría de estos docentes declara estar “de acuerdo” con el fin de de la selección escolar y luego “muy de acuerdo”. Lo mismo ocurre con el segundo rango etáreo que corresponde desde los 30 a los 39 años, cuya mayoría declara estar “de acuerdo” y en segundo lugar “muy de acuerdo”. Los profesores de 40 a 49 años de edad comparten opinión en igual cantidad en estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo”,

1% estuvo en “desacuerdo” y ninguno en “muy en desacuerdo”. El penúltimo rango de edad es el los docentes de 50 a 59 años, 2 de ellos marcaron “muy de acuerdo”, 1% en desacuerdo y 1% en “muy en desacuerdo”. Por último, los profesores de 60 a 69 años, en su mayoría, marcaron la opción de “de acuerdo”

Con esto podemos decir que en rangos de edad más jóvenes, de 20 a 49 años de edad, casi el 90% está de acuerdo con el fin a la selección escolar. En rangos de edad más avanzados, de 50 a 69 años disminuye esta inclinación a cerca de un 80%. Por lo tanto, se observan diferencias (consistiendo éstas en que los “jóvenes” están de acuerdo con el fin de la selección más que los de “más edad) pero estas diferencias no son tan marcadas. Lo cierto es, que en todos los rangos de edad hay, por lo menos, un docente que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el fin de la selección escolar.

3.- Razones dadas por los docentes frente a sus respuestas

Figura 3-9: Si su respuesta fue “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” indique la alternativa que explique la razón:



N: 87

Fuente: Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”, elaboración propia

En esta imagen se puede apreciar que la razón más reiterada por los docentes al estar de acuerdo con el fin de la selección escolar alude a los derechos de los niños (as) y sus familias para pertenecer a un determinado colegio que estimen conveniente. Pero, si Chile es un país segregado residencialmente y el lugar de residencia es clave a la hora de elegir un establecimiento educativo y, como declaran Van Zanten y Ball (2002), los procesos de elección de escuela por parte de las familias refuerzan la segregación socioeconómica de los sistemas educativos (Van Zanten y Ball, 2002, citados en Hernández M, Raczynski D, 2015 p. 128) nos podríamos

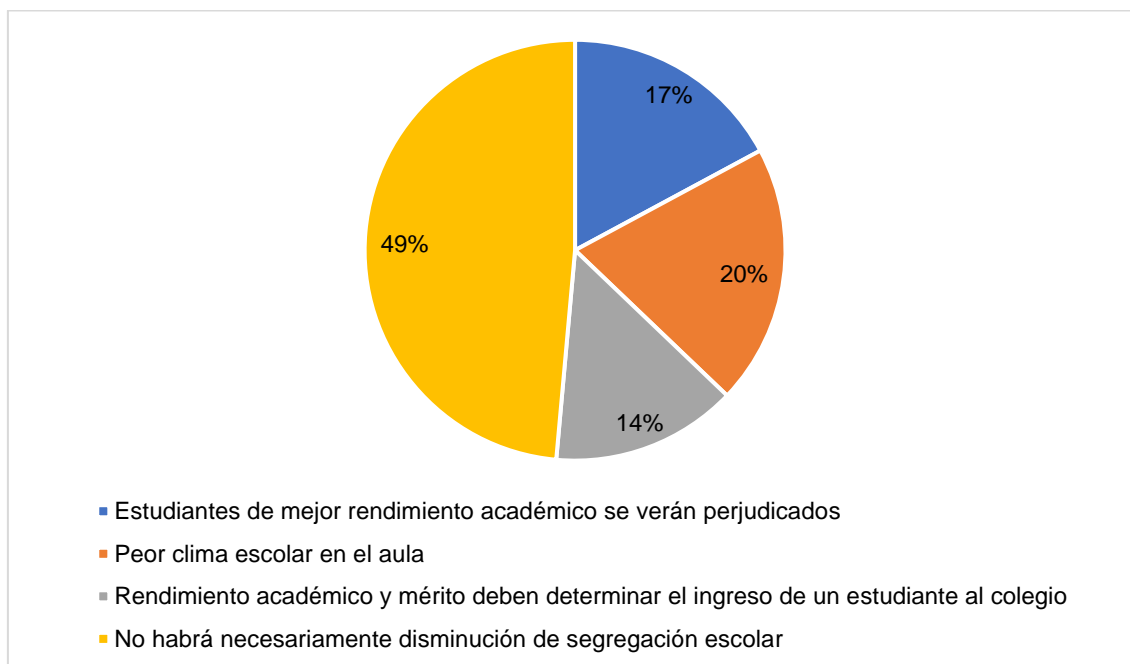
preguntar ¿será relevante para disminuir la segregación escolar, el hecho de que las familias puedan optar por derecho a cualquier establecimiento educacional, si igualmente van a preferir uno en donde hayan estudiantes de la misma condición socioeconómica?

Adermás, vemos que esta razón contiene un peso moral y filosófico más que práctico o empírico, con lo que podemos inferir que Carrasco, Contreras, Elacqua y otros (2014) tenían razón al decir que para algunos, el integrar estudiantes de diversas características socioeconómicas, socioculturales, étnicas o de distintas creencias, es algo a lo que se le adjudica un valor intrínseco, en donde la escuela pasa a ser un valioso espacio de socialización (Carrasco, Contreras, Elacqua y otros, 2014 p.7).

A su vez, la razón menos reiterada por los docentes que están de acuerdo con el fin de la selección escolar tiene relación con el clima del aula, que sí es un elemento práctico y concreto.

Al ver estas respuestas podríamos inferir que estos profesores toman esa postura por algo más bien ideológico, lo que no necesariamente significa que sea algo que contribuya a la educación.

Figura 3-10: Si su respuesta fue “En desacuerdo” o “Muy en desacuerdo” indique la alternativa que explique la razón:



N: 23

Fuente: Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”, elaboración propia

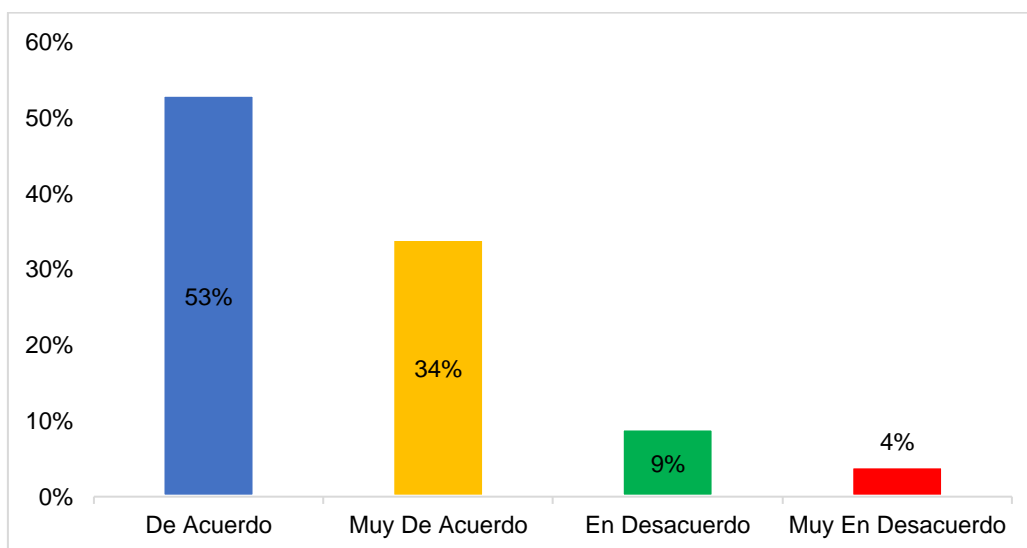
Los docentes que declaran estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con el fin de la selección escolar dicen, representando al 49%, tener esta postura mayormente por la creencia de la poca incidencia de ésta en la segregación escolar, tal como plantea Levinson (2007), quien dice la sola presencia de colegios inclusivos no es requisito suficiente ni necesario para el logro de los objetivosn (Levinson 2007, citado en Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 33).

La segunda razón por la que se inclinan los docentes siendo un 20%, es la creencia de que el clima escolar dentro del aula empeorará. Luego, representando un 17% está la razón de que los alumnos de mejor rendimiento académico se verán perjudicados con esta nueva modalidad, como lo dice Hoxby

(2000) y Schnider (2003) (citados por Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p. 215).

Por último, en un 14% los profesores se inclinan por la razón que alude a la importancia del mérito y rendimiento académico para poder pertenecer a un colegio determinado. Es interesante observar que la mayoría de los docentes que no está de acuerdo con el fin de la selección escolar no cree que esta nueva modalidad repercuta en la alta segregación escolar que hay en las escuelas y colegios, siendo que uno de los principales objetivos de la Ley de Inclusión es el de disminuir la brecha entre dichos establecimientos y con ello la de los niños y niñas que pertenezcan a ellas. Como los docentes son los principales agentes educativos dentro de una escuela y los que están en el aula de clases, sería de alta relevancia saber por qué tienen ese pensamiento, pues pueden dar valiosos puntos de vista para cambiar o mejorar este nuevo sistema. Además esta percepción (sea real en la práctica o no) podría perjudicar de antemano su quehacer pedagógico en aulas más heterogéneas recibiendo a los nuevos estudiantes con prejuicio, como nos dicen Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010), “que los docentes pueden tener prejuicios acerca de la composición social de sus alumnos y las diferencias socioeconómicas y capacidades de éstos” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010 p.214).

Figura 3-11: ¿Cree usted que aulas más heterogéneas en cuanto a la composición del alumnado, son beneficiosas para obtener mejores aprendizajes académicos?

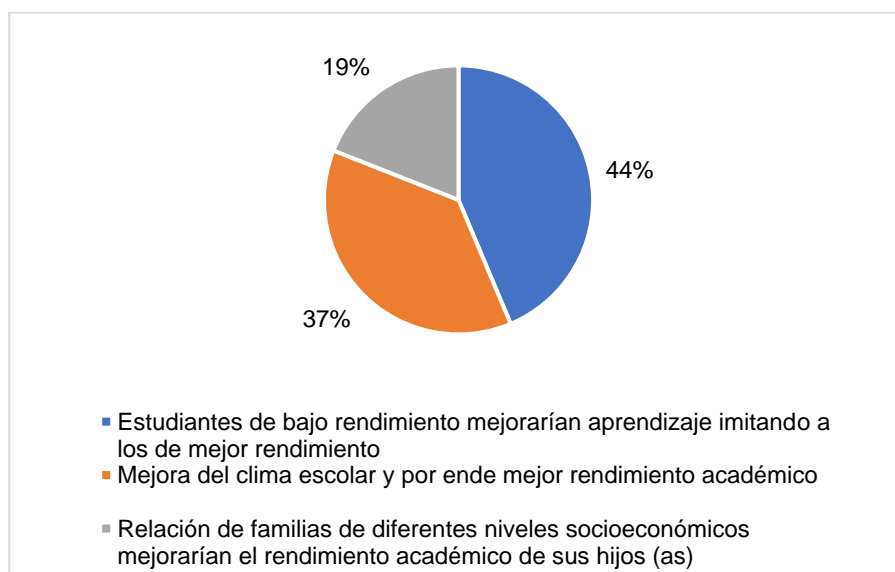


N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

En concordancia con la postura general del fin de la selección de los docentes encuestados en esta investigación, más de la mitad de estos (53%), declara estar de acuerdo en que tener aulas más heterogéneas será beneficiosos para los resultados académicos de los niños y niñas. Siguiendo con esta línea el 34% se posiciona con la opción "muy de acuerdo". En su minoría los docentes encuestados decalaran estar en desacuerdo con este enunciado, representando sólo el 9% los que están "en desacuerdo" y el 4% los que están "muy en desacuerdo". A continuación se analizarán los resultados de las razones que marcaron estos docentes para su postura.

Figura 3-12: Si su respuesta fue “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” indique la alternativa que explique la razón:



N: 87

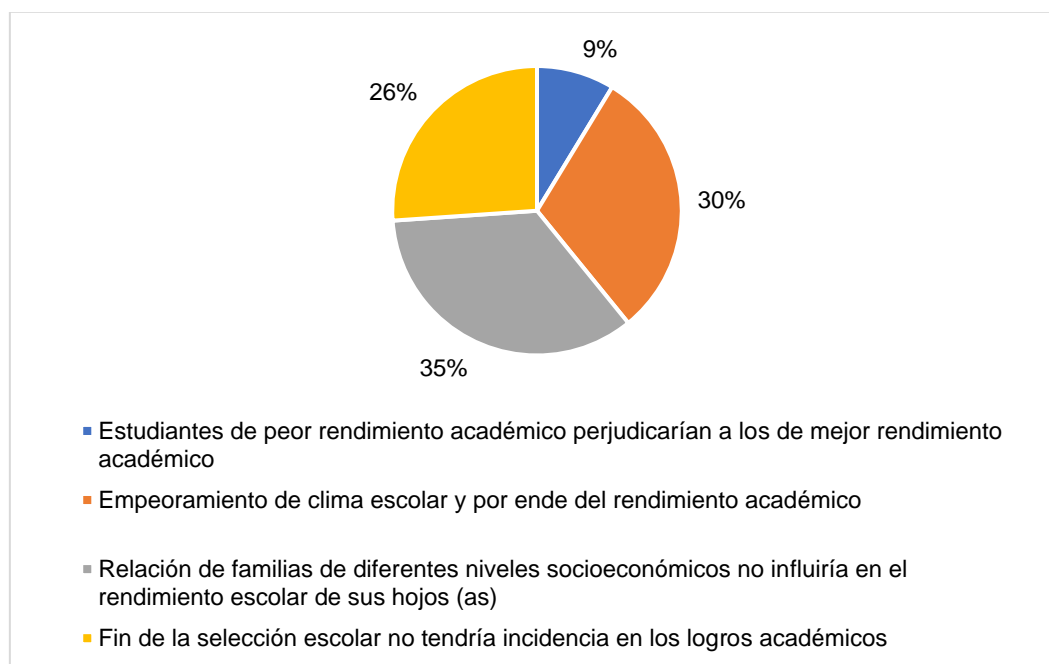
Fuente: Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”, elaboración propia

Entre las razones que los docentes declaran tener para estar de acuerdo en que el fin de la selección escolar beneficiaría el rendimiento escolar de los niños y niñas, la más marcada (44%) es la del pensamiento del “efecto par”: los profesores creen que los alumnos de bajo rendimiento académico mejorarán por medio de la imitación a sus compañeros de mejor rendimiento académico. Como vimos anteriormente (marco teórico) y debido a diversos factores, el “efecto par” no es algo que esté 100% comprobado o estudiado: Beyer (2007) por ejemplo, sostiene que algunos estudios apuntan a que este fenómeno es inexistente o muy modesto (Beyer, H. 2007 p.212). Illanes por otro lado nos dice que la literatura que busca estimar el efecto par, tienen problemas metodológicos que invalidan los resultados y utilizan estimadores que llevan a encontrar estos efectos aún cuando en realidad no existan. (Illanes G p.1). Por lo tanto esta razón

por la que se inclinan los docentes, estaría basada en suposiciones sin mucho fundamento. La segunda razón más marcada representando el 37% es la creencia de que el clima escolar mejorará y por ello mejorará también el rendimiento académico. Sería interesante saber por qué los docentes creen que con aulas más heterogéneas el clima escolar mejoraría, cuando hay otros docentes que dicen todo lo contrario, como lo podremos ver más adelante.

En último lugar y con una notoria disminución en la repetición de la respuesta (19%) se encuentra la razón relacionada con la familia: hay pocos profesores que creen que al tener en un colegio familias de diversas realidades (específicamente el factor socioeconómico y sociocultural), los logros académicos de sus hijos (as) se verán beneficiados, lo que se ve validado por Waldinger (2006) quien afirma que los países en donde se tienen aulas más homogéneas de acuerdo a las habilidades de los estudiantes (que generalmente y entre otros factores, está relacionado al nivel socioeconómico), logran que el capital cultural de las familias de éstos influya en menor grado, lo que a su vez ayuda a aumentar la equidad y desempeño general de los niños y niñas (Waldinger, 2006, citado en Beyer H, 2007)

Figura 3-13: Si su respuesta fue “Muy en desacuerdo” o “En desacuerdo” indique la alternativa que explique la razón:



N: 21

Fuente: Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”, elaboración propia

La razón más marcada por los docentes que se declaran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación referida al logro de aprendizajes académicos con el fin de la selección escolar, es la que habla de la poca incidencia de las familias en el logro escolar de sus hijos (as) en el caso de relacionarse con otras familias de distinto nivel socioeconómico y sociocultural (35%). Vemos nuevamente que los docentes no creen que esta nueva interacción sea de mayor incidencia. Es decir, tanto los que están de acuerdo con la mejora de aprendizajes en este nuevo contexto, como los que están en desacuerdo, tienen pocas expectativas de la influencia de esta relación de familias en cuanto al rendimiento académico de sus hijos (as). Como segunda razón la más reiterada fue el supuesto empeoramiento del clima escolar y por ende del rendimiento académico (30%). Al contrario de los docentes que sí están

de acuerdo con la afirmación señalada (reflejado en una cantidad no menor), estos encuestados creen que el clima escolar dentro del aula se verá afectado de forma negativa por las nuevas relaciones que se pueden dar entre alumnos de diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales, a pesar de la existencia de investigadores que refutan esta mirada, y que afirman que los estudios sobre composición social en la sala de clases demuestran que hay muchos beneficios en tener una sala más heterogénea (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 p.214).

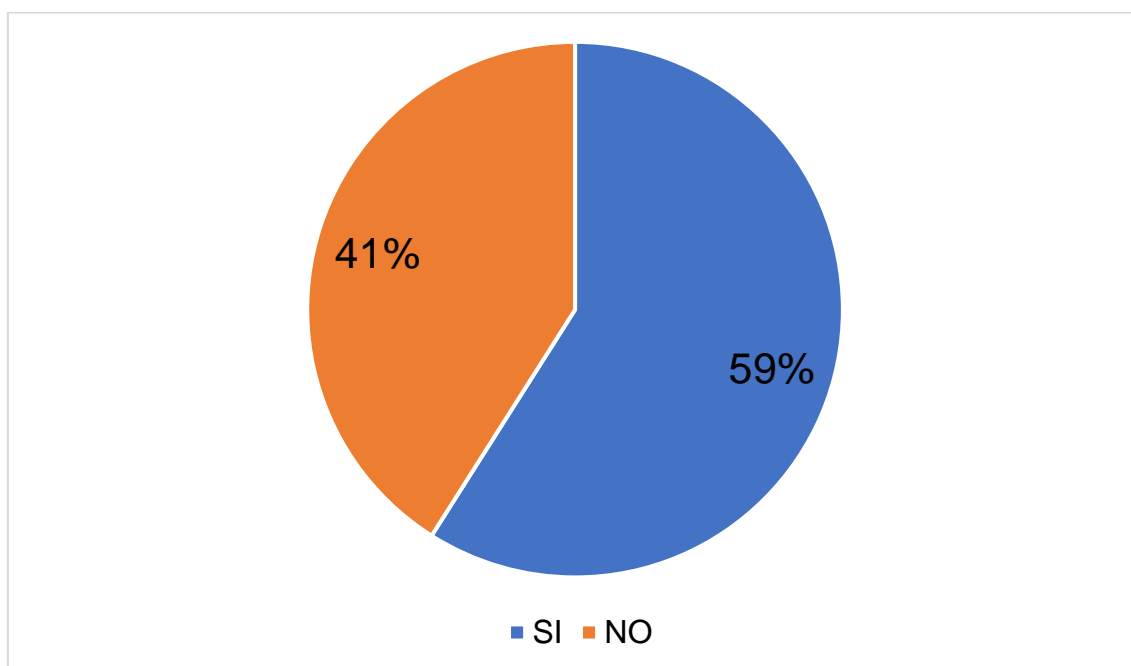
La tercera opción más reiterada fue la que habla de la nula incidencia de tener salas de clase más heterogéneas en los resultados académicos de los alumnos (26%). Podríamos decir que estos profesores creen, como el ya citado autor Levinson (2007) que el fin de la selección no sería determinante y tampoco necesario para disminuir la segregación (Levinson 2007, citado en Bravo M. Lavín J. Ruiz de Viñasapre J. Wilkins A, 2016 p. 33). Siguiendo en esta misma línea, Beyer (2007) postula que algunos de los establecimientos educacionales con selección en su alumnado (como los liceo emblemáticos) pueden incluso aportar movilidad social y equidad (Beyer, H. 2007 p. 213) por lo que eliminarlos sería un error para la sociedad, lo que podría ser una de las razones por las cuales el profesorado no estaría de acuerdo con el fin de la selección.

Hubo algunos docentes encuestados que afirmaban estar en desacuerdo con el fin de la selección escolar pero declararon estar de acuerdo o incluso muy de acuerdo con que los aprendizajes de los niños y niñas se verían beneficiados al tener aulas heterogéneas. Esto es un fenómeno curioso, pues hay cierta contradicción al afirmar esas dos cosas de forma simultánea; lo más sensato sería que todos los docentes que están en desacuerdo con el fin de la selección

escolar estuvieran en desacuerdo con que los aprendizajes en el alumnado aumentarían porque ¿no es acaso eso la misión más relevante de un docente?. Esto se condice con los que nos dice Apablaza (2014) quien indica que los docentes perciben la diversidad de manera contradictoria: sienten valoración hacia ella, pero al mismo tiempo la observan como un obstáculo para su trabajo (Apablaza 2014, citado en García González C, Herrera-Seda C Y Venegas-Ortega C, 2018 p.152). Esto nos podría indicar que algunos docentes no tienen clara su posición acerca del tema o que sus preocupaciones más grandes no son si el alumno aprende o no.

4.- Percepciones de los docentes acerca de la posesión de herramientas para enseñar en la diversidad y la de sus pares

Figura 3-14: En aulas más heterogéneas, ¿usted tiene las herramientas necesarias para lograr aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes?



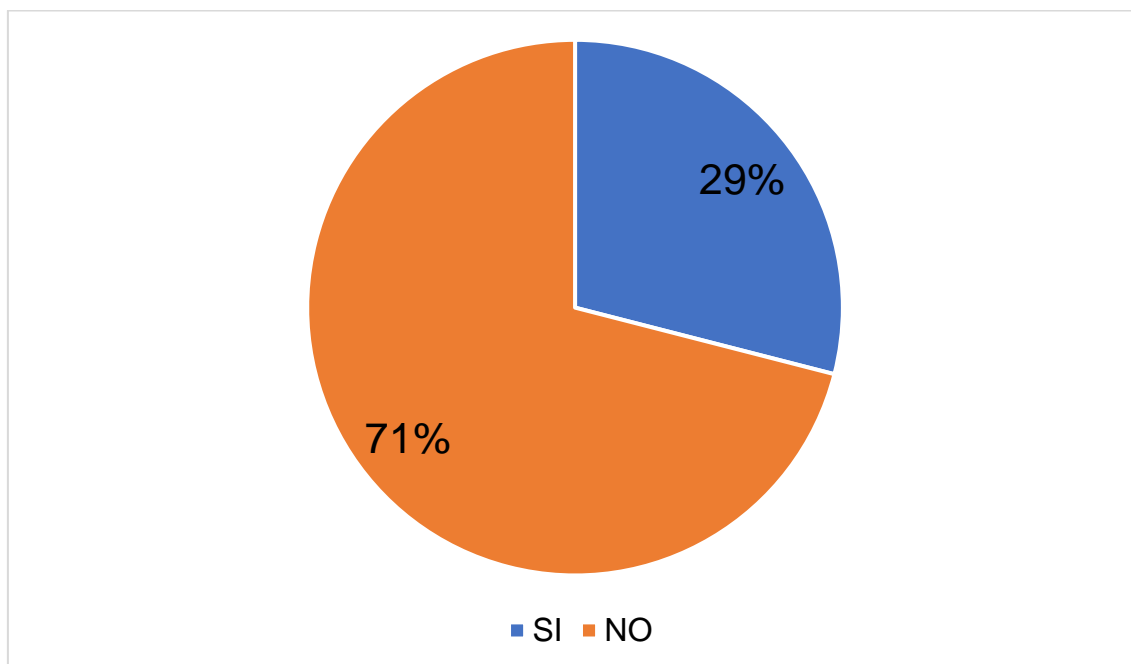
N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

En este gráfico podemos apreciar que el 59% es decir, la mayoría de los docentes encuestados cree tener las herramientas necesarias para poder enseñar en aulas más heterogéneas. Esto es curioso considerando que la mayoría de los encuestados pertenecen al primer rango etéreo (20 a 29 años de edad), que da cuenta de poca experiencia laboral, y, además, la gran mayoría de los encuestados que tuvo preparación para esto en su formación inicial docente cree que esto no fue suficiente (figura 3-18). Adicionalmente, según la Agencia de la Calidad de la Educación (2018) sólo algunos docentes implementaban prácticas que fomentaban la inclusión, de manera informal y por

cuenta propia (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018 pág. 101), con lo que se podría poner en duda estas habilidades para enseñar en la diversidad por parte de los encuestados. Otros autores dicen que si bien los ambientes escolares inclusivos producen beneficios también traen consigo ciertos desafíos en cuanto a manejo y aprovechamiento de la diversidad del alumnado (Carrasco, Contreras, Elacqua y más, 2014, p. 27). Es decir, es un ámbito complejo para el cual se requiere una preparación no menor, por lo que, nuevamente, podemos sorprendernos de tener profesores a su parecer, tan preparados frente al tema.

Figura 3-15: En aulas más heterogéneas ¿cree usted que los profesores cuentan con las herramientas necesarias para lograr aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes?



N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

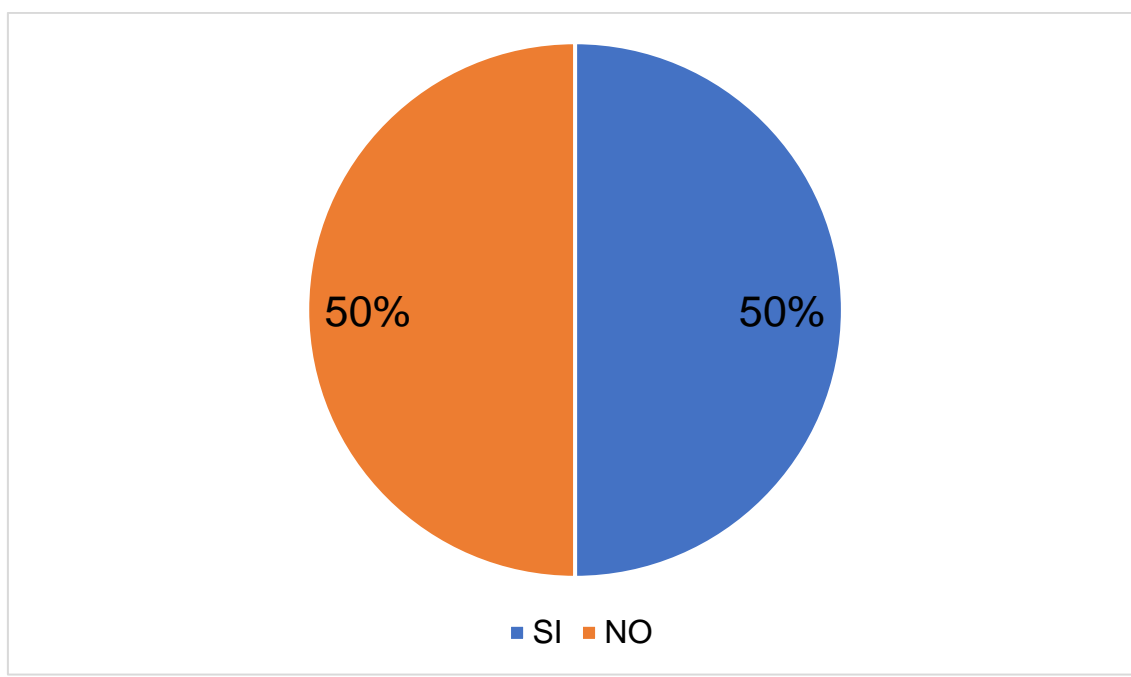
La mayoría de los docentes encuestados declara creer que sus pares no cuentan con las herramientas necesarias, lo que nos lleva a pensar que los

docentes tienen una muy buena autoreferencia, pero no así para sus colegas. Como este porcentaje es alto, podríamos inferir que tal vez la autopercepción de los docentes hacia su manejo en la diversidad es errónea y quizá en la realidad no cuentan con las herramientas necesarias como afirman. Barber (1997) nos habla de algunas falencias de la autoevaluación en los docentes, entre las cuales está la falta de objetividad, la tendencia a considerarse un buen profesional y la inclinación de los docentes mediocres a ser menos exactos que sus pares más competentes (citado en Medina, M. E. F., & Sánchez, J. R. H. 1999 p. 364)

Además, Maset (2012) nos habla de la importancia de la cooperación entre maestros en escuelas de orientación inclusiva a la hora de enseñar a los estudiantes. Esto, junto a otros factores, serían las herramientas más eficaces para lograr una educación integral dirigida a todos (Maset P, 2012 p.91). Por ello, es importante que los docentes, en vez de declarar o sólo pensar que su colega no es capaz de enfrentar un desafío (en este caso, el de enseñar en la diversidad), debieran ayudarse unos con otros, intercambiar experiencias, compartir recursos, etc.

5.- Formación Inicial de los Docentes

Figura 3-16: En su formación docente inicial (universidad) ¿su malla curricular incluyó asignaturas para enseñar en la diversidad?



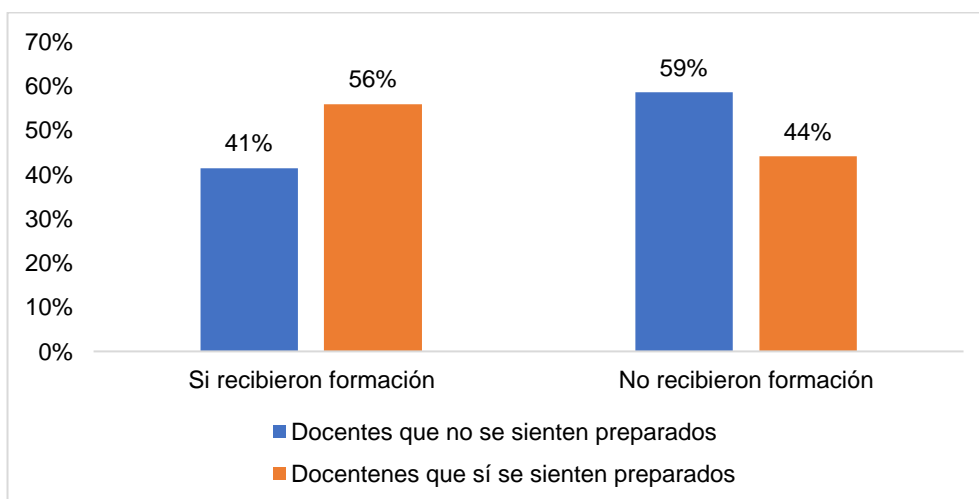
N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

La mitad de los docentes encuestados dice haber tenido alguna asignatura que enseñara a educar en la diversidad en su formación inicial y la otra mitad declara que no la tuvo. Esto es relevante, y se condice con lo señalado por García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018, quienes señalan que en Chile, la investigación ha dejado al descubierto las limitaciones de la formación inicial pedagógica de los docentes en cuanto a inclusión (García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018 pág. 153). De hecho, Tenorio (2011) señaló que la mayoría del profesorado declaraba no haber recibido instrucción en temáticas de diversidad. Por lo tanto, que el 50% diga que no tuvo una asignatura para enseñar en la diversidad puede ser preocupante,

pues permite inferir que hay profesores que no están capacitados para atender las necesidades educativas de sus estudiantes en aulas heterogéneas, lo que mermaría los aprendizajes de los alumnos y alumnas sobretodo considerando, una vez más, la poca experiencia laboral de la mayoría de los docentes encuestados en comparación a sus pares de más edad.

Figura 3-17: Formación recibida por los docentes encuestados y su autopercepción en cuanto a la preparación para enfrentar aulas más diversas



N: 100

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

En este gráfico se demuestra que el porcentaje más alto lo representan los docentes que declaran no haber tenido una asignatura para enseñar en la diversidad y no se sienten preparados para enseñar en aulas más heterogéneas.

Luego, con un 56% están los docentes que sí recibieron formación en esta área y que sí se sienten preparados para poder ejercer la tarea de educar en la diversidad. Con esto se puede concluir que la formación inicial para poder

enseñar en un aula más heterogénea es de gran importancia para la autopercepción de los docentes acerca del éxito de esta tarea.

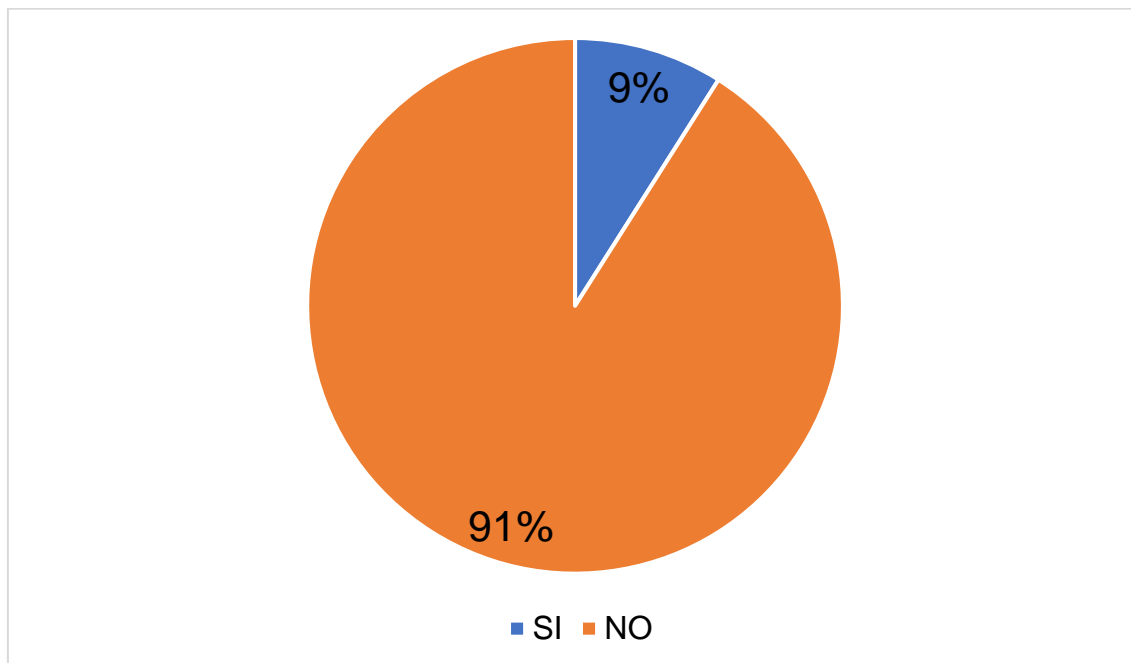
Asimismo, esto coincide con los docentes que declaran haber recibido formación para enseñar en la diversidad y que sí se sienten preparados para ello. Es decir, el no haber sido instruídos para esto puede hacer que los docentes no tengan confianza en sus capacidades o simplemente no las posean. De igual manera, llama la atención que un porcentaje no menor de profesores declare no haber tenido alguna asignatura para enseñar en la diversidad pero que igualmente se sienta preparado para poder hacerlo.

Una vez más, presenciamos la buena autopercepción de los profesores hacia sus capacidades, pero no se sabe si esto es realmente así.

Por último y en menor porcentaje están los docentes que recibieron formación para enseñar en la diversidad pero aún así no se sienten preparados.

Esto es relevante, pues García-González, Herrera-Seda, y Vanegas-Ortega (2018) señalan que las barreras para la inclusión se encuentran relacionadas a la práctica docente en cuanto a las concepciones del profesorado. Esto se torna aún más importante si consideramos lo que afirman estos autores: en Chile “se ha visto que las barreras para la inclusión asociadas a la práctica docente se encuentran instaladas en las concepciones de los profesores y en las estrategias que implementan en el aula” (García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018 pág. 152)

Figura 3-18: Si tuvo asignaturas para enseñar en la diversidad en su formación inicial ¿cree usted que éstas fueron suficientes para enfrentar el desafío que implica un aula más heterogénea?



N: 53

Fuente: Encuesta "Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión", elaboración propia

En este gráfico se demuestra la percepción de los docentes acerca de su formación universitaria en la enseñanza para la diversidad. La respuesta de éstos fue casi unánime: el 91% de los encuestados creen que su formación en este ámbito no fue suficiente. Sólo el 9% de los profesores cree lo contrario, lo cual es preocupante, pues lo más importante para una escuela inclusiva eficaz es lo que se refiere a la formación inicial docente, en otras palabras: su preparación universitaria (García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. 2018 pág. 152). En un país en donde existen muchísimas aulas con alumnos de diversas características socioeconómicas y socioculturales debería haber una preparación de forma especial (una asignatura dedicada a ello) ofrecida a los docentes en formación. Por otro lado nuevamente vemos una

contradicción por parte de los encuestados, ya que el 59% de los docentes había declarado poseer las herramientas para enseñar en la diversidad y la mayoría también declara que su preparación en esto en la universidad no fue suficiente, esto considerando que la mayor parte de los encuestados poseen pocos años de experiencia laboral, lo cual dificulta adquirir estas herramientas sólo por práctica.

La insuficiencia de una asignatura beneficiosa y fructífera para enseñar en la diversidad declarada en este estudio se condice con lo que dicen Jiménez y Montecinos (2014), quienes lideraron un estudio en donde se examinaban distintos enfoques con que docentes de poca trayectoria laboral gestionaban la diversidad escolar y la relación con la formación inicial. En esta investigación se da a conocer que la valoración de los estudiantes hacia su formación es baja declarándola como deficiente e incompleta, pues no entrega las herramientas necesarias para poder abordar las situaciones que se dan dentro del aula y acusaron una formación centrada en lo teórico (citado en Rojas, M. T. 2014 p. 30).

Capítulo IV: Conclusiones

El estudio realizado da cuenta de algunos aspectos relevantes a considerar:

1. *Percepción acerca del fin de la selección escolar:*

a) La mayoría de los profesores está “de acuerdo” con el fin de la selección escolar.

Como se pudo constatar en los análisis anteriores, la mayoría de los docentes encuestados dijeron estar “de acuerdo” con el fin de la selección escolar. Pero si bien fueron mayoría, hay algunos docentes que no lo están. Estos declaraban que esta nueva modalidad no contribuiría al fin de la segregación escolar en los colegios. Sería muy interesante poder ahondar en estas razones para entender por qué algunos docentes piensan aquello.

Podemos decir que puesto que la Ley de Inclusión ya está siendo aplicada, está bien que los profesores crean que el fin de la selección escolar es conveniente, pues coincide en la confianza que sienten para poder desarrollar esta tarea. Pero parece importante destacar que la gran mayoría de los profesores que fueron encuestados en esta investigación, son de entre 20 a 29 años, lo cual refleja poca experiencia por parte de éstos (en comparación a sus colegas de más edad) y podría arrojar dudas en cuanto al nivel de conocimiento del sistema y de la educación general que poseen.

Lo otro que llama la atención en este ámbito, es que los profesores, en su mayoría, parece no tener una opinión extrema hacia el fin de la selección escolar, pues los que marcaron “muy de acuerdo” o “muy en desacuerdo” fueron minoría

en ambos casos. Con esto podríamos inferir que aun que los docentes estén “de acuerdo” con el fin de la selección escolar, igualmente presentan ciertas dudas o críticas al nuevo sistema.

b) La razón más reiterada del porqué se está de acuerdo con el fin de la selección escolar corresponde a una razón más bien ideológica.

Cuando se les solicitó a los docentes que marcaran las razones de por qué estaban de acuerdo con el fin de la selección escolar hubo una clara tendencia hacia una que, por ende, fue la más repetida. De manera literal esta decía “todos los niños y niñas tienen derecho a estar en la escuela que sus familias estimen conveniente sin estar expuestos a ningún tipo de selección”. Esta era la única razón expuesta que aludía a algo más moral o ideológico, por lo que podemos constatar que quizás los docentes carecían de información o base más sólida acerca de cuál sería el verdadero resultado del fin de la selección escolar (fuere este positivo o negativo). Pero aquí hay algo interesante de analizar: como se dijo anteriormente, los procesos de elección de escuela por parte de las familias refuerzan la segregación socioeconómica de los sistemas educativos (Van Zanten y Ball, 2002, citados en Hernández M, Raczynski D, 2015 p. 12), entonces se podría pensar que aunque las familias contaran con este derecho, habría la misma segregación (o disminuiría solo un poco). Por tanto ¿valdrá la pena impulsar esta ley si uno de sus principales objetivos no se va a cumplir? ¿sabrán esto los profesores que declaran estar de acuerdo con el fin de la selección escolar por esta razón ideológica?

2. Formación Inicial

- a) Los profesores, en general, sienten una muy buena percepción acerca de ellos/as mismos/as para abordar el desafío de salas más heterogéneas, pero no de sus colegas.

Resulta interesante ver que la gran mayoría de docentes cree tener las herramientas necesarias para enseñar en la diversidad pero a su vez creen que sus pares no cuentan con estas herramientas. Esto nos puede llevar a pensar que la imagen que tienen de sí mismos como agentes de la educación podría ser errónea, ya que sus colegas pueden pensar lo mismo (que ellos sí tienen las herramientas pero él o ella no). Si bien el tener confianza en el propio quehacer pedagógico es algo positivo porque ayuda a enfrentar desafíos y en definitiva permitiría hacer un buen trabajo, se vuelve a repetir lo mencionado anteriormente: el rango etareo de la mayoría de los encuestados refleja poca experiencia (algunos incluso podrían estar en su primer o segundo año laboral), por lo que se podría poner en duda su supuesta autoconfianza para poder enfrentar el fin de la selección escolar. En el Plan de Estudios 2017 emitido por la Agencia de la Calidad de la Educación, se recogieron algunas prácticas empleadas por los docentes que eran beneficiosas para la inclusión: conocer a los estudiantes, detección de necesidades educativas especiales, aprendizaje significativo, entre otros. Los autores declaran que estas prácticas sólo son aplicadas por algunos y por iniciativa propia (Agencia de Calidad de la Educación, 2018 p. 101-102). Estas son habilidades que se trabajan y aprenden en la educación inicial como docente y se perfeccionan con el tiempo. Nos volvemos a preguntar: ¿cómo es que docentes de poca trayectoria y que además, en su mayoría declaran no

haber tenido instrucción acerca de la inclusión, pueden tener tan buena autoreferencia en este ámbito?

b) La mayoría de los profesores encuestados que recibió formación acerca de cómo educar en la diversidad cree que esta formación no fue suficiente.

Podemos inferir con esto que las universidades no están incluyendo de manera suficiente las asignaturas correspondientes a la enseñanza en la diversidad, esto considerando además que la mayoría de los docentes encuestados está en el primer rango etéreo, que indica que salieron hace poco o recién de la universidad. La educación inclusiva entonces debe venir de la mano con una reestructuración y reformas en las instituciones educativas para poder enfrentarla con éxito (Escudero, J.M & Martínez, B. 2011 p. 92-93). Incluyendo en estas instituciones educativas a las universidades, podemos decir que es altamente importante que éstas incluyan en sus mallas curriculares todas las herramientas posibles para poder educar a los estudiantes de pedagogía acerca de la enseñanza en la diversidad, puesto que la mayoría de los profesores trabajará en colegios municipales o particulares subvencionados, los que están sujetos a la Ley de Inclusión y por ende al fin de la selección.

c) El haber contado con formación inicial acerca de cómo educar en la diversidad hace que los profesores se sientan con más confianza en sí mismos (as) para abordar la tarea.

Si bien no fueron mayoría, muchos de los docentes que declararon poseer las herramientas necesarias para afrontar la enseñanza en aulas más

heterogéneas revelaron haber tenido alguna asignatura con relación a esto en su formación inicial de pedagogía. Esto es importante porque nos permite inferir que el haber contado con instrucción acerca de la diversidad en su formación inicial, ayuda a los profesores a sentirse (y quizá verdaderamente estar) preparados para este nuevo desafío. Esto es algo positivo porque como se dijo anteriormente, el tener confianza en el quehacer pedagógico ayuda a enfrentar desafíos y desarrollar ciertas herramientas para poder ejercer la educación inclusiva con eficacia, como dar respuestas de distintas formas, presentar la información de distintas formas, adecuaciones curriculares, etc. (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018 p. 101-102).

Capítulo V: Propuestas para apoyar al profesorado en su quehacer pedagógico en aulas más diversas.

Para finalizar estas conclusiones se entregará una serie de propuestas para mejorar las prácticas docentes en el marco de la Ley de Inclusión y, específicamente, en el fin de la selección escolar:

Informar a los profesores con bases sólidas: Una ley de tamaño envergadura como la Ley de Inclusión, debe ser un cambio muy bien justificado en todos sus ámbitos llegando incluso a tener como consecuencia que algunos colegios particulares subvencionados cierren definitivamente. Debe ser una apuesta hecha a conciencia por los gobernantes responsables, respaldada con estadísticas, estudios y pruebas empíricas. Suponiendo que todo ello se hizo en el gobierno responsable de esta ley, es de suma importancia traspasar esta información a los principales agentes de este cambio: los docentes, puesto que ellos junto con los directores, son agentes políticos también y pueden decidir sobre procesos curriculares y protocolares dentro de una institución. Es decir, pueden instaurar una cultura de inclusión (Escudero, J.M, & Martínez, B. 2011 p.91) y para que puedan ejercer esta facultad con éxito, se requiere que estén instruidos en el tema. Sólo así se tendrán profesionales informados, cuya opinión y decisiones se asienten en bases sólidas. Además esto contribuiría para que todos los docentes quisieran trabajar, en conjunto y de buena gana para construir una educación mejor sin importar el desafío que ello implique.

Acompañar a los profesores en este proceso: Es de suma relevancia que los docentes se sientan acompañados en este proceso tanto de parte de sus

directivos o jefes directos, como del estado en sí, pues se sientan preparados o no para afrontar esta nueva modalidad, es un desafío que puede ser difícil y generar ansiedad. Para esto se podrían hacer capacitaciones regulares e intensivas acerca de cómo enseñar en la diversidad por lo menos a lo largo de los dos primeros años del funcionamiento de esta ley. Esto es responsabilidad del Ministerio de Educación, quien debe velar por el bienestar de los docentes del país y responsabilizarse por los cambios que como gobierno se hacen. Es así como esta entidad podría también generar instancias de conversaciones y diálogos entre colegios para que los docentes puedan contar sus experiencias e intercambiar estrategias. Además es importante que los directivos también estén capacitados para acoger y apoyar las dudas, inquietudes y temores de sus profesores en este cambio tan importante. En definitiva, los actores involucrados en esto y especialmente directivos y docentes, deben acompañarse y cooperar unos con otros. En este sentido volvemos a citar a Maset (2012), quien dice que las escuelas de orientación inclusiva basada en la cooperación tanto por parte de alumnos como de profesores, son el medio más eficaz para poder lograr una educación integral para todos (Maset P, 2012, p.91)

Incluir asignaturas prácticas de la enseñanza en la diversidad en la universidad: Es preocupante ver cómo la mayoría de los docentes en esta investigación declaró no haber tenido asignaturas relacionadas con la enseñanza en la diversidad al momento de cursar la pedagogía en la universidad, pues García-González C, Herrera-Seda, C; y Venegas-Ortega, C. (2018) nos dicen que lo más importante para una escuela inclusiva eficaz es lo relacionado a la formación inicial de los docentes, su educación universitaria (García-

González C, Herrera-Seda, C; y Venegas-Ortega, C, 2018 p. 152). Esto solo demuestra que los profesores recién egresados muy probablemente no tendrán las herramientas necesarias para desenvolverse en la situación escolar de la realidad, pues no es algo que se puede hacer fácilmente de la noche a la mañana. Hay ciertas prácticas instauradas en el profesorado que hay que erradicar, como la obsesión por la eficacia competitiva en los resultados, en donde YA QUE es mejor valorar el proceso y la calidad escolar (Escudero J.M, & Martínez, B, 2011 p. 90). Estas son concepciones que se pueden formar en la educación inicial de un profesor. Es por ello que, ahora más que nunca debido a la Ley de Inclusión, las universidades deben incluir en su malla curricular por lo menos una asignatura al año que instruya a los futuros profesores en cómo enseñar en aulas heterogéneas, pues esta será la realidad de muchos de estos futuros profesores. Si bien la práctica y la experiencia parecen ser las mejores educadoras, esto ayudaría a que se sintieran aún más confiados de sus capacidades, lo que los ayudará a desenvolverse mejor en el mundo laboral.

Capítulo VI: Bibliografía

Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). *El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Departamento de Economía y Administración.

Agencia de la Calidad de la Educación (2018) *“Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad”*

Alarcón, P., Avello, M. J., Armijo, M., & Martínez, R. (2016). *“Inclusión social en las Escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar”*

Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. Á., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuela públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78.

Bravo M, Lavín J, Ruiz de Viñasapre J, Wilkins A, (2016) *“Liceos de Excelencia Bicentenario vía rápida de inclusión y movilidad social”*

Carrasco A, Contreras D, Elacqua G, Flores C, Mizala A. Santos H, Torche F, Valenzuela J. (2014) *“Hacia un sistema escolar más inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile”* Espacio Público

Centro de Estudios Mineduc, *“Estadísticas de la Educación 2018”* (2019)

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (2020), *Mujeres en pedagogía*, CPEIP, recuperado de <http://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/>

Córdoba, C., Rojas, K., & Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), 102-116.

Elacqua G, Santos H, (2013) *“Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómico en Chile: Un análisis georreferenciado”*

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.

García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167.

González V. (2017) *“Segregación Educativa en el Sistema Chileno desde una Perspectiva Comparada”*, . Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 127-141.

Illanes, G. “*Efecto Pares qué sabemos realmente*”, CEP

Medina, M. E. F., & Sánchez, J. R. H. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 32.

OCDE (2019) “Balancing schools choice and Equity. An International perspective based on PISA”

OCDE (2017) “Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile”

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento para equilibrar la macro y la micro política escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, nº 1, 2007. pp. 205-242 Una educación de más calidad: algunas reflexiones Harald Beyer Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, Nº 1, 2007. pp. 205-242

Rojas, M. T. (2014). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.

Rossetti, M. (2014). “*La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*”

Santos H, Elacqua G, (2016) “*Segregación Socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico*”, Revista CEPAL

Saavedra Facusse, T. B. (2013). Efecto del financiamiento compartido sobre el rendimiento escolar.

Valenzuela, Bellei, De los Ríos, (2010), “*¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*” Capítulo 8

Zelaya, V. J. (2015). Chile’s Educational Reform: The Struggle Between Nationalization and Privatization. *Pepperdine Policy Review*, 8(1), 7.

Capítulo VII: Apéndice

Encuesta “Percepción de docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión”

Presentación:

Esta encuesta es realizada con el objetivo de analizar las percepciones de los docentes acerca del fin de la selección escolar bajo el contexto de la Ley de Inclusión. Cabe señalar que se trata de una encuesta anónima cuyos resultados serán utilizados en una tesis para obtener el grado de Magíster en Políticas Educativas de la Universidad del Desarrollo. La investigadora responsable es Rosario Soto-Aguilar y ante cualquier consulta puede escribirle al correo electrónico: rosariosotoaguilar@gmail.com.

Preguntas

1.- Sexo: F M

2.- Edad:

3.- Tipo de establecimiento educacional al que pertenece:

- a) Municipal
- b) Particular Subvencionado

4.- Comuna del colegio:

5.- Nivel en el que enseña (puede marcar más de dos opciones):

- a) Preescolar
- a) Enseñanza Básica
- b) Enseñanza Media

6.- En el año 2018, se aprobó la Ley de Inclusión Escolar, que establece el fin del lucro, el fin del copago y el fin de la selección por parte de todos los colegios que reciban subvención del Estado. Con respecto al **fin de la selección** en los colegios usted está:

- a) Muy de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Muy en desacuerdo

Si su respuesta fue **“Muy de acuerdo”** o **“De acuerdo”** indique la alternativa que explique la razón (puede marcar más de una):

- a) Todos los estudiantes se verán beneficiados con este sistema y se lograrán mejores aprendizajes académicos
- b) El clima escolar dentro del aula será mejor
- c) Todos los niños y niñas tienen el derecho a estar en la escuela que sus familias estimen conveniente sin estar expuestos a ningún tipo de selección
- d) El fin de la selección escolar contribuirá para disminuir la segregación escolar en el país
- e) Es un desafío para el cual los docentes están preparados a enfrentar

Si su respuesta fue **“En desacuerdo”** o **“Muy en desacuerdo”** indique la alternativa que explique la razón (puede marcar más de una):

- a) Los estudiantes de mejor rendimiento académico se verán perjudicados con este sistema
- b) El clima escolar dentro del aula empeorará
- c) El ingreso de un estudiante a un colegio debe depender de su rendimiento académico y mérito
- d) El fin de la selección escolar no necesariamente contribuye a la disminución de la segregación escolar

7.- ¿Cree usted que aulas con alumnos (as) más heterogéneas, es beneficioso para obtener mejores aprendizajes académicos?

- a) Muy de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Muy en desacuerdo

Si su respuesta fue **“Muy de acuerdo”** o **“De acuerdo”** indique la alternativa que explique la razón (puede marcar más de una):

- a) Los estudiantes de bajo rendimiento académico podrían mejorar sus resultados por medio de la imitación a sus pares de mejor rendimiento académico
- b) La relación que se puede dar entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales podría mejorar el clima escolar, y por ende el rendimiento académico
- c) La relación que se puede dar entre padres (familias) de diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales puede ser beneficioso para el rendimiento escolar de sus hijos(as)

Si su respuesta fue **“En desacuerdo”** o **“Muy en desacuerdo”** indique la alternativa que explique la razón (puede marcar más de una):

- a) Los estudiantes de bajo rendimiento académico perjudicarán a sus pares de mejor rendimiento académico
- b) La relación que se puede dar entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales podría generar problemas en el clima escolar, y por ende el rendimiento académico
- c) La relación que se puede dar entre padres (familias) de diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales no influirá en el rendimiento académico de sus hijos(as)
- d) El fin de la selección escolar no tendrá incidencia en los logros académicos, todo seguirá igual

8.- En aulas más heterogéneas ¿Usted tiene las herramientas necesarias para lograr aprendizajes de calidad de todos sus estudiantes?

- a) Sí
- b) No

9.- En aulas más heterogéneas ¿Cree usted que los profesores cuentan con las herramientas necesarias para lograr aprendizajes de calidad de todos sus estudiantes?

- a) Sí
- b) No

10.- En su formación docente inicial (universidad) ¿su malla curricular incluyó asignaturas para enseñar en la diversidad?

- a) Sí
- b) No

11.- Si su respuesta en la pregunta anterior fue “sí” ¿cree usted que esta formación fue suficiente para enfrentar los desafíos que implica un aula más heterogénea?

- a) Sí
- b) No