

5.

EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: ANÁLISIS DESDE UN MODELO INCLUSIVO

Cristian Soto Gallardo⁸

Universidad San Sebastián

Antecedentes

La atención a la diversidad y la inclusión es uno de los temas fundamentales en el discurso educativo actual, es así que la UNESCO (2016) declara este como uno de sus objetivos fundamentales en el marco de acción 2030, afirmando que “se debe hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (p. 7). Aseverando que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Lo anterior es un importante mensaje para todos los países miembros e implica una serie de responsabilidades y acciones en este ámbito. Es así como en el caso de países como Chile se viene implementando hace más de una década políticas que apuntan en esta dirección, entre las cuales se puede mencionar el decreto 170 (2009) el cual resignifica la forma de abordar las prácticas educativas y consolida un sistema de apoyos bajo el alero de los

⁸ <cristian.sotog@uss.cl>
Universidad San Sebastián

denominados programas de integración escolar. Estos se definen por el Ministerio de Educación de Chile (2013) en adelante MINEDUC como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional (p. 7).

Esta estrategia del sistema escolar parte de la premisa de que el sistema educativo, debe propender a la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en la interacción del estudiante con el centro escolar y también fuera de él cómo son la familia y comunidad (Booth y Ainscow, 2015). Lo cual trae consigo una serie de cambios, pero uno especialmente relevante es el mecanismo para que los estudiantes sean beneficiarios de la subvención para educación especial, la cual permite la prestación de apoyos en el sistema educativo, este proceso es denominado evaluación diagnóstica integral y según el MINEDUC (2009) consiste en un abordaje de carácter interdisciplinario que está basado en las dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), emanada por la organización Mundial de la salud (2001) y que tiene como objetivo determinar la presencia de una necesidad educativa especial y el diseño de la respuesta educativa.

Este cambio paradigmático implica darle un sentido más ecológico a la evaluación, tal como lo propone Bronfenbrenner (1987), uno de los pioneros en este ámbito, el cual define este como un enfoque ambiental que considera los diversos contextos en donde se desarrolla el individuo y parte de la premisa de que el sujeto se verá potenciado en su desarrollo cognitivo, moral y relacional en la medida que los diversos sujetos presentes en dichos ambientes se involucren y participen de la vida del mismo.

En definitiva, la propuesta se basa en una transición desde un modelo biomédico que se caracteriza por entender que la deficiencia del individuo es el problema, por lo que la persona tiene la dificultad. Hacia un modelo social en donde el foco se encuentra en que la

sociedad es la que no está preparada para todos los individuos, por lo cual algunos son excluidos, siendo la sociedad la que crea personas discapacitadas por no asegurar el debido acceso y participación de todos (Palacios, 2008). Este modelo inclusivo como plantea Booth y Ainscow (2015) propone aumentar la participación, de manera de generar cambios en los sistemas educativos y mejorar las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual. Estas ideas son operacionalizadas a través de las políticas de Educación especial vigentes en Chile, tales como el decreto 170 y las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (MINEDUC, 2009, 2013). Surgiendo con fuerza en este contexto la Evaluación diagnóstica Integral, como sistema de ingreso y permanencia de los estudiantes, así como de determinación de apoyos.

En Chile, según los antecedentes recopilados, esta estrategia ha resultado compleja de aplicar, ya que conlleva en sí misma una serie de procedimientos administrativos que hacen lento y demandante, tal como lo menciona el estudio realizado por la Fundación Chile (2013). El cual concluye que el diagnóstico constituye una de las principales tensiones que produce este sistema, ya que, al existir plazos limitados para el desarrollo de las evaluaciones y reevaluaciones, en conjunto a la cumplimentación respectiva de los formularios por cada estudiante, se ocupa un tiempo valioso en los primeros meses del año escolar, lo cual implica dejar de lado otras funciones igualmente relevantes. Entre estas se puede mencionar los apoyos personalizados a los estudiantes, el trabajo colaborativo entre docentes y la co-enseñanza. (MINEDUC, 2009). Por otra parte, el mismo estudio da cuenta de que este proceso es mayormente liderado por los profesionales del programa de integración escolar, es decir profesores de Educación diferencial, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Luego los directivos y finalmente de manera menos profunda los docentes de aula. Este proceso de inclusión educativa, así definido, resulta complejo de entender ya que el objetivo que se persigue la atención a la diversidad es el diseño de la respuesta educativa, en la cual los docentes de aula son imprescindibles.

Los trabajos de Peña (2011, 2013) reafirman la idea anterior, planteando un análisis crítico sobre el proceso de evaluación diagnóstica integral, afirmando que este responde a un modelo de subvención a la demanda que se centra en decisiones biomédicas, que permiten el acceso a una subvención estatal que ha significado una tecnologización de los mecanismos de atención a la diversidad, condicionando de esta forma la financiación del

sistema a la detección de una necesidad educativa especial, esto desde una lógica positivista y más bien gerencialista del sistema.

La estrategia antes mencionada se aplica en todo el contexto chileno y no se observa evidencia científica contundente. Por esta razón la presente investigación pretende abordar la realidad de una de las comunas del país, en este caso Puerto Montt, capital de la región de los Lagos, la cual actualmente cuenta con 60 establecimientos de dependencia municipal con programas de integración escolar⁹.

Hipótesis y justificación

Diversos estudios, han abordado el tema de los programas de integración escolar en Chile, uno de ellos encargado por el MINEDUC a la Fundación Chile (2013) el cual hace referencia al poco conocimiento que tienen los profesores de aula regular con respecto al diagnóstico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En la misma línea el estudio realizado por (López, et al., 2014) plantea que los programas de integración escolar tienen un carácter híbrido, pues atiende a la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico, individualista y patologizante, además de alienado de la educación regular y más bien entendido como un servicio complementario. Por último, a esto se suma lo planteado por Peña (2011, 2013) respecto de que las acciones impulsadas por el decreto 170 que regula el acceso y permanencia en estos programas, se basan en un sistema de *voucher*, que más bien apuesta por una lógica positivista en el proceso de atención a la diversidad.

Como se puede apreciar, por una parte, existe un marcado sesgo biomédico en la determinación de las NEE, pero por otra parte se hace mención de los apoyos que están dentro del paradigma de calidad de vida que aparecieron en la década de los 80 y 90. Este paradigma define una serie de dimensiones tales como el desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social, los derechos, las relaciones sociales y el bienestar físico, emocional y material. Todas ellas alineadas con los planes para la mejora de los resultados (Schallock, 2009).

⁹ Dato obtenido de la base de datos del ministerio de Educación de Chile con fecha 25 de Julio del 2020. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

Todo lo anteriormente mencionado, hace reflexionar en qué medida los supuestos de base de la evaluación diagnóstica integral han promovido realmente el diseño de los apoyos y la respuesta educativa para los niños y niñas con necesidades educativas especiales en Chile y no simplemente como un proceso administrativo de carácter gerencialista, orientado a la obtención de recursos y descontextualizado del proceso educativo. Por todo lo expuesto resulta relevante abordar dicho fenómeno desde quienes deben implementar esta política pública, en este caso los docentes de aula y profesores de Educación Diferencial que participan del proceso de evaluación y apoyo educativo.

Por tanto, se puede deducir a partir de los antecedentes revisados inicialmente que la evaluación diagnóstica integral en Chile se ha implementado desde un paradigma positivista y no desde un paradigma basado en los apoyos y orientado al diseño de la respuesta educativa, existiendo una escisión entre lo que se dice y lo que se hace en términos de la atención a la diversidad. Esto desde una perspectiva crítica que abordará este fenómeno desde una doble dimensión, la primera desde las acciones que implementan los profesionales y la segunda desde la definición misma de las normativas en este ámbito y su pertinencia en la búsqueda de una escuela inclusiva.

Los datos que se obtengan de la investigación podrían resultar útiles para la toma de decisiones en el sistema educativo chileno, permitiendo a su vez reflexionar sobre la viabilidad de las políticas públicas referidas a la atención a la diversidad y en particular los procesos de evaluación que se llevan a cabo para la prestación de apoyos a estudiantes con Necesidades Educativas. En este escenario el objeto de la investigación se centra en analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en los programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, con relación a lo propuesto por el decreto 170 (2009) del ministerio de Educación de Chile, de manera hacer un análisis de las acciones implementadas y su coherencia con el paradigma de calidad de vida propuesto en la normativa nacional.

En el contexto de este estudio se abordará la evaluación diagnóstica integral tal como lo plantea el decreto 170 (2009). El cual se entiende como:

Un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas. Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar. (p. 2)

Este proceso se implementa en fases, siendo la evaluación inicial la cual se enfoca en los estudiantes que tienen un progreso lento con relación al currículo escolar, dificultades relacionales, sensoriales, físicas, emocionales, comunicacionales u otras que puedan estar afectando al menor. Para esto se hace una primera aproximación en donde se evalúan los apoyos prestados por el establecimiento educativo, de manera de identificar posibles desajustes con las características de los estudiantes. Esto desde la perspectiva de que no todos los alumnos que presentan dificultades tienen alguna necesidad educativa especial. En este sentido la evaluación inicial se aborda desde la mirada de la respuesta educativa y funciona en base a la diversificación de la enseñanza, lo anterior implica que se realizan los ajustes necesarios que permitan favorecer al estudiante y por tanto observar cambios en el aprendizaje, solo cuando estas medidas no logran su objetivo se avanza a una fase posterior (MINEDUC, 2013).

Todo lo mencionado anteriormente se relaciona con la fase de evaluación ordinaria desarrollada por Vidal, y Manjón (1998), la cual a su vez se basa en el modelo pre-referral enunciado por Reed y Schachter (1975, citado en Vidal y Manjón, 1998, p. 290) el cual describe que, en esta primera fase de la evaluación, se debiera identificar la posibilidad de ajustar la respuesta escolar a las necesidades del estudiante dentro del marco del aula. Esto implica conocer la competencia curricular, estilos de aprendizaje y formas de enseñanza, entre otras medidas que igualmente están consideradas en el proceso de evaluación diagnóstica integral desarrollado en Chile.

Una vez que el estudiante no muestra avances en este proceso se pasa a lo que Vidal y Manjón (1998) denominarían la fase evaluación psicopedagógica, la cual consiste en recopilar información desde diversos ámbitos en una lógica multidimensional. En este caso el

MINEDUC (2013) utiliza los criterios definidos por la organización mundial de la salud (OMS) y entiende este como un proceso individual e interdisciplinario, que tiene como objetivo indagar la existencia de una NEE, con el propósito de determinar los apoyos especializados que requerirá el estudiante para participar y progresar en sus aprendizajes. Es por esto que la evaluación considera variables propias del estudiante, sus aprendizajes, fortalezas, dificultades, desarrollo personal y social, estilos de aprendizaje entre otras. Así, como también considera el contexto educativo y sociofamiliar, el proyecto educativo, los componentes curriculares, las prácticas pedagógicas, el equipamiento, así como las condiciones de vida en el hogar del estudiante. Por otra parte, se hace una valoración de salud que permite identificar patologías o déficit que incidan en el aprendizaje escolar y por último, una evaluación especializada en relación con las necesidades del estudiante, acá pueden participar psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Todo este conjunto de procedimientos tiene como foco la determinación de apoyos.

Toda la información que se obtiene a través del procedimiento mencionado se registra en el formulario único de ingreso para programas de integración escolar, el cual según el decreto 170 del MINEDUC (2009) tiene como objetivo describir los datos del diagnóstico a través de una síntesis de la información que incorpora los antecedentes relevantes de la familia y el entorno, los procedimientos y pruebas empleadas, los profesionales y principalmente los apoyos que requerirá el estudiante. Todo ello con el objetivo de facilitar la participación y progreso del estudiante en el ámbito curricular, generando condiciones en el centro educativo para su aprendizaje (MINEDUC, 2013). Por último es importante mencionar que el resultado de este proceso de evaluación, permite obtener recursos, a través de una subvención por alumno, tal como lo plantea el artículo 83 del decreto 170 establecido en el Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 de 1998, del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009). Por tanto, los recursos que recibirá la escuela están directamente relacionados con la cantidad de alumnos diagnosticados según la normativa aludida.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas municipales con programas de integración escolar de la comuna de Puerto Montt, Chile.

Objetivos específicos

- Indagar en las acciones desarrolladas y los profesionales involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica integral.
- Determinar la función que cumple la evaluación diagnóstica integral en el contexto de un modelo inclusivo basado en un paradigma de apoyos.
- Analizar los facilitadores y barreras presentes en el proceso de implementación de la evaluación diagnóstica integral.
- Proponer acciones que vayan en mejora del proceso de evaluación diagnóstica integral en las escuelas, desde un modelo inclusivo.

Metodología

El diseño de la presente investigación responde a un paradigma sociocrítico el cual según Pérez-Serrano (2002) “pretende lograr una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de estas. Intenta promover movimientos de tipo político en la educación que sean capaces de analizar y transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas” (p. 201). En cuanto al diseño corresponde a un estudio no experimental con un alcance de tipo descriptivo que en primera instancia recogerá datos cuantitativos que permitan la generalización de los resultados en un contexto temporal de corte transeccional. En una segunda fase se busca profundizar en algunas de las experiencias estudiadas a través de un proceso interpretativo

El universo corresponde a los profesores de Educación básica y Educación Diferencial que se desempeñan en escuelas de dependencia municipal con programas de Integración escolar en Chile. En cuanto a la población corresponden a los profesores mencionados anteriormente que laboran en establecimientos urbanos de la comuna de Puerto Montt, región de los lagos, Chile, los cuales equivalen a 500 profesionales. Asimismo, para la técnica de muestreo se utilizará una muestra probabilística de carácter aleatorio simple y con apoyo del programa STATS 2.0 para efectos del cálculo del tamaño de la muestra. En este caso en particular los elementos a seleccionar corresponden a 217 docentes los cuales serán escogidos a través de procedimientos “Random Numbers”.

Para recoger información en las fases mencionadas, se utilizará en primer lugar la técnica de encuestas durante el primer semestre del 2022, una vez se hayan realizado los procesos de validación del instrumento y su posterior aplicación piloto. Por otra parte se aplicarán Focus Group para analizar el discurso docente y las propuestas de mejora.

En cuanto a los procedimientos de análisis cuantitativo se utilizará estadística descriptiva con apoyo del Software SPSS como una forma de generalizar los resultados y delimitar los procesos que se llevan a cabo en la implementación del proceso de evaluación diagnóstica integral y de esta forma encontrar puntos críticos que permitan definir una propuesta de mejora.

Para el análisis cualitativo se realizará un proceso de codificación y categorización con la información que surja de los grupos focales, esto último desde el modelo que plantea (Pérez-Serrano, 2002) como una forma de reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del objeto de estudio a través de un proceso de triangulación metodológica.

Referencias bibliográficas

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OE

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Fundación Chile. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

MINEDUC. (2009). Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar. Santiago de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca.

Peña, M. (2011). Privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan, *Revista Polis*, 30. Recuperado de: <http://polis.revues.org/2243>

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es.

Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II: Técnicas de análisis de datos*. Madrid: Editorial la muralla, S.A.

Serrano, G. P. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica* (Vol. 95). España: Narcea Ediciones.

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., & Van Loon, J. (2008). Enhancing personal outcomes: Organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 276-285.

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Vidal, J. y Manjón, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS