Inclusión y Diversificación de la Enseñanza en el Gran Santiago. Estudio de caso de la implementación de una política educativa inclusiva

por

María Raquel Gómez Poblete

Actividad Final de Grado presentada a la Escuela de Gobierno de la Pontificia Universidad Católica para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas

Profesor guía:

Ignacio Irarrázaval

Diciembre, 2021
Santiago, Chile

Resumen ejecutivo

La incorporación al sistema educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) ha sido paulatina. En Chile, de estar completamente excluidos, pasaron a estar en instituciones "especiales", hasta que, en los años 90, finalmente empezaron a ingresar al sistema escolar regular, por medio de los Proyectos de Integración Escolar (PIE). Gracias a ello, en la actualidad un 53% de los establecimientos subvencionados del país poseen PIE, y en los últimos años, esta población ha alcanzado a 370.000 estudiantes, representando al 10% del estudiantado nacional.

Si bien en la actualidad no existe una política formal, o "de derecho", que aborde la problemática de acceso y calidad de educación para esta población, sí existen una serie de leyes, decretos y prácticas, que la aborden separadamente. Por lo mismo, este trabajo se ha propuesto reconstituir esa serie de normativas, generando una política de "hecho", que denominará "*la política de inclusión para estudiantes en educación básica con NEE en Chile*", y hacer un análisis de implementación a partir de sus principales componentes, que son (1) la posibilidad de adscribir a PIE; (2) subvenciones especiales para estudiantes con NEE; y (3) orientaciones y criterios de adecuaciones curriculares.

Por tanto, se desarrolló un estudio de caso, tomando como muestra a cuatro establecimientos educacionales del Gran Santiago, pertenecientes a comunas distintas, dos de las cuales poseían mayor vulnerabilidad. En cada colegio se entrevistó a un representante del sostenedor, al jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), un profesor perteneciente al PIE y un docente de aula regular. Además, se analizaron instrumentos oficiales de cada establecimiento y sostenedor. Para el análisis se utilizó la Teoría del Principal-Agente.

Entre las conclusiones de este trabajo se encuentran que los agentes ejecutores han privilegiado la implementación de aspectos burocráticos, asociados principalmente a los componentes (1) y (2), que son los que cuentan con un mayor control estatal. Sin embargo, la mayor falencia en la implementación se encuentra en el componente (3), y todos aquellos aspectos que tienen que ver con la provisión de educación para los estudiantes con NEE. En ese sentido, se observó que el punto más débil de la implementación de la política se encuentra en el aula de clases. Esto, se atribuye principalmente a que, si bien existe un consenso positivo respecto al propósito de la política, es en el proceso de implementación donde han salido a relucir las limitaciones de su diseño. Éste último, se ha caracterizado por ser dinámico en el tiempo, y con una implementación paralela, lo que ha imposibilitado tener una visión integral de la política, generando más bien parcialidades de ésta. Además, la información y capacitaciones proveniente del Principal han sido asimétricamente distribuidas entre los ejecutores, generando en ellos una necesidad por mayores directrices o control.

En consecuencia, los principales hallazgos de este estudio fueron la necesidad de generar una política de inclusión integrada para estudiantes con NEE, y que garantice cierta estabilidad en el tiempo. Asimismo, se enfatiza la importancia de que el diseño de una política considere las características de sus agentes e instituciones implementadoras, así como la utilidad de las medidas de control, y relevancia de cuándo utilizarlas durante la ejecución de una política.

Índice

1. Introducción 2
2. Políticas Públicas y Desarrollo de las Políticas de Inclusión para estudiantes con NEE 2
   2.1. Concepto de Políticas Públicas y relación con Inclusión 2
   2.2. Síntesis de evolución de la inclusión educativa en el mundo y Chile 3
3. Descripción de la política de educación especial 4
   3.1. Componente 1: Proyectos de Integración Escolar (PIE) en colegios de educación regular 7
   3.2. Componente 2: Subvenciones especiales para estudiantes con NEE 16
   3.3. Componente 3: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE 19
   3.4. Síntesis de la reconstitución de la política de inclusión de estudiantes con NEE, generada de componentes previos 23
4. Implementación de una política pública 24
5. Metodología 27
   5.1 Estudio de caso de la implementación de una política educativa inclusiva 27
   5.2 Objetivos 28
   5.3 Muestra 28
   5.4 Técnicas de recolección y análisis de datos 30
6. Análisis de implementación del caso 31
7. Discusión final y hallazgos 44
8. Bibliografía 49
9. Anexos 52

1. Introducción

El desarrollo de la inclusión para los estudiantes[1] con necesidades educativas especiales (NEE) ha tenido una larga data en Chile. Desde una situación de exclusión para esta población, el país ha buscado durante las últimas décadas su integración e inclusión por medio de una serie de normativas e instrumentos, generando un aumento en la población de estudiantes con NEE. No obstante, a pesar del acceso que han tenido a la educación regular, aún queda por revisar si éste ha sido en igualdad de condiciones, y si las herramientas entregadas facilitan su proceso de aprendizaje.

A partir del mencionado problema público, y a solicitud de la Fundación Mis Talentos[2], este trabajo se ha propuesto reconstituir esa serie de normativas e instrumentos, generando una política de "hecho", que se denominará "*la política de inclusión para estudiantes en educación básica con NEE en Chile*", y analizar su implementación. Para esto, se realizará un estudio de caso, en el que se recurrirá a la experiencia de cuatro colegios del Gran Santiago con PIE, utilizando la teoría del Principal-Agente.

Por lo tanto, la estructura de este informe incluirá una definición del concepto de políticas públicas y su relación con la inclusión, así como una breve síntesis de la evolución de la inclusión educativa en el mundo y Chile. Posteriormente, se pasará a describir "*la política de inclusión para estudiantes en educación básica con NEE*", con sus tres principales componentes, a saber, (1) la posibilidad de adscribir a PIE; (2) subvenciones especiales para estudiantes con NEE; y (3) orientaciones y criterios de adecuaciones curriculares. Luego se entregarán las definiciones teóricas acerca de la implementación de una política pública, para inmediatamente después, describir la metodología y caso analizar. Finalmente se realizará el análisis del caso, para culminar con una discusión y principales aprendizajes del estudio.

2. Políticas Públicas y Desarrollo de las Políticas de Inclusión para estudiantes con NEE

2.1. Concepto de Políticas Públicas y relación con Inclusión

Para efectos de este trabajo, se utilizará el **concepto de Política Públicas** aportado por Kraft & Furlong (2018), quienes señalan que "es un curso de acción o de inacción gubernamental, en respuesta a problemas públicos. Está asociada con los objetivos y medios de las políticas aprobadas formalmente, así como con las regulaciones y prácticas de las agencias que implementan los programas"[3] (pág. 6).

[1] Se utilizará el masculino genérico para aligerar el texto, entendiéndose que se aplica tanto a mujeres como hombres.
[2] Cliente para este trabajo
[3] Traducción propia.

Se ha escogido esta definición, ya que, como los mismos autores consideran, enfatiza sobre el comportamiento real de las agencias ejecutoras y sus funcionarios, y no solo en las declaraciones formales de los objetivos de las políticas. Además, es importante señalar que, para Kraft & Furlong (2018), las políticas públicas reflejan no solo los **valores más importantes de una sociedad**, sino también, el conflicto entre estos valores, dejando de manifiesto a cuál de éstos, se les asignará la más alta prioridad en una determinada decisión.

Ahora bien, en el ámbito de la educación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), se podría entender que el valor al cual se le ha dado más prioridad en el último tiempo ha sido el de la inclusión, concepto que se revisará a continuación.

2.2. Síntesis de evolución de la inclusión educativa en el mundo y Chile

La **inclusión** ha sido definida como una construcción política, con premisas que apuntan al reconocimiento de cada individuo como sujeto de derechos (Pereira & Whiteford, 2013, citado en Apablaza, 2018, p. v), y que requiere recursos y oportunidades para poder participar de manera autónoma en la comunidad (Booth & Ainscow, 2000). En este sentido, **la inclusión en la educación** no tiene que ver sólo con el acceso de estudiantes con NEE a las escuelas comunes o regulares, sino con "eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (Booth & Ainscow, 2000, pág. 6).

Sin embargo, tal como indica Parrilla (2002), la inclusión educativa ha recorrido un largo camino. Su primera etapa fue, su opuesto, la **exclusión**, la que duró hasta mediados del siglo XX en el mundo, y se caracterizó por la prevalencia de un modelo médico, donde quienes recibían la etiqueta de "discapacitados" quedaban fuera del espacio escolar (Parrilla, 2002; Iturra, 2019).

La siguiente etapa fue la **segregación**, en la que comenzó a haber un mayor reconocimiento del derecho a la educación, pero con un sistema educativo dual que poseía un tronco educativo general, y uno paralelo para las respuestas especiales (Parrilla, 2002, pág. 16). Bajo este paradigma se introdujeron las escuelas especiales a mediados del siglo XIX (Godoy y otros, 2004, citado en Apablaza, 2018), y para el caso chileno, en 1852, con la primera escuela especial destinada para niños sordos en Santiago.

A esa fase, le siguió la **integración**, la que tuvo su hito mundial en 1978, con la publicación del Informe Warnock en Reino Unido, donde se introdujo por primera vez el concepto de NEE (Godoy y otros, 2004; Iturra, 2019). Con este nuevo concepto, se reconoció que el foco debía dejar de estar exclusivamente en el estudiante, para pasar a estar también en el sistema que lo rodeaba (Warnock, 1978, citado en Iturra, 2019). Para Chile, el hito en esta etapa estuvo dado en los '90 a partir de la creación de los Proyectos de Integración Escolar (en adelante PIE), los que permitieron el ingreso de las personas en situación de discapacidad a la educación regular (Apablaza, 2018).

Finalmente, la última etapa ha sido la de **inclusión**, cuyo hito mundial se encontró en la aprobación de la "Convención de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales" de 1994, el que fue firmado por 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales (Parrilla, 2002, Iturra, 2019, Román, 2019). Este documento señaló por primera vez que "la educación para estudiantes identificados con NEE debe ser entregada en escuelas regulares, las cuales deben incluirlos y satisfacer sus necesidades educativas" (Unesco, 1994, citado en Iturra, 2019, pág. 84).

Así, para Chile, es a partir de los años 90, que se empiezan a gestar los primeros componentes de la política de Educación Especial para estudiantes con NEE en educación regular, los que se comenzarán a revisar en las siguientes secciones.

3. Descripción de la política de educación especial

El Problema Público por resolver

El problema público que se abordará en este trabajo será el hecho que, en el sistema educacional chileno, los estudiantes con NEE se han visto históricamente marginados o segregados, tanto en su acceso, como en sus procesos de desarrollo de aprendizajes y capacidades.

Según datos aportados por el último Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, realizado en 2015[4], un total de 2.836.818 personas desde los 2 años en adelante se encontraban en situación de discapacidad, lo que correspondía al 16,7% de la población chilena (Senadis, 2015). Para ese año, se contabilizaron 229.904 niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de discapacidad entre los 2 y 17 años, correspondiendo al 5,8% de dicha población.

Por último, el mismo estudio señalaba que el 71,1% de los NNA entre 2 y 17 años en situación de discapacidad, asistía a algún establecimiento educacional, por debajo de los NNA sin discapacidad, quienes tenían a un 84% de su población asistiendo a algún establecimiento educacional. Las diferencias según rango etario y nivel de escolaridad se encuentran en la tabla N°1.

[4] A la fecha del informe, es el dato más actualizado sobre personas en situación de discapacidad en Chile.

Tabla N°1: Comparación de NNA con y sin discapacidad que asisten a educación escolar

	Tramo de edad			Total
	Párvulo 2 a 5 años	Básica de 6 a 13 años	Media de 14 a 17 años	
NNA en situación de discapacidad	74,6%	88,7%	49,9%	71,1%
NNA sin situación de discapacidad	74,6%	95,3%	82%	84%

Fuente: Elaboración propia a partir de Estudio Nacional de la Discapacidad (Senadis, 2015)

A los datos de la tabla N°1, se debe sumar que Senadis (2015) reportó que, la población en situación de discapacidad tiende a estudiar una menor cantidad años, con un promedio de 8,6 años, a diferencia de quienes no están en dicha situación, que estudian, en promedio, 11,6 años. Esto no solo puede acentuar la severidad de la discapacidad (Senadis, 2015), sino que también vulnera los derechos de esta población a acceder a la educación y desarrollar sus capacidades en igualdad de condiciones (Iturra, 2019; Román, 2019).

Para dar respuesta a esta necesidad, es que Chile han desarrollado en las últimas décadas, una serie normativas e instrumentos, y que se pasarán a desarrollar a continuación.

Objetivos de la Política Pública para estudiantes con NEE y sus componentes

En las últimas décadas, y en particular desde 1998, en Chile se han aprobado una serie de leyes, decretos e instrumentos, con normativas que, si bien han ido evolucionando, rigen hasta la actualidad. En concreto, en dicho año se aprobó el Decreto Supremo N°1/1998, que permitió la creación de los PIE, y que ha regulado el ingreso de estudiantes con NEE a establecimientos de educación regular. Ese mismo año, además, se aprobó el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N°2, más conocido como "Ley de subvenciones", que inició las subvenciones especiales para estudiantes con NEE, y que fue actualizado en 2007 con la Ley 20.201. En el presente, éstas son reglamentadas por el Decreto N°170/2009.

Por último, en 2015 se aprobó el Decreto N°83, el que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE en párvulo y básica, y cuyo mayor aporte fue entregar indicaciones respecto del trabajo en el aula con estos estudiantes.

Por tanto, tomando en cuenta este panorama, y además considerando que, desde hace años se venía problematizando el ingreso de estudiantes con NEE a colegios regulares -para no solo otorgarles el espacio de las escuelas especiales-, y cuyo mayor hito se encontró en 1994 con la firma de una Convención internacional, se puede hacer la siguiente cronología:

Diagrama N°1: Evolución de componentes de la política educativa inclusiva para estudiantes en educación básica con NEE en Chile

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, tomando los elementos ya considerados, y bajo una estructura de marco lógico[5], se han logrado identificar los siguientes **componentes**[6]:

1. la posibilidad de que escuelas regulares adscriban a Proyectos de Integración Escolar (PIE), regulado por el Decreto Supremo N°1/1998;
2. el uso de subvenciones especiales para estudiantes con NEE, reguladas por la Ley 20.201/2007 y su reglamento, el decreto N°170/2009;
3. la entrega de orientaciones y criterios de adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE, reglamentado por el decreto N°83/2015.

Cabe destacar que, por motivos de focalización, se ha optado por dejar fuera el estudio de las escuelas especiales, y observar solo la realidad de estudiantes con NEE que se encuentran estudiando en colegios regulares con PIE, los que, según Holz (2019), en Chile representan dos tercios de la población que recibe educación especial[7].

En ese sentido, lo que se ha realizado es, a partir de la existencia de componentes previos, reconstituir una política ex post que, si bien no existe "de derecho", sí ha existido "de hecho" para los establecimientos de educación regular durante las últimas décadas, y que ha permitido el ingreso de estudiantes con NEE a los colegios de educación regular.

[5] El Marco Lógico ha sido definido por la Dipres (2020) como una herramienta de trabajo que "permite presentar de forma sistemática y lógica los objetivos de un programa y sus relaciones de causalidad" (pág. 2)
[6] Entendiendo a los componentes como los bienes y/o servicios que produce o entrega un programa -o política en este caso-, para cumplir su propósito (Dipres, 2020)
[7] El otro tercio corresponde a estudiantes que asisten a escuelas especiales.

Por lo tanto, a lo largo de este trabajo, esta política reconstituida se denominará como "*la política de inclusión para estudiantes con NEE en educación básica*", cuyo **fin**[8] será asegurar la inclusión y el derecho a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con NEE en el sistema educativo chileno; mientras que su **propósito**[9] será el de asegurar el desarrollo de los aprendizajes para estos estudiantes, de acuerdo con sus potencialidades y capacidades.

3.1. Componente 1: Proyectos de Integración Escolar (PIE) en colegios de educación regular

Los **Proyectos de Integración Escolar** nacen a partir de la regulación del Decreto Supremo N°1/1998[10], como respuesta a la Ley N°19.284/1994 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. Esta última, en el ámbito de la educación, establece que las escuelas básicas y liceos debían integrar a estudiantes con discapacidad "con el fin de favorecer su acceso al currículum de la educación regular con los apoyos especiales necesarios para su óptimo progreso en el plan de estudios" (Román, 2019, pág. 8).

Al respecto el Decreto Supremo N°1/1998 señala que los establecimientos que ofrezcan alternativas de integración para estudiantes con discapacidad, y que requieran recursos humanos y materiales, "podrán impetrar al beneficio de la subvención de educación especial la que deberá ser utilizada para satisfacer la contratación y adquisición de los recursos mencionados y del perfeccionamiento docente" (Decreto Supremo N°1, 1998, Art. 7).

Para ello, los colegios deberán diseñar y presentar ante su correspondiente Secretaría Regional Ministerial de Educación, un "Proyecto de Integración Escolar", cuya iniciativa formará parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) respectivo (Decreto Supremo N°1, 1998, Art. 8). Además, en el caso en que los establecimientos estén adscritos al régimen de la Subvención Escolar Preferencial (SEP)[11], y con el fin de alinear los esfuerzos para mejorar los resultados de aprendizajes, el PIE debe formar parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) (Ministerio de Educación, 2013).

Por otro lado, el Decreto Supremo N°1/1998, en su artículo 10, permite la opción de que establecimientos de una misma región o comuna puedan trabajar coordinadamente en la

[8] Entendiendo al Fin como la "descripción de cómo el programa contribuye, en el largo plazo, a la solución del problema o satisfacción de una necesidad que se ha diagnosticado (Dipres, 2020, pág. 3)

[9] Entendiendo al Propósito como "el resultado directo a ser logrado en la población objetivo, como consecuencia de la utilización de los componentes (bienes y/o servicios) producidos por el programa" (Dipres, 2020, pág. 3).

[10] El decreto se titula como: "reglamenta Capitulo II Titulo IV de la Ley Nº 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad".

[11] Monto en dinero que entrega el Estado a los establecimientos educacionales subvencionados, por cada estudiante prioritario o preferencial que tengan, desde enseñanza parvularia a media. Su objetivo es mejorar la calidad de la educación de estos establecimientos, mediante la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

elaboración y aplicación de los PIE. Para ello, los PIE pueden adscribir a las modalidades que aparecen en la tabla N°2.

Tabla N°2: Modalidades de Proyectos de Integración

Modalidad	Características	Receptor de la subvención especial
Proyectos Comunales de Integración	Diferentes establecimientos educacionales regulares de una misma comuna y dependencia formulan un Proyecto de integración en conjunto	El sostenedor percibe la subvención por la asistencia media de los estudiantes adscritos al proyecto, y se comprometerá en la entrega de los recursos necesarios para su desarrollo.
Proyectos de Integración Escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores	Establecimientos educacionales de distintas comunas de igual o diferente dependencia que se asocian para la formulación y ejecución de los proyectos de integración	Los sostenedores involucrados en el proyecto deberán suscribir un convenio para que, frente a la Secretaría Regional Ministerial de Educación, sólo uno de ellos sea el responsable del desarrollo del proyecto. Cada sostenedor percibe la subvención que corresponde al nivel educativo.
Proyectos de Integración Escolar por establecimiento	Son establecimientos de educación regular que deciden elaborar un Proyecto de Integración en forma individual.	El establecimiento percibirá la subvención de la modalidad, y se comprometerá en la entrega de los recursos necesarios para su desarrollo.

Fuente: Decreto Supremo N°1/1998, artículo 10 y Godoy y otros (2004)

Entre estas modalidades, la de proyectos comunales de integración tienden a ser las más frecuentes para establecimientos municipales, ya que permite acceder a mayores recursos y dar respuesta a establecimientos que cuentan con un número reducido de estudiantes integrados (Godoy y otros, 2004).

Por otra parte, el Decreto Supremo N°1/1998 establece cuatro opciones de integración escolar, en función de la complejidad y nivel de necesidades de apoyo que requieran los estudiantes con NEE. Éstas son descritas en la Tabla N°3.

Tabla N°3: Opciones establecidas para la integración en establecimientos regulares mediante PIE

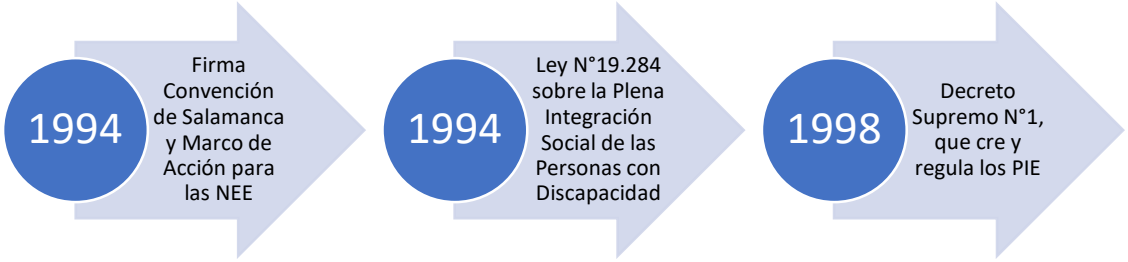
Opción	Características
Opción 1	El estudiante asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes, en el aula común o en el aula de recursos de forma complementaria.
Opción 2	Los estudiantes asisten a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requieran de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el aula de recursos
Opción 3	El estudiante asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para estudiantes con o sin discapacidad.
Opción 4	Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.

Fuente: Decreto Supremo N°1/1998

Dadas estas opciones, para autores como Varela, San Martín & Villalobos (2015), se puede entender que, por medio del PIE, es posible desarrollar procesos educativos con estudiantes que poseen las mismas características de aquellos en escuelas especiales.

Por último, las **aulas de recursos** son definidas como salas con espacio suficiente y funcional, que contienen la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los estudiantes integrados con NEE (Decreto Supremo N°1, 1998, Art. 13).

Diagrama N°2: Resumen cronológico de normas que regulan a los establecimientos con PIE



Fuente: Elaboración propia

Establecimientos de educación regular con PIE

Según Datos Abiertos del Ministerio de Educación, si se observa la cantidad de establecimientos que se encontraban en funcionamiento el año 2020[12], es posible concluir que, de 12.086 colegios operativos, 5.790 estaban adscritos al convenio PIE. Esto quiere decir que el 48% de los colegios, indistintamente de su dependencia, poseían proyectos de integración.

No obstante, por normativa, en la actualidad los establecimientos particulares pagados no pueden acceder al convenio PIE. Por lo tanto, si se consideran solo a los establecimientos que pueden adscribirse a estos proyectos, es decir, los subvencionados, resulta que el 53% de ellos, cuentan con PIE, tal como muestra la tabla N°4:

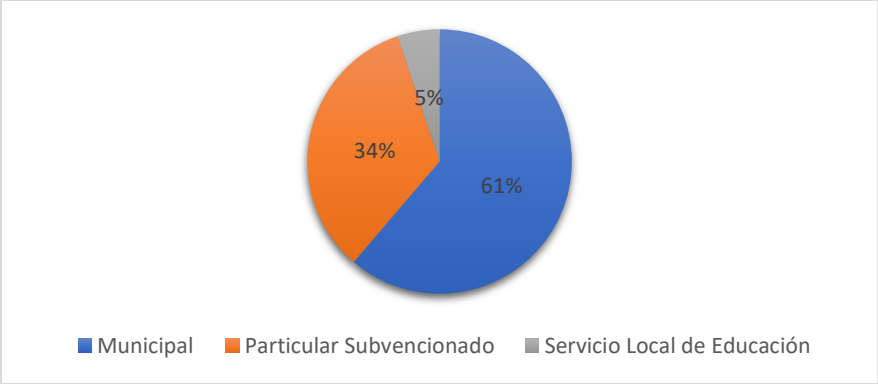
Tabla N°4: Establecimientos subvencionados del Estado con convenio PIE, año 2020

	Municipal	Particular Subvencionado	Corp. De Administración delegada	Servicio Local de Educación	Total	Porcentaje del total
Sin convenio PIE	1.256	3.773	70	115	5.214	47,4%
Con convenio PIE	3.547	1.944	0	299	5.790	52,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de Datos Abiertos del Ministerio de Educación

Por último, y respecto a la dependencia de los colegios, se puede advertir que la gran mayoría de éstos son de dependencia municipal, tal como muestra el gráfico N°1.

Gráfico N°1: Dependencia de los establecimientos con convenio PIE, año 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de Datos Abiertos del Ministerio de Educación

[12] Último año en que Ministerio de Educación ha reportado datos respecto a los establecimientos educacionales

A continuación, se presentarán algunas cifras nacionales referentes a los estudiantes con NEE en Chile. Estos datos fueron aportados por la Subsecretaría de Educación, apelando a la Ley de Transparencia, en octubre de 2021, y son, por tanto, exclusivos de esta investigación.

Estudiantes pertenecientes a los Proyectos de Integración

Respecto a la matrícula reportada para el año 2020[13], el Ministerio de Educación contabilizó 328.963 estudiantes en PIE. Cabe destacar que, para ese año, se observó un leve descenso en la cantidad de estudiantes en PIE, a pesar del alza que se venía presentando los años anteriores, y que se puede apreciar en la tabla N°5. Una teoría plausible para este descenso podría deberse a la incidencia de la pandemia producida por el Covid-19[14], y que también se observó en la matrícula total nacional.

Tabla N°5: Matrículas de estudiantes en establecimientos regulares con PIE en enseñanza parvularia, básica y media, años 2015-2020

	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Estudiantes en PIE	279.454	314.322	333.073	364.129	376.917	328.963
Estudiantes sin PIE	3.269.282	3.236.515	3.225.069	3.218.222	3.246.966	3.279.195
Total	3.548.736	3.550.837	3.558.142	3.582.351	3.623.883	3.608.786
Porcentaje de estudiantes en PIE de la matrícula total	7,9	8,9	9,4	10,2	10,4	9,1

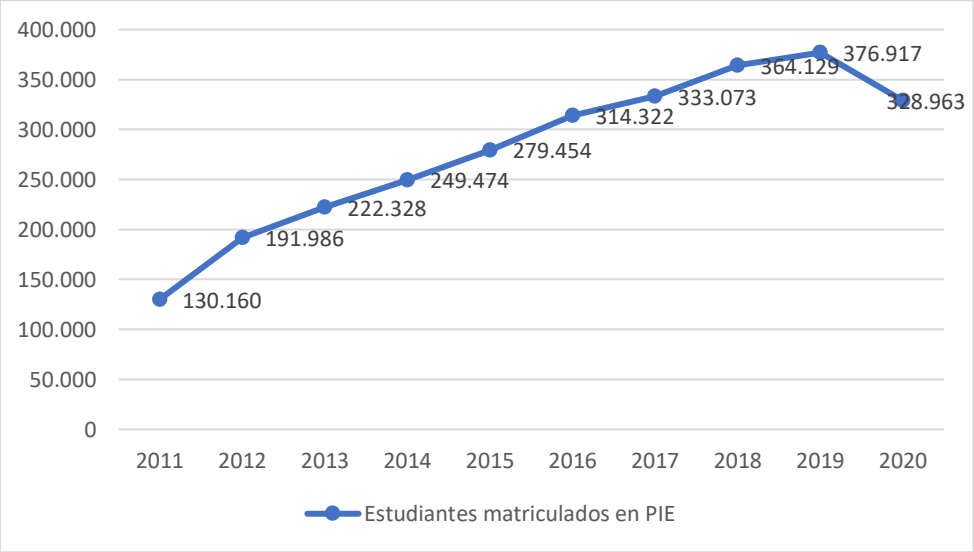
Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por Subsecretaría de Educación

Dicha alza en matrículas y posterior descenso en 2020 es mejor apreciado en el gráfico N°2, donde se consideran la cantidad de estudiantes en PIE desde el año 2011.

[13] Último año en que Ministerio de Educación ha reportado datos respecto a los establecimientos educacionales

[14] Al respecto, los PADEM de algunos colegios estudiados aluden a que tuvieron un descenso en la matrícula de estudiantes en PIE, debido a "la imposibilidad de realizar los procesos de detección y evaluación diagnóstica integral al interior de los establecimientos educacionales durante los meses de marzo y abril" (PADEM de un establecimiento, año 2021).

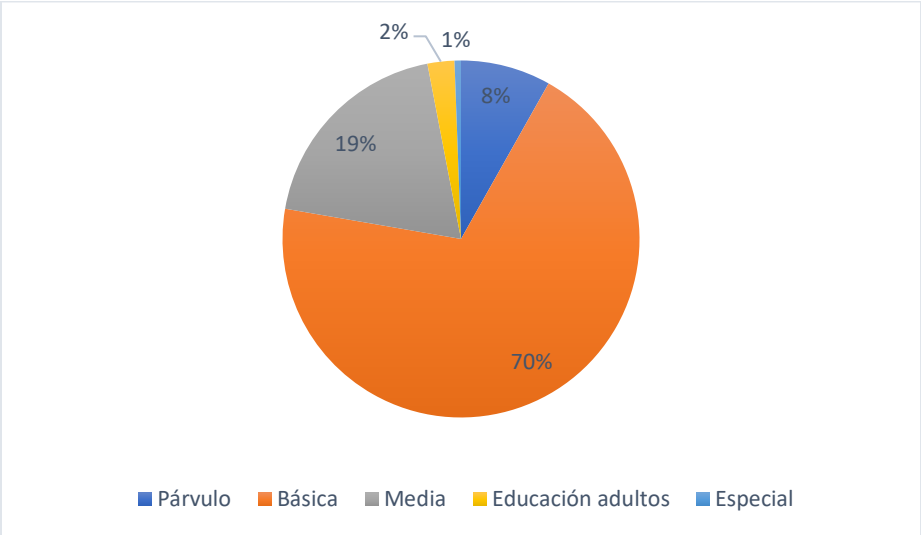
Gráfico N°2: Matrículas de estudiantes PIE años 2011-2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por Subsecretaría de Educación

Respecto a la matrícula en enseñanza básica, y tal como se observa en el gráfico N°3 la gran mayoría de estudiantes en PIE se encuentran en enseñanza básica, con 228.779, de una matrícula total de 328.963, representando al 70% de esa población. Esta es una de las razones principales por las que este trabajo ha optado por centrarse en este nivel de educación, ya que, por ejemplo, la enseñanza media, cuenta con solo un 19% de la matrícula nacional en PIE (63.391 estudiantes), y párvulo con 8% (26.865 estudiantes).

Gráfico N°3: Distribución de matrícula según nivel de enseñanza, año 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por Subsecretaría de Educación

Por último, los estudiantes con NEE tienden a distribuirse homogéneamente en los cursos de 1° a 8° básico, donde generalmente constituyen entre un 10% a un 13,5% de la matrícula total de dichos niveles.

Tabla N°6: Matrículas de estudiantes con NEE en establecimientos regulares con PIE, año 2020

	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico	Total
Sin PIE	219.448	219.871	224.577	227.984	228.302	228.311	224.352	215.383	1.788.228
Con PIE	23.433	28.363	30.373	30.857	30.755	29.819	28.123	27.056	228.779
Total	242.881	248.234	254.950	258.841	259.057	258.130	252.475	242.439	2.017.007
Porcentaje de estudiantes en PIE	10,7%	12,9%	13,5%	13,5%	13,5%	13,1%	12,5%	12,6%	12,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por Subsecretaría de Educación

Estudiantes con NEE transitorias y permanentes

Se define a un **estudiante con NEE** como "aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación" (Decreto N°170, 2009, Art. 2). Ahora bien, las NEE pueden ser divididas en Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Permanentes (NEEP).

Mientras que las **NEEP** se entienden como "aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad" (Decreto Supremo N°170, 2009, Art. 2), las **NEET** se conciben como "aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar" (Decreto N°170, 2009, Art. 2). En ambos casos son "como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar" (Decreto N°170, 2009, Art. 2)

Respecto a las NEEP y diagnósticos, así como su matrícula en enseñanza básica, éstos se encuentran disponibles en la tabla N°7.

Tabla N°7: Diagnósticos y matrículas para estudiantes con NEEP en enseñanza básica, año 2020

Diagnósticos para estudiantes con NEEP	Cantidad
Trastorno del Espectro Autista	8.582
Disfasia Severa	133
Graves alteraciones de la relación y de la Comunicación	384
Trastornos del Desarrollo	2
Discapacidad Intelectual Grave o Severa	36.242
Discapacidad Motora Grave	204
Discapacidad Motora Moderada	972
Ceguera	6.735
Baja Visión	380
Sordera	1.266
Hipoacusia Severa	454
Hipoacusia Moderada	480
Discapacidades Múltiples	611
Total	**56.445**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por Subsecretaría de Educación

Por otro lado, el reporte para estudiante con NEET en básica se encuentra en la tabla N°8, donde se puede apreciar, al comparar con la tabla N°7, que la cantidad de estudiantes con NEET es considerablemente mayor a los estudiantes con NEEP.

Tabla N°8: Matrículas de estudiantes con NEET en enseñanza básica con PIE, año 2020

Diagnósticos para estudiantes con NEET	Cantidad
Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)	59.749
Trastorno de Déficit Atencional (TEA)	31.709
Coeficiente Intelectual en Rango Limítrofe	42.169
Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) Mixto	25.102
TEL Expresivo	13.605
Total	**172.334**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por Subsecretaría de Educación

Sistema de Admisión para estudiantes con NEE

A partir del año 2016, y gracias a la denominada "Ley de Inclusión" 20.845/2015[15], la postulación y admisión a los establecimientos subvencionados es normada por el Sistema de Admisión Escolar (SAE). Al respecto, los estudiantes con NEE no enfrentan ninguna restricción para postular a establecimientos de educación regular, con o sin PIE. Ello, ya que

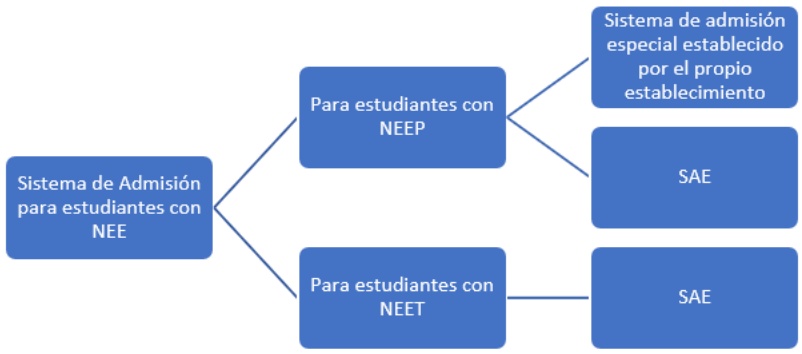
[15] Ley que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado

“no se podrá negar la matrícula al estudiante en consideración a que presente necesidades educativas especiales y requiera apoyos de carácter transitorio o permanente, debiendo tomar el establecimiento las medidas necesarias tendientes a la inclusión del mismo” (Decreto N°301, 2017, Art. 75).

No obstante, para el caso de los estudiantes con NEEP, el Decreto N°301/2017[16] señala que los establecimientos de educación regular con PIE determinarán sus propios procesos de admisión para los cupos reservados para estudiantes con NEEP, y de no ser asignados a dichos cupos, deberán someterse a las normas generales, en cuanto a los procesos de postulación y admisión (Holz, 2019).

Así, el proceso de admisión para estudiantes con NEE se puede entender según el Diagrama N°3:

Diagrama N°3: Sistema de Admisión para estudiantes con NEE



Fuente: Elaboración propia a partir de Ley 20.845/2015 y Decreto N°301/2017

Cabe considerar que los establecimientos con PIE podrán incluir como máximo, por curso, a dos estudiantes con NEEP y cinco con NEET. Solo tratándose de estudiantes sordos, se pueden incluir a dos estudiantes más (Decreto N°170, 2009, Art. 94).

Por último, la Ley 20.422/2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, indica que cuando la integración no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de discapacidad del estudiante, la enseñanza deberá ser entregada en aulas o escuelas especiales (Ley 20.422, 2010, Art. 36).

[16] Cuyo título es: que modifica Decreto Supremo Nº 152, de 2016, que reglamenta el proceso de admisión de los y las estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la Educación gratuita o aportes del estado

3.2. Componente 2: Subvenciones especiales para estudiantes con NEE

En la actualidad, las subvenciones para estudiantes con NEE en Chile están reguladas principalmente por la Ley 20.201/2007[17] -que actualizó al DFL N°2, antes conocido como "Ley de subvenciones"-, y su reglamento, el Decreto N°170/2009 (Rosas & Tenorio, 2015), que fija normas para determinar los estudiantes con NEE que serán beneficiarios con las subvenciones para educación especial.

Diagrama N°4: Diagrama cronológico de normas que regulan a las subvenciones de educación especial

Fuente: Elaboración propia

Este decreto establece a los profesionales competentes, quienes serán los encargados de determinar el tipo de discapacidad o NEE que posea el estudiante. Una vez identificados los estudiantes que posean NEE, deben ser presentados ante el Ministerio de Educación, mediante una plataforma digital, quien aprobará o rechazará la subvención especial correspondiente.

De esta manera, se establecen tres tipos de subvenciones de educación especial que son las que se describen en la tabla N°9:

[17] Cuyo título es: "Modifica el DFL Nº 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a Establecimientos educacionales y otros cuerpos legales"

Tabla N°9: Subvenciones y montos para estudiantes en PIE según NEET y NEEP, establecidos en diciembre de 2020, para aplicarse en año 2021

Nombre Subvención	Características	Monto subvención especial
Subvención por Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio	Destinada a estudiantes que hayan sido diagnosticados con NEET	Sin JEC $ 170.570
		Con JEC $ 211.500
Subvención para la Educación Especial Diferencial	Destinada a estudiantes que hayan sido diagnosticados con NEEP	Sin JEC $198.725
		Con JEC $ 245.803
Incremento a la subvención de Educación Especial Diferencial (ISEED)	Destinada a estudiantes que hayan sido diagnosticados con NEEP y que, dada la severidad de su discapacidad, deben ser atendidos en cursos de no más de 8 estudiantes en escuelas especiales.	Sin JEC $ 107.435
		Con JEC $ 121.133

Fuente: Elaboración propia a partir de lo reglamentado en Decreto N°170 y de los Valores de Subvención Educacional establecidos por la Coordinación Nacional de Subvenciones

Ahora bien, respecto a la comparación con las subvenciones de educación básica regular, los estudiantes sin JEC entre 1° y 6°básico reciben una subvención común de $62.669, mientras que los que tienen JEC, perciben $83.540. Por lo mismo, se puede concluir que, al comparar con la tabla N°9 -con o sin JEC-, los estudiantes con NEET reciben más del doble de la subvención normal, mientras que, los con NEEP, prácticamente bordean o reciben el triple.

Con todo, estas subvenciones deben ser fiscalizadas por la Superintendencia de Educación y rendir cuentas acerca de los recursos recibidos. Asimismo, en caso de irregularidades, los sostenedores se encuentran sujetos a las sanciones que determine dicha institución, de acuerdo con la naturaleza y gravedad de la infracción.

Sobre la utilización de los recursos

El Decreto N°170/2009 en su artículo 86 establece que será requisito que se utilice la totalidad de los recursos financieros adicionales de las subvenciones de educación especial, en la planificación, ejecución y evaluación de:

a) **Contratación de recursos humanos especializados**, como profesores diferenciales, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, entre otros (Rosas & Palacios, 2021, pág. 2);
b) **Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación** del PIE;
c) **Capacitación y perfeccionamiento** de los docentes de educación regular y especial, y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año;
d) **Provisión de medios y recursos materiales educativos**.

Al respecto, la letra (b) hace alusión al método de trabajo de los equipos multidisciplinarios. Así, se entiende al **trabajo colaborativo** como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, donde cada uno de los miembros del equipo multidisciplinario interviene en los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2013).

A propósito de ello, también se introduce el concepto de **equipos de aula**, los que se encuentran conformados por los docentes de aula regular respectivos, profesores especialistas, y los profesionales asistentes de la educación (Ministerio de Educación, 2013). Sus funciones son el diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo, la elaboración del **Plan de Apoyo individual (PAI)** del estudiante, y el diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2013).

Finalmente, se introduce también el concepto de la **co-enseñanza**, el que se entiende como el proceso en que dos o más profesionales comparten la responsabilidad de enseñar a los estudiantes de un aula (Ministerio de Educación, 2013). De éste, deriva la **co-docencia**, el que consiste en que dos docentes, uno de enseñanza regular y otro diferencial, desarrollen la clase que han planificado en conjunto (Rosas & Palacios, 2021). En la práctica, generalmente los profesores diferenciales hacen la co-docencia en las clases de Lenguaje y Matemáticas, destinándoles cuatro horas a cada curso (Rosas & Palacios, 2021).

3.3. Componente 3: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE

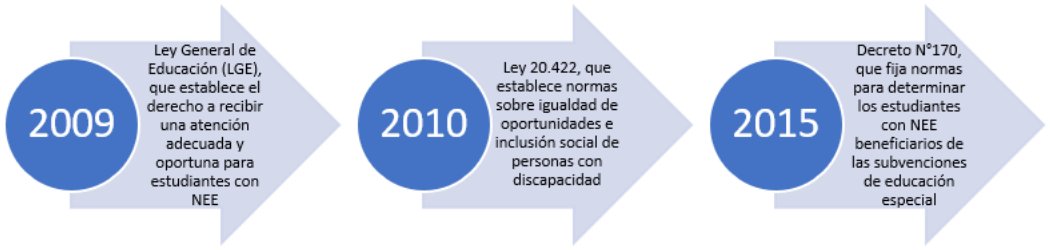
En el año 2015 se publicó el Decreto N°83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica. Éste se encuentra dirigido a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin PIE, bajo modalidades educativas tradicionales, especial, de adultos y hospitalarios. Su aplicación fue progresiva, ya que inició el 2017 para la educación parvularia, 1° y 2° básico; el 2018 para 3° y 4° básico; y 2019 para 5° básico y siguientes cursos de educación básica.

Para algunos autores, este decreto ha sido el primero en plantear afirmaciones significativas y ajustadas internacionalmente sobre lo que se reconoce como educación inclusiva (Iturra, 2019; Román, 2019), ya que "busca favorecer el acceso al currículo nacional para estudiantes con NEE, otorgándoles una opción educativa relevante y de calidad que asegure su aprendizaje y desarrollo" (Iturra, 2019, pág. 6)

Su origen se encuentra en lo estipulado por dos leyes anteriores. Estas son la Ley General de Educación (LGE) N°20.370/2009 y la Ley N°20.422/2010, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. La primera, señala que los estudiantes tendrán derecho a recibir una atención adecuada y oportuna, en caso de tener NEE (Ley 20.370, 2009, Art. 10). En tanto, la Ley 20.422/2010, norma que "Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes" (Ley 20.422, 2010, Art. 36).

Una de las mayores contribuciones de esta ley fue establecer el **principio de Diseño Universal**, el que se define como "la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible" (Ley 20.422, 2010, Art. 3, letra c). Este concepto dará cabida posteriormente al **Diseño Universal de Aprendizaje** (en adelante **DUA**), que el Decreto N°83/2015 lo entenderá como su concreción en el ámbito educativo.

Diagrama N°5: Diagrama cronológico de normas que regulan a los criterios y orientaciones de AC



Fuente: Elaboración propia

Como respuesta educativa a la diversidad, el Decreto N°83 presenta dos estrategias fundamentales, a saber, la **evaluación diagnóstica** de aprendizaje al inicio del año escolar y el DUA. Respecto a la primera, indica la importancia de realizarla, ya que proporciona información respecto al progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al **DUA**, indica que es una respuesta a la diversidad, y que su objetivo es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (Ministerio de Educación, 2015, pág. 19). Éste se basa en tres principios, los que no tienen una secuencia u orden establecido, sino que se interconectan entre sí de manera dinámica. Estos son proporcionar: (1) múltiples medios de presentación y representación; (2) múltiples medios de ejecución y expresión; (3) múltiples medios para la participación y compromiso (Ministerio de Educación, 2017).

Criterios y orientaciones de adecuación curricular

Se define a las **adecuaciones curriculares** (en adelante AC) como:

> los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con NEE, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar (Ministerio de Educación, 2015, pág. 24).

Las AC deben organizarse en un **Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado** (en adelante **PACI**), el cual "tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas" (Ministerio de Educación, 2015, pág. 25).

Su información debe quedar registrada en un documento que permita hacer el seguimiento y evaluación del proceso de implementación de las AC, así como los resultados de aprendizaje logrados por el estudiante en el tiempo determinado para su aplicación. De esta manera, la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con NEE serán determinados en función de los objetivos establecidos en el PACI, elaborados en conjunto con los apoderados del estudiante.

Con todo, el mismo Ministerio de Educación, establece que no todos los estudiantes que presentan NEE requieren de un PACI, aunque "todos podrán requerir un **Plan de Apoyo Individual (PAI)** que oriente la entrega de apoyos especializados" (Ministerio de Educación, 2017, pág. 56). Además, señala que será el equipo técnico multidisciplinario quien decidirá si, entre los apoyos para el estudiante, será necesario implementar AC a los objetivos de aprendizaje, en cuyo caso será necesario un PACI (Ministerio de Educación, 2017). Por lo mismo, se entiende que **los PAI** debieran ser para todos los estudiantes con NEE que **requieran AC de acceso**, mientras que **los PACI** para estudiantes que requieran **AC en sus objetivos de aprendizaje**.

Dicho lo anterior, se establecen los dos tipos de AC y los criterios para su aplicación en la tabla N°10.

Tabla N°10: Tipos de Adecuaciones Curriculares según Decreto N°83/2015

Tipo de AC	Criterios	Ejemplos
1.- AC de acceso: aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación	**Presentación de la información**: La forma de presentar la información debe permitir que los estudiantes accedan a ella por medio de modos alternativos, incluyendo información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estas.	Ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, etc.
	Formas de respuesta: Las formas de respuesta tienen que permitir a los estudiantes realizar las actividades, tareas y evaluaciones por medio de distintas formas, y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas	Responder a través del uso de computadores adaptados; ofrecer posibilidades de expresión a través de diversos medios de comunicación (tales como texto escrito, sistema Braille, lengua de señas, etc.).
	Entorno: El entorno y su organización deben permitir que los estudiantes tengan acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que desarrollan sus tareas, actividades o evaluaciones	Situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para que pueda realizar lectura labial.
	Organización del tiempo y el horario: La organización del tiempo también debe permitir a los estudiantes un acceso autónomo, por medio de la estructura del horario o tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones.	Organizar espacios de distensión o desfogue de energía; permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación.
2.- AC en los objetivos de aprendizaje: son aquellas que permiten que los Objetivos de Aprendizaje, fijados por las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, puedan ser ajustados según los requerimientos específicos de cada estudiante.	**Graduación del nivel de complejidad:** ésta se puede aplicar cuando el contenido dificulta el abordaje y/o adquisición de los aspectos esenciales de un determinado objetivo de aprendizaje, o cuando está por sobre o debajo de las posibilidades reales de adquisición de un estudiante	Plantear al estudiante objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, basados en los objetivos de aprendizajes del currículum nacional
	Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos: éste permite seleccionar y dar prioridad a ciertos objetivos de aprendizaje, que se consideran básicos e imprescindibles para el desarrollo del estudiante. Implica, por tanto, jerarquizar aprendizajes por sobre otros.	Priorizar aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura; el uso de operaciones matemáticas para resolución de problemas de la vida diaria; procedimientos y técnicas de estudio.
	Temporalización: permite flexibilizar los tiempos establecidos en el currículum para el logro de los aprendizajes.	Ocupar periodos más prolongados o graduados para la consecución y consolidación de ciertos aprendizajes
	Enriquecimiento del currículum: Corresponde a incorporar objetivos no previstos en las bases curriculares y que se consideren de primera importancia en el desempeño académico y social del estudiante.	Aprendizaje de una segunda lengua o código de comunicación, como la lengua de señas chilena.
	Eliminación de aprendizajes: está se aplicará sólo cuando las otras formas de AC ya descritas no resulten efectivas. Por tanto, será la última estrategia y luego de agotar todas las alternativas posibles.	Eliminar objetivos que no sean imprescindibles dentro del currículo nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de documento técnico de Decreto N°83/2015

Por último, es importante señalar que este decreto no establece cuál será su método de financiamiento. Sin embargo, al estar íntimamente relacionado al Decreto N°170/2009 sobre las subvenciones para estudiantes con NEE, se puede presumir que su financiamiento proviene de las subvenciones de educación especial ya detalladas.

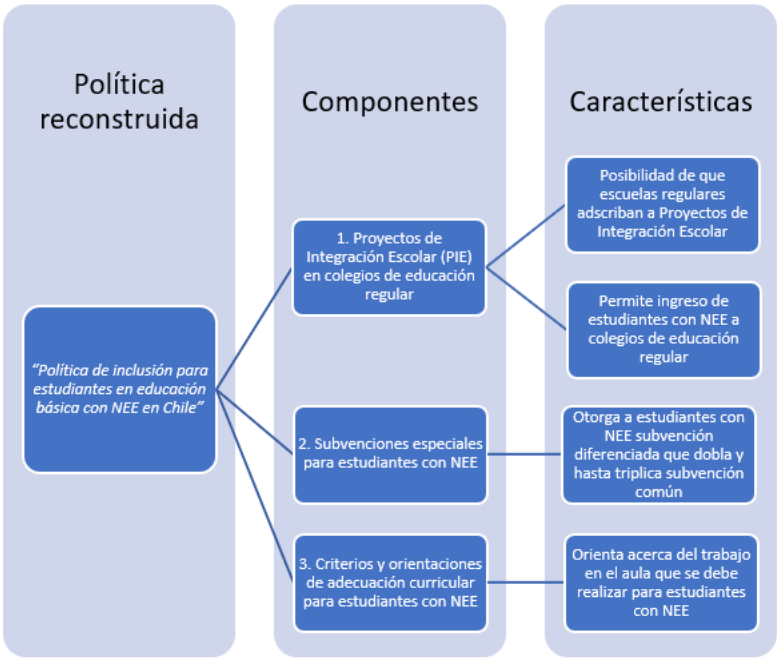
3.4. Síntesis de la reconstitución de la política de inclusión de estudiantes con NEE, generada de componentes previos

Habiendo revisado cada componente, los que fueron apareciendo progresivamente a lo largo de los años, se puede establecer y resumir el aporte de cada uno. En primer lugar, se encuentra el componente que otorga la opción de los establecimientos de educación regular adscriban al convenio PIE y, por tanto, puedan contar con estudiantes con NEE. Esta opción se estableció en 1998 gracias al Decreto Supremo N°1.

Ese mismo año se inició la posibilidad de que estudiantes con NEE contaran con una subvención escolar especial, que aumentaba la subvención común, gracias al DFL N°2/1998. Posteriormente, se permitió la posibilidad de diferenciar entre estudiantes con NEET y con NEEP, y se establecieron los cupos y métodos para determinar qué estudiante debe ser beneficiario de esta subvención. Esto se termina de concretar gracias a la Ley 20.201/2007, y su reglamento, el Decreto N°170/2009.

Por último, en 2015 apareció el tercer componente, dado principalmente por el Decreto N°83, que aprueba criterios y orientaciones de AC para estudiantes con NEE, siendo el que entrega mayores indicaciones respecto del trabajo en el aula. Por lo mismo, bien se podría entender que mientras el componente 1 y 2 tienen que ver con el "qué hacemos", es decir, entregar acceso a estudiantes con NEE a los colegios regulares; el componente 3 se relaciona con el "cómo" se los va a incluir, ya encontrándose en estos establecimientos. Todo ello se encuentra resumido en el diagrama N°6.

Diagrama N°6: Resumen de la política reconstituida a partir de componentes previos



Fuente: Elaboración propia

4. Implementación de una política pública

Kraft & Furlong (2018) establecen que existe una secuencia de actividades que afectan el desarrollo de las políticas públicas. Ello, los autores lo definen como el "ciclo de las políticas públicas", para enfatizar que dicho proceso es cíclico o continuo, en vez de un conjunto de acciones que se hacen solo una vez. Este ciclo incluye: (1) agenda setting; (2) la formulación o diseño de la política pública; (3) su legitimación; (4) implementación; (5) evaluación; y (6) cambio de los objetivos o estrategias de la política (Kraft & Furlong, 2018).

Para efectos de este trabajo, se analizará principalmente el estadio (4) de implementación, vinculándolo con el (2) de formulación o diseño, ya que según (Theodoulou & Kofinis, 2004), ambas etapas se encuentran estrechamente relacionadas. Por lo mismo, dado que se trata de un estudio de implementación, es necesario introducir algunos conceptos que posteriormente serán necesarios para analizar *la política de inclusión educativa reconstituida*.

Teoría de la implementación de una política pública

La **implementación** de una política pública se ha entendido como "la etapa en la que el gobierno ejecuta una política adoptada según lo especificado por la legislación o la acción política" (Theodoulou & Kofinis, 2004, pág. 166). Esto quiere decir que se trata de aquella etapa en la que se concretan las acciones políticas para abordar un problema público. Por lo mismo, es relevante de analizar, ya que, generalmente dependiendo de cuán bien una política esté implementada, se podrá determinar su posterior éxito (Anderson, 2002; Theodoulou & Kofinis, 2004).

Para Anderson (2002) en tanto, la implementación la vuelve equivalente al proceso de administración. Por lo tanto, para éste, estudiar esta etapa involucra analizar a los **agentes y funcionarios involucrados**, los procedimientos que siguen, las técnicas o herramientas que utilizan, y el apoyo político u oposición que encuentran.

Por otro lado, como se mencionó recientemente, el proceso de implementación se encontrará fuertemente ligado al **diseño** de la política pública. Ello, ya que, es en esta etapa en la cual se determinarán los objetivos de la política, los instrumentos, los actores responsables de la implementación, la agenda o calendarización de esta, y su población objetivo. Por lo tanto, según Theodoulou & Kofinis (2004), una política pobremente diseñada no solo fallará a la hora de resolver el problema que busca solucionar, sino que una vez implementada, puede generar resultados no deseados. La combinación entre un buen o mal diseño y respectiva ejecución se puede comprender mejor a partir de tabla N°11.

Tabla N°11: Resultados derivados de la combinación diseño-implementación

		Implementación	
		Pobre	Buena
Diseño	Pobre	"Muy pobre" Resultados negativos intencionados y no intencionados	"Resultados no deseados" Efectos desconocidos
	Buena	"Sin impacto" Resultados inefectivos	"Política efectiva" Resultados previstos logrados

Fuente: Traducción propia de figura 10.1 de Theodoulou & Kofinis (2004)

Enfoques para estudiar la implementación de políticas públicas

Dos de los principales enfoques para hacer análisis de implementación de una política pública son los modelos de **"top-down"** y "bottom-up". El primero, se concentra en las acciones de los niveles superiores, los factores que afectan su comportamiento, y si la política se ha reformulado en base a la experiencia (Anderson, 2002). En tanto, la aproximación de **"bottom-up"** se focaliza en la red de actores directamente responsables de ejecutar la política pública, y se pregunta por sus objetivos, estrategias, actividades y licitaciones (Theodoulou & Kofinis, 2004).

Ahora bien, otro enfoque relevante es la **Teoría del Principal-Agente**. Ésta fue desarrollada para explicar la distancia que existe en la estructura de las instituciones político-administrativas de los estados modernos, en que los tomadores de decisiones deben delegar la responsabilidad de la implementación a funcionarios que solo pueden controlar indirectamente (Howlett & Ramesh, 2003). En este sentido, "la existencia de discrecionalidad estructural por parte de los "agentes" administrativos, de los "principales" políticos, ha introducido el potencial para una traducción ineficiente o ineficaz, de la intención del gobierno a la realidad" (Howlett & Ramesh, 2003, pág. 191).

Lo anterior establece una particular relación entre el principal (políticos del Estado) y el agente (funcionarios), en la que existe un problema inherente de asegurar el posterior cumplimiento de la política. Esto se produce además porque, los funcionarios o administradores tienen, su propio entendimiento, ambiciones, recursos fiscales y conocimientos que pueden desvirtuar el proyecto original de la política, tal como fue concebida (Howlett & Ramesh, 2003). Por lo tanto, los **actores** involucrados en el proceso de la política pública cobran vital importancia en un análisis de implementación.

Por último, también hay que destacar que casi todas las políticas incluyen **elementos de control**. Estos son entendidos como medios que abierta o sutilmente, están diseñados para que las personas hagan o se abstengan de hacer cosas, que sin los medios de control no harían (Anderson, 2002). Estos incluyen formas de acción no coercitivas; inspecciones para determinar si los agentes actúan según los estándares establecidos; licencias o autorizaciones para permitir una acción; préstamos, subsidios o beneficios; contratos o convenios con empresas privadas; impuestos; entrega de servicios; y sanciones (Anderson, 2002).

De esta manera, entre las causas para **el incumplimiento de una política** durante su implementación, pueden encontrarse que la ley o política genere conflictos con los valores de las personas en una situación o época particular, **la ambigüedad de una ley o falta de claridad en ésta**, que genere estándares políticos conflictivos, o la ignorancia de ésta (Anderson, 2002).

Por último, y respecto al estudio de la agencia, Albi (2000) hace referencia a varios **costos de transacción** que pueden ocurrir dentro de la Administración Pública burocrática, y que terminan dificultando la implementación de una política pública. Estos son:

a) **Costos de coordinación**: ante la diversidad de actores que intervienen en una política pública, tiende a existir una multiplicidad de preferencias, y relaciones muy complejas e inciertas. Esto puede derivar en la información asimétrica entre los actores, sobre todo en organizaciones públicas y jerarquizadas, donde existen costos para obtener información, distribuirla y formar un plan de acción coherente.
b) **Costos de motivación**: "motivar comportamientos eficientes de los agentes con estímulos adecuados" (Albi, 2000, pág. 59). En este el Principal, que tiene sus propios objetivos, desea lograr un comportamiento adecuado de sus agentes, quienes también poseen sus objetivos, con la información imperfecta y asimétricamente distribuida.
c) **Costos de garantía**: Se refiere a la garantía de que las políticas emprendidas se mantengan, o tengan una consistencia temporal.

5. Metodología

5.1 Estudio de caso de la implementación de una política educativa inclusiva

Yin (1994) señaló que los **estudios de casos** son los ideales cuando se reúnen tres condiciones: (i) cuando la pregunta de investigación inicia con un ¿cómo? o ¿por qué?; (ii) cuando el investigador cuenta con poco control sobre los eventos; y (iii) cuando interesa un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real.

Se puede decir que para este trabajo se reúnen las tres condiciones expuestas por Yin (1994). En primer lugar, interesa conocer "cómo" ha sido la implementación de la política pública de interés, por lo que se cumple el requisito de contar con una pregunta de investigación que inicie con un cómo. Por otro lado, la investigadora de este estudio no cuenta con control sobre los eventos y, además, la política pública que se analizará será una contemporánea, ya que es parte de la vida real de muchos establecimientos educacionales.

Cabe destacar que, los estudios cualitativos tienden a ser los más amigables para adaptarse a los estudios de caso "generalmente, por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar" (Jiménez & Comet, 2016, pág. 2). Por lo mismo, este estudio tendrá una **metodología cualitativa**, ya que "permite reconstruir la realidad, tal y como la observan los autores de un sistema social que ha sido previamente definido" (Jiménez & Comet, 2016, pág. 9).

5.2 Objetivos

El objetivo general:

> Conocer cómo se ha desarrollado la implementación de *la política de inclusión reconstituida para estudiantes con NEE en establecimientos de educación básica regular*, para cuatro colegios del Gran Santiago.

Objetivos específicos:

a) Describir cómo han aplicado los componentes de esta política actores como docentes de aula, educadores de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), jefes de UTP y sostenedores.
b) Conocer qué aspectos prácticos de la implementación de los componentes han obstaculizado o facilitado el proceso, a la luz de las teorías de implementación
c) Develar en qué medida la implementación de esta política tiene coherencia con el diseño y objetivos de la política pública.

5.3 Muestra

Debido a que la Región Metropolitana, y en particular el Gran Santiago, es donde se cuenta con la mayor cantidad de estudiantes en PIE, se ha escogido este sector geográfico para realizar el estudio. Además, se estudiarán solo a colegios con convenio PIE, debido a que constituye uno de los componentes de esta política.

Dada la segregación socioeconómica del Gran Santiago, se ha optado por estudiar a dos colegios pertenecientes a comunas o sectores vulnerables, y dos que provengan de sectores más acomodados. Este factor será determinado por el Índice de Vulnerabilidad Escolar (en adelante IVE[18]) y las características de la comuna a la que pertenece el establecimiento, tomando en consideración las estimaciones de tasa de pobreza por ingresos comunal y por pobreza multidimensional, aportadas por Observatorio Social, del Ministerio de Desarrollo y Familia en 2017[19].

Respecto a los IVE, si un colegio tiene un IVE mayor a 80%, se considerará como muy vulnerable; si tiene entre 50% y 79%, se considerará medianamente vulnerable; y si tiene menos de 50%, no será considerado vulnerable. Lo mismo se aplicará para caracterizar a la comuna en que se encuentran cada uno de los colegios.

[18] El índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es "un indicador utilizado en el marco de los Programas de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB, que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes" (Holz, 2020, pág. 1) Se construye por medio de la información proveniente del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), generando valores que van de 0 a 1 (por cien), y que reflejan el porcentaje del total de estudiantes con prioridad para recibir el PAE.

[19] Último año en que Observatorio Social entregó este tipo de datos.

A continuación, se presenta en la tabla N°12 una caracterización de los colegios que fueron parte del estudio.

Tabla N°12: Caracterización de colegios de estudio de caso, año 2021[20]

	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4
Dependencia	Corporación Municipal	Departamento de Educación Municipal	Corporación Municipal	Corporación Municipal
IVE en educación básica	81% Muy vulnerable	81% Muy vulnerable	58% Medianamente vulnerable	76% Medianamente vulnerable
IVE comunal	81%	75%	75%	70%
Porcentaje de pobreza por ingresos comunal	7,4%	8,5%	0,9%	0,2%
Porcentaje de pobreza multidimensional comunal	29,4%	20,9%	5,8%	4,2%
Cantidad de estudiantes PIE (básica y media)	174	168	269	176
Matrícula total (básica y media)	1165	1110	1991	1319
Porcentaje de estudiantes PIE respecto matrícula total (básica y media)	14,6%	15,1%	13,5%	13,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por Ministerio de Educación, PADEM de los colegios y Observatorio Social (2017)

Por último, los actores implementadores a los que se entrevistarán serán:

- Un docente de aula, actor fundamental en la implementación del componente 3;
- Un docente del equipo PIE, implementadores de los componentes 1 y 3;
- Un jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), representantes de los equipos de gestión más conocedores del currículo de sus establecimientos, e implementadores del componente 1 y 3;
- Un representante del sostenedor, principales ejecutores de los componentes 1 y 2.

[20] Por motivos de confidencialidad y a solicitud de algunos colegios, no se mencionarán los nombres de estos, ni de sus comunas, y solo serán nombrados como: Colegio 1, 2, 3 y 4.

5.4 Técnicas de recolección y análisis de datos

Para recolectar la información se utilizarán entrevistas semiestructuradas. Ello, debido a que permiten al entrevistador tener una pauta guía, pero, al mismo tiempo, otorgan la opción de hacer las preguntas que estime convenientes, pedir aclaraciones y profundizar en alguna temática cuando sea necesario (Flores, 2009). Las pautas de entrevista para cada actor señalado en el punto 5.3 se encuentran en los anexos.

Por otro lado, se recabará información a partir de informes y documentos formales de los establecimientos escogidos, así como de sus sostenedores. Estos documentos serán los PACI y PAI, los PEI y los PADEM.

Para todo lo anterior, se realizará un análisis de contenido cualitativo y comparativo entre los establecimientos educacionales. En particular, el análisis de contenido se realizará a partir del establecimiento de categorías previas que han sido proporcionadas por la revisión bibliográfica, lo que Yin (2002) entiende como "preposiciones teóricas".

Por lo tanto, las principales categorías y respectivas subcategorías a analizar serán:

Tabla N°13: Categorías y subcategorías a analizar

Categorías	**Subcategorías**
Conformación PIE	Constitución de los Proyectos de Integración
	Documentos en que se define el PIE (PIE, PADEM)
	Trabajo colaborativo/ Codocencia
	Rol de los equipos PIE en los establecimientos
Subvenciones PIE	Rol de los sostenedores
	Cumplimiento Decreto N°170 sobre diagnósticos y subvención PIE
	Gastos de subvenciones y supervisación
Adecuaciones curriculares	Aplicación de Decreto N° 83 sobre AC
	PACI y relación con PAI

Fuente: Elaboración propia

6. Análisis de implementación del caso

El análisis de implementación de lo que se ha denominado *""la política de inclusión para estudiantes con NEE en educación básica*" será realizado mayormente desde un enfoque "bottom up", como el planteado por Theodoulou & Kofinis (2004) y Anderson (2002). Ello, ya que se pondrá atención en cómo los actores directamente responsables de ejecutarla[21] han ejecutado sus componentes. Para lo mismo, se utilizarán los conceptos expuestos en el punto 4, acerca de la teoría de la implementación de una política pública.

Se partirá el análisis señalando qué tipo de Proyectos de Integración cuentan los cuatro establecimientos que fueron objetos del estudio, así como el rol del sostenedor, para luego pasar a introducirse en cómo han ejecutado esta política desde el interior de los mismos establecimientos.

Constitución de los Proyectos de Integración y Rol de los Sostenedores

Los cuatro colegios entrevistados son de dependencia municipal, tres pertenecientes a una Corporación Municipal, y uno perteneciente a un Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM). Por lo mismo, los cuatro casos estudiados corresponden a **Proyectos Comunales de Integración**, donde es el sostenedor quien recibe la subvención de educación especial y la distribuye entre sus establecimientos. De esta manera, en la implementación de esta política, para los casos analizados, los **sostenedores** se vuelven un **actor** fundamental. Ello, ya que desarrollan tanto el componente 2, al administrar las subvenciones especiales, como el componente 1, al adscribir y conformar los equipos PIE.

Ahora bien, siguiendo la normativa de educación especial, estos proyectos deben estar presentes en los PEI de cada establecimiento, su PME[22] en caso de recibir subvención SEP, y a nivel comunal, en los PADEM. En el caso de los PADEM, algunos sostenedores dan cuenta de que se encuentran adscritos al Proyecto de Integración a nivel comunal, y proporcionan indicadores respecto a sus colegios con convenio PIE. Algo similar ocurre con los PEI de los colegios. Todo ello se puede ver reflejado en la tabla N°14.

[21] Los profesionales serán nombrados como: Representante del sostenedor, UTP, docente de aula, docente PIE, con el fin de no diferenciar por género, y resguardar la identidad de los entrevistados.

[22] Los PME no fueron proporcionados por los establecimientos educativos para los análisis de este trabajo

Tabla N°14: Temas tratados en los PEI y PADEM de los colegios estudiados y sus sostenedores

		Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4
PEI	Caracterización del PIE				
	Mención a que colegio cuenta con PIE	✓	✓	✓	✓
	Mención a equipos multiprofesionales		✓		
	Métodos de trabajo para estudiantes en PIE		✓(*)		✓(**)
PADEM	Caracterización del PIE	✓	✓	✓	✓
	Cantidad de estudiantes en PIE matriculados en colegios	✓	✓	✓	
	Mención a equipos multiprofesionales			✓	✓
	Mención a capacitaciones realizadas en relación a política inclusiva	✓			
	Métodos de trabajo para estudiantes en PIE				

(*) Hace alusión al trabajo colaborativo que deben desarrollar los profesionales del PIE, así como la formación de los equipos de aula.
(**) Menciona que cada curso atenderá a un grupo máximo de 30 estudiantes, contando con profesionales de apoyo en aula, infraestructura y materiales adecuados.

De la tabla N°14, llama la atención que, en los instrumentos mencionados, los actores no hacen alusión a los aprendizajes de los estudiantes con NEE, o cómo trabajarán el desarrollo de sus habilidades, obviando de alguna manera la implementación del componente 3. Algo similar ocurre con los cuatro PEI de los colegios estudiados, donde los actores solo mencionan contar con PIE, y en algunas ocasiones, una breve alusión a cómo se desarrollará el trabajo con los estudiantes con NEE.

No obstante, es importante señalar que la **normativa** en este respecto **es bastante poco clara**, ya que no proporciona indicaciones de qué es lo que se espera que incluya en la descripción de los Proyectos de Integración. Esto, se podría entender como un caso en que el **Principal** no establece con claridad qué es lo que espera que realice el **Agente**, por lo que este último responde de acuerdo con lo que comprende, dificultando la implementación de la política que se pretende establecer.

Respecto a los gastos de la subvención especial, los representantes de los sostenedores señalaron que la gran mayoría, o 100% de la subvención PIE, se destina a la contratación de profesionales especialistas, y en caso de haber remanentes, ésta se utiliza para la compra de materiales, o capacitaciones.

> *Lo que más se utiliza la subvención PIE es en remuneración de personal profesionales, horas de profesionales, que son alrededor entre 90-95% de la subvención (…) Ahora, lo bueno es que siempre queda un 5% que, digámoslo, puede ser (…) para comprar materiales, porque uno no compra materiales todos los días, o todos los meses, y para una buena capacitación*. (Representante del sostenedor, colegio 3)

Con todo, también algunos representantes del sostenedor indicaron que, en caso de no contar con suficiente subvención PIE, utilizan las subvenciones SEP, a propósito de las metas PIE que deben incorporar en los PME.

Esta situación, a la luz de la **Teoría del Principal-Agente** no llama tanto la atención, ya que a diferencia de lo que ocurre con plasmar el Proyecto de Integración en los PEI o PADEM, los recursos de las subvenciones sí están claramente delimitados, respecto a los gastos que se deben y no hacer con las subvenciones PIE. Al respecto, algunos representantes de los sostenedores indicaron:

> *La Unidad de Educación Especial del Ministerio ha mandado varios… Varios documentos y tienen varios libros en la página [web]. Pero hay uno muy bueno que es uno… Un manual que habla de lo que se puede y lo que se debe contratar por PIE y lo que no se debe pagar con subvención PIE* (Representante del sostenedor, colegio 3).

> *Hay una planilla donde nos menciona qué puntos podrían ser financiados por el PIE (…) una rampa podría tener que ser financiado por el PIE, porque tiene que ver con el programa integración escolar. Tiene que ver con el decreto [83], porque nosotros estamos haciendo una adecuación al espacio para un estudiante que está dentro del programa. Pero no así, quizás, un cambio de estructura. Por ejemplo, cambiar una puerta o ponerle una chapa a una puerta, no la podemos financiar por PIE* (Representante del sostenedor, colegio 1).

De hecho, en cuanto al trabajo operativo de postular a los estudiantes a la plataforma ministerial, uno de los representantes del sostenedor hizo bastante énfasis en la cantidad de documentación que se solicita para que cada niño reciba la subvención especial, haciendo de esta manera, un reclamo por la burocracia que implica cada trámite.

> *Creo que el que nos exijan tanto papeleo para poder entregarle un apoyo a un estudiante, creo que eso es como lo que más nos está afectando en el proceso, porque incluso hemos tenido estudiantes que no hemos podido ingresar a la plataforma para recibir una subvención por él, porque nos faltó un documento, uno* (Representante del sostenedor, colegio 1).

Con todo, es un trabajo que los representantes de los sostenedores tienen asumido que deben realizar cada año, y que es fundamental para justificar la contratación del personal. Al respecto, mencionan percibir la necesidad de ese respaldo, ya que la Superintendencia de Educación es la encargada de supervisar la coherencia entre las contrataciones de profesionales especialistas y los gastos asociados. Esto se puede relacionar con los **medios de control** expuestos por Anderson (2002), ya que es la Superintendencia de Educación la encargada de realizar inspecciones, para determinar si los agentes están actuando según los estándares establecidos por la normativa, en este caso, del Decreto N°170/2009.

> *La subvención PIE, al igual que la subvención SEP y la subvención regular se debe rendir anualmente (…) De hecho, el año 2019 la Superintendencia vino y revisó bien lo que se declaró en esa rendición de cuentas. Por ejemplo, con respecto a la contratación de profesionales, que sea coherente con el pago de la liquidación de sueldo, las remuneraciones… con todo. Tiene que ser como súper coherente* (Representante del sostenedor, colegio 3).

Algo distinto ha ocurrido con la aplicación del Decreto N°83/2015 sobre AC, donde algunos de los representantes de los sostenedores manifestaron poca claridad respecto al Decreto N°83, y al mismo tiempo, una discordancia entre éste y el Decreto N°170 sobre subvenciones y diagnósticos.

> *Siento que no sé… Que hay una discordancia entre lo que es el 170, lo que te exigen, y en lo que dice el decreto 83 (…) Que yo creo que el decreto 83, desde mi punto de vista, es una declaración de principios, más que una política. Porque una política también viene a decir, ¿sabes qué? Mira, necesitamos que desarrollen esto, esto, esto, orientaciones claras. Aquí la única orientación es el DUA* (Representante del sostenedor, colegio 2).

> *La aplicación del Decreto 83, ya, está bien, es un buen decreto, no se había implementado el tema de la co-docencia, creo que es una oportunidad. Pero creo que le estamos dando todavía foco a lo que es administrativo y a la documentación, más que al apoyo (…) Creo que perdemos mucho tiempo en temas administrativos y de documentos, más que en el apoyo en sí, en el aula, o en el aula de recursos al estudiante.* (Representante del sostenedor, colegio 1).

De esta manera, se puede entender que **el Decreto N°170**, sobre subvenciones y diagnósticos, y el **N°83**, sobre AC, no solo difieren en los enfoques que utilizan (integración e inclusión respectivamente), sino también en que, en términos de la implementación de la política, el primero es **mucho más claro en sus directrices, así como en sus mecanismos de control**. Ello genera que, entre otras cosas, se le dedique más tiempo, ya que los agentes -a saber, los sostenedores- tienen claros los plazos con los que cuentan, saben lo que deben hacer, cómo

hacerlo, y las sanciones[23] que puede implicar no cumplir dicha normativa. De esta manera, pareciera que los mismos actores reconocen que estos medios de control les permiten tener claridad acerca de cómo implementar el componente 2 (sobre subvenciones especiales).

En cambio, el Decreto N°83, solo entrega orientaciones respecto a las AC que debieran ser realizadas en los establecimientos, a propósito de generar mayor inclusión para sus estudiantes. Sin embargo, no demanda mayores recursos, y al no contar con mecanismos claros de control, puede quedar expuesto al **voluntarismo de sus agentes ejecutores**, quedando, como indicó una de las personas entrevistadas, "como una declaración de principios".

De hecho, sobre la aplicación del Decreto N°83, que se encuentra vigente de 2017, los sostenedores entrevistados indicaron que, más que recursos, ha originado la necesidad de realizar capacitaciones.

> *Efectivamente, el decreto 83 ha sido trabajado en la comuna a través de capacitaciones, actualizaciones, enseñarle a los profesores cuando corresponde un PACI, y se les ha ido explicando los pasos para llegar a la última instancia que tiene el decreto 83, y las acciones curriculares, que es la eliminación de objetivos de aprendizaje* (Representante del sostenedor, colegio 3)

En ese sentido, los sostenedores han adquirido también, a la luz de lo que plantea Albi (2000) un rol de transmitir la información proveniente desde el Principal, a los agentes ejecutores del componente 3 -como son los docentes o profesionales de la educación de los colegios-, para evitar los **costos de coordinación**. Los entrevistados mencionan el rol del **Coordinador Comunal PIE,** quien no solo es el encargado velar por las subvenciones PIE, sino que muchas veces está a cargo de orientar a todos los coordinadores PIE de cada establecimiento.

Al respecto, los representantes de los sostenedores indicaron que se realizan reuniones o **mesas de trabajo con todos los coordinadores PIE**, con el fin de compartir experiencias, realizar orientaciones acerca del trabajo comunal que se pretende realizar como PIE y, en ocasiones, elaborar en conjunto los PACI que aplicarán en sus propios establecimientos.

> *Nosotros trabajamos como mesa de coordinación PIE. En esa mesa de coordinación PIE, nosotros hacemos un plan anual, donde hay tres objetivos. Esos tres objetivos tienen que ver con trabajo colaborativo* (Representante del sostenedor, colegio 2).

> *La principal acción que desarrollo en la coordinación del PIE Comunal es mantener contacto directo con los coordinares PIE de cada colegio. Esto e a través de*

[23] El DFL N°2 o "Ley de Subvenciones" establece en su Art. 3 ter, que el que sustraiga o destine a fines educativos distintos la subvenciones que regula dicha ley, "comprobada la infracción, ésta será sancionada por la Superintendencia de Educación, conforme a las normas del Título III de la ley Nº20.529, con una multa del 50% de la suma sustraída o desviada".

reuniones informativas y de trabajo técnico (Representante del sostenedor, colegio 4).

Análisis desde los colegios

A pesar de todo el trabajo descrito por los representantes de los sostenedores, los jefes de UTP y los docentes entrevistados, señalan no percibir el rol de transmisión de la información de parte de este actor. Incluso la gran mayoría asegura no haber recibido capacitaciones respecto al Decreto N°83, o de práctica educativas inclusivas en general, sino que aluden más bien a la autogestión.

> *Él [sostenedor] así como venir acá y ver esta forma de trabajar, es poco ¿ya? Yo creo que esta nació más de nosotros, de la comunidad (…) Pero no que naciera así como del sostenedor municipal* (Docente de aula, colegio 2).

> *[Ante la pregunta de cómo evalúa al sostenedor] Descontextualizado, descontextualizado, poco conectado. Como entendiendo la teoría más que la práctica. Muy apegado a lo que es, no sé, el funcionamiento del decreto 170 y las postulaciones y todo lo ministerial, pero muy poco conectado con la realidad. Por ejemplo, si nosotros tenemos niños autistas, capacitarnos en autismo. Si nosotros tenemos niños con síndrome de Down, tener capacitaciones, pero no solamente para los del PIE, sino que, para el colegio* (Docente PIE, Colegio 4)

> *(…) La corporación son cosas netamente de índole administrativas. De si tú viniste, no viniste. Pero de ahí a más allá, no se ve (…) De parte del sostenedor, nosotros estamos solos. Quisiéramos hacer muchas cosas (…) No… El colegio autogestiona todo eso* (UTP, colegio 1)

De esta manera, es posible aplicar la teoría expuesta por Albi (2020), respecto a los **costos de coordinación**. Ello, ya que nos encontramos frente a un caso de **instituciones descentralizadas y jerarquizadas**, donde hay distintos actores, como son el Ministerio, sostenedor, y colegios, con distintos tipos de conocimiento, preferencias, profesiones, etc. No obstante, son los agentes ejecutores más inmediatos, es decir, los profesionales de los colegios, los que señalan sentirse más en desconocimiento respecto a cómo ejecutar la política de inclusión para niños con NEE, ante lo cual, deben improvisar o realizar autogestión. Es decir, es un caso con **información y capacitación asimétricamente distribuida** (Albi, 2000).

Por otro lado, se puede comprobar nuevamente, a partir de la experiencia de profesionales de los establecimientos educacionales que, en la aplicación de la política educativa inclusiva para niños con NEE, se le ha otorgado mayor importancia a la aplicación de decretos como el N°170, más referidos a temas administrativos, que al funcionamiento o estrategias del PIE propiamente tal. Como se mencionó anteriormente, ello se podría deber a la mayor cantidad

de **medios de control**, que en este caso, da la impresión que han ayudado a establecer mayor claridad sobre cómo implementar la política.

En ese sentido, se podría decir que se ha puesto **mayor interés de parte del Principal en el "qué" (componente 1 y 2), que el "cómo" (componente 3)**, lo que se puede ver reflejado en la realidad de estos cuatro establecimientos. Esto, ya que todos poseen el Convenio PIE aprobado, cuentan con equipos PIE, y estudiantes con NEE matriculados. Sin embargo, se podría decir que no basta con tener todo aquello, si los profesionales no saben cómo abordar el trabajo con NEE, y cumplir finalmente el propósito de esta política, el cual es que éstos adquieran aprendizajes en igualdad de condiciones, y desarrollen sus capacidades.

En relación a esto, **los docentes de aula** señalaron percibir esta materia como un gran desafío, ya que **indican no haber recibido en su formación universitaria, las herramientas o estrategias suficientes para el trabajo con niños con NEE**.

> *No, no recuerdo que me hayan dicho que van a ver niños que van a requerir adaptaciones en su evaluación. Sí nos enseñan diferentes tipos de evaluación, tratar de hacerlo lo más… Tratar de hacer diversidad en evaluaciones, pero no para este tipo de dificultades (…) Por lo menos a mí no me lo enseñaron* (Docente de aula, Colegio 1)

> *(…) hay que problematizar esto, que los profes estamos así como "lo podemos, podemos, podemos". Visibilizar como… lo que significa trabajar, lo que te decía como, inclusión, muy bonito, pero ¿qué es lo que nos pasa a nosotros en la sala frente a todo este desconocimiento? (…) gente que sepa y que conozca mucho de TEA hay. ¿Y quién le hace clases al niño con TEA? Yo, que no sé nada (risas). Es super incoherente.* (Docente de aula, Colegio 4)

> *Creo que, y se lo hemos dicho también a [nombre], que es el coordinador del PIE, que se necesitan capacitaciones para los profesores, para saber cómo trabajar con los niños, que vamos teniendo en el tiempo, con diferentes necesidades educativas* (UTP, Colegio 3)

En este caso, nos encontramos con un **problema de diseño** de la misma política, debido a que es preocupante que los agentes ejecutores más inmediatos de sus componentes, como son los docentes, señalen no tener las herramientas para desarrollarlas, o desconocer las características de su población objetivo. Ello, siguiendo la tabla N°11 desarrollada por Theodoulou & Kofinis (2004) termina repercutiendo en la implementación, la que, en ciertos casos y con los esfuerzos de los agentes ejecutores, podría terminar generando resultados desconocidos positivos; pero en otros, resultados muy negativos, que podrían atentar contra los objetivos de la misma política.

Debido a ese mismo desconocimiento, se termina acentuando el rol de los **equipos de PIE,** quienes, en teoría, de acuerdo con la misma política, poseen a los profesionales especialistas, encargados de trabajar colaborativamente con los docentes. En ese sentido, tanto docentes de aula, como jefes de UTP destacan el rol de los equipos PIE, ya que indican que son quienes más los han ayudado en este proceso.

> *El gran facilitador ha sido el PIE porque ha entregado ese conocimiento, ese saber sabio como dicen. Bajarlo a un nivel en el cual los profesores todos entendamos, porque de repente, claro, si a mí me hablan sobre la flexibilidad, sobre el concepto de inclusión, de valorización, bla bla bla, que aparecen en los principios del decreto [83], yo no voy a entender nada* (Docente de aula, Colegio 3).

> *El principal facilitador, nuestras educadoras PIE. Yo me saco el sombrero con ellas, porque por lo menos con las que he trabajado, son 100% comprometidas, y ellas son las que nos están siempre motivando (…) Entonces son ellas las que nos facilitan el trabajo, entregando estrategias nuevas* (Docente de aula, Colegio 1).

No obstante, este desconocimiento ha generado, según los profesores PIE y jefes de UTP, una **sensación de voluntarismo** en algunos profesores de aula, sobre todo en el trabajo colaborativo y la co-docencia. En particular, éstos señalaron:

> *En algunos casos depende mucho de la voluntariedad del profesor de asignatura, por decirlo así, ¿ya? Hay algunos que no, que ningún problema, que se puede realizar el trabajo colaborativo, que asisten a sus reuniones de colaboración para poder coordinar. Pero hay otros docentes que son más…No sé, como que… No es que se opongan, sino que son más resistentes ¿Ya? Que, por ejemplo, que siguen viendo como la visión más auxiliar del Programa de Integración* (Docente PIE, colegio 2)

> *El tema de la co-docencia no es fácil. No, no es llegar y ponerte ahí, entrar a una sala, porque hay profesores que les cuesta más, y otros que no tienen ningún problema (…) Depende mucho de la persona y el trabajo colaborativo propiamente tal* (Docente PIE, colegio 1)

> *Hay algunos que tienen una muy buena disposición y proactividad de preguntar con la educadora [diferencial] "¿qué puedo hacer en mi área?" (…) Entonces hay profesores bastante proactivos en ese sentido. Pero también tenemos otros que… que de pronto, se complican más, y esperan más bien las indicaciones, y si no llegan, bueno, no, no hacen mucho. También hay que ser realistas en ese sentido. (UTP, Colegio 4)*

Esto se puede relacionar con los **costos de motivación** expuesto por Albi (2000), donde el Principal no ha logrado generar los estímulos adecuados para sus agentes, quienes poseen sus **propios objetivos, con la información imperfecta, y asimétricamente distribuida**.

En ese sentido, es posible observar que **el lugar donde se vuelve más débil la implementación de la política es en el aula de clases**, es decir, el lugar donde ésta se debería terminar de concretar. Además, también se advierte que esta debilidad se presenta especialmente en los actores que están la mayor parte del tiempo con la población objetivo, que son los docentes de aula. Esto nuevamente parece preocupante, y hace alusión al pobre diseño que tuvo este componente, al no entregar las herramientas suficientes a todos sus actores ejecutores.

Al respecto, varios de los actores consultados aludían a que el **Ministerio de Educación** no proporcionó las herramientas o capacitaciones suficientes, sobre todo referidas al Decreto N°83/2015, que entrega las orientaciones y criterios para aplicar AC a estudiantes con NEE. Incluso señalaron que generalmente aparecen nuevos decretos o normativas, que ellos simplemente deben acatar, sin tener la preparación para ello.

> *[Ante pregunta sobre aporte del Ministerio de Educación respecto a Decreto N°83] Como bien mínima yo encuentro. O sea, como que al principio hubo, hubo creo un par de capacitaciones, pero en el fondo, claro, hay profesores que se han capacitado en forma más particular o por otro lado. Pero a nivel de Ministerio no, no es mucho el aporte* (Docente PIE, Colegio 3)

> *Bueno, el Ministerio de Educación eeeh… Mira, todos los decretos se implementan, bajan y son las escuelas que tienen que entrar a batallar al frente. Pero de ahí a más allá, no aportan* (UTP, Colegio 1)

Lo anterior también habla del dinamismo que ha presentado la política a lo largo de los años. Incluso en el Diagrama N°1 era posible apreciar la gran cantidad de normativas que aparecieron, y que se debieron implementar, sobre todo desde el año 2007 en adelante. Esto habla de una política que ha tenido un **diseño dinámico y emergente, que además ha implicado procesos de implementación paralelos a cada nuevo diseño**. Por lo mismo, no es de extrañar la sensación en los implementadores que, cada cierto tiempo, aparece una nueva normativa que deben acatar, y donde, además, no reciben la información o capacitación suficiente desde su Principal. Esto genera lo que Albi (2000) denomina **costo de garantía**, ya que no permite que la política se mantenga, o tenga una consistencia temporal.

> *Primero hay que educar a los docentes. Tenemos que ver si realmente tenemos los materiales… O los recursos en el colegio, y después pensar recién ahí en implementar algo así. Pero como te lo dicen de un día para otro... Siempre ha sido así el Ministerio, considero que siempre ha sido así* (Docente de aula, Colegio 3)

> *Desde que comenzó la difusión y la posterior implementación del Decreto [83] considero que el aporte del Ministerio fue muy bajo, ya que las capacitaciones fueron muy reducidas. No consideró en ellas a los profesores regulares, quienes también*

deben aplicar este decreto, y a su vez manejar los principios del DUA para planificar (Representante del sostenedor, Colegio 4)

Por último, y volviendo a hacer referencia al Decreto N°83/2015 sobre AC, dentro de su normativa destacan los **Planes de Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI)** como medio para plasmarlas. Cabe destacar que, al mismo tiempo, se encuentran los **Planes de Apoyo Individuales (PAI)**, los que se aplican desde la implementación del Decreto N°170/2009, sobre subvenciones especiales.

Los colegios estudiados señalaron aplicar PAI a estudiantes que requieren AC de acceso, siendo mayoritariamente los estudiantes con NEET; y, por otro lado, utilizar los PACI para estudiantes que requieren AC de objetivos de aprendizaje, es decir los estudiantes con NEEP, haciendo solo algunas excepciones para estudiantes con NEET. Con todo, los colegios estudiados reconocen utilizar pocos PACI, y aplicarlos solo en casos específicos.

Respecto a los formatos de estos instrumentos, la mayor parte de los colegios señaló haber elaborado el suyo, retroalimentándose a veces con la coordinación de PIE comunal. Sólo un caso manifestó contar con un formato comunal. Respecto a las características de estos formatos por cada establecimiento, la tabla N°15 reconoce los puntos en común y de diferencia.

Tabla N°15: Formatos PACI y PAI en colegios estudiados

		Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4
PAI	Formato colegio	✓	✓	✓	
	Formato comunal				✓
	Incluye caracterización o diagnóstico detallado del estudiante	✓		✓	
	Organiza los apoyos del equipo multiprofesional		✓	✓	✓
	Especifica la AC de acceso que se utilizarán	✓		✓	✓
	Incluye trabajo con la familia			✓	
	Posee indicadores de logro				
	Permite hacer seguimiento trimestre/ semestre de evolución de estudiante			✓	✓
PACI	Formato colegio	✓	✓	✓	
	Formato comunal				✓
	Incluye caracterización o diagnóstico de estudiante con sus fortalezas y debilidades	✓	✓	✓	✓
	Organiza los apoyos del equipo multiprofesional	✓	✓	✓	✓
	Especifica la AC de acceso que se utilizarán	✓	✓	✓	✓
	Especifica la AC de objetivos de aprendizaje que se utilizarán	✓	✓	✓	✓
	Posee indicadores de logro	✓			
	Incluye trabajo con la familia		✓	✓	✓
	Permite hacer seguimiento trimestre/ semestre de evolución de estudiante			✓	✓
	Incluye criterios evaluación y promoción del estudiante	✓			✓

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla N°15, cada establecimiento posee distintos ítems en sus formatos. Llama la atención que solo uno de ellos cuente con indicadores de logro, y solo sea para un PACI. En ese sentido, ninguno de los PAI cuenta con indicadores de logro para los objetivos que se establecen para los estudiantes, lo que es llamativo, dado que son instrumentos fundamentales para plasmar cómo se implementa el componente 3.

No obstante, al igual que ocurría con los PEI y PADEM, el **Principal no es tan claro** en lo que se debe incluir dentro de cada instrumento, por lo que queda a **discrecionalidad de cada agente** incorporar los elementos que consideren pertinentes. Algo similar ocurre con el seguimiento trimestral o semestral, que permitiría ver la evolución del estudiante a lo largo del año, y que solo algunos colegios incluyen, y que podría se fundamental a la hora de concretar el componente 3.

Por último, respecto a la utilidad de estos instrumentos, todos los actores de los colegios estudiados evaluaron positivamente su contribución. Ello, principalmente debido a que sirven para sistematizar su trabajo, ordenarlo, y hacer un seguimiento del estudiante en el tiempo. Es decir, nuevamente se **evalúan positivamente las directrices que entrega el Principal**.

> *Yo creo que han ayudado porque te queda un registro de, de lo que se planteó, de lo que se propuso como propósito, y al momento de revisarlo es como un monitoreo. Entonces te permite ir viendo el avance que tuvo [el estudiante] con respecto a eso que se planteó, no sé, en marzo* (UTP, Colegio 2)

> *Yo creo que ha ayudado. O sea, tampoco es así como una cosa tan grande ni tanta información, pero en el fondo, yo siento que sí ayuda como para para tener como un respaldo en el fondo del trabajo que estamos haciendo* (Docente PIE, Colegio 3)

Por último, al igual que sucede con el trabajo colaborativo y/o la co-docencia, los docentes PIE entrevistados señalaron que no siempre los profesores de aula participan en la elaboración de los PACI o PAI, a pesar de que la normativa estipula que es un trabajo que se debe hacer en conjunto por los equipos multidisciplinarios.

> *El PACI lo trabaja cada profesor asignatura ¿ya? Entonces, él va a ver, ya, los objetos que se van a trabajar y todo ¿ya? Hay asignaturas que no lo completan (…) Finalmente recae toda la responsabilidad de la educadora [diferencial], aunque no debería. Pero la educadora, igual como se siente el compromiso de que se haga esto, finalmente igual tiene que ir, sentarse, "completémoslo" y tiene que ser esa guía, esa persona que guíe ese proceso* (Docente PIE, Colegio 2)

> *(…) somos nosotros los educadores diferenciales quienes nos acercamos a los profesores, como para poder mostrar qué tipo de adecuación vamos a implementar con los estudiantes, cómo queremos evaluar, cómo podemos flexibilizar también el tipo de evaluación con ellos, en donde también hemos tenido conflictos porque, porque es difícil como la estructura de las metodologías más tradicionales que hay (…) Y ha sido complicado, pero sí, como que la responsabilidad de eso, queda más bien en el rol del educador diferencial* (Docente PIE, Colegio 4)

Nuevamente, es posible observar que los **costos de motivación** (Albi, 2000) se encuentran presentes para los profesores de aula regular, por lo que no se termina ejecutando el ideal que

proyectaba el Principal al diseñar esta política, a saber, que las AC se pudieran diseñar y realizar en conjunto por los equipos de aula. Por ello, es posible decir que la implementación de la política termina recayendo en los especialistas, sin haber una mirada más comprensiva de la misma en cada establecimiento.

Por último, y en relación con el trabajo de AC que, por normativa, se debiese realizar en conjunto con **los apoderados**, los docentes de PIE y de aula manifestaron que prefieren realizar los PACI o PAI sin ellos. A pesar de esto, indican que intentan incluirlos en los procesos pedagógicos, pero muchas veces, se encuentran con distintas realidades socioculturales, donde hay apoderados más participativos que otros, lo que termina dificultado la implementación del componente 3.

> *[Sobre las oportunidades que se dan a apoderados] No sé si es el contexto en el que estamos, en que a lo mejor están con otros problemas. Pero no las aprovechan, de repente no, no… Faltan a las clases, no te dan aviso. A las clases de la X[nombre], que son super importantes porque son de refuerzo, tampoco. (…) Están, como se podría decir los medios, está el personal, pero debiese ser más aprovechado por ellos* (Docente de aula, Colegio 2).

> *Nosotros tenemos una realidad en la que los apoderados de niños permanentes, con síndrome de down o TEA, tienen como un capital cultural más rico (…) entonces ellos están un poco más enterados de sus derechos, exigen cosas, saben los especialistas con los que debiesen trabajar. Pero otros no. Entonces, en el nivel de participación también tiene que ver con los conocimientos que ellos tengan acerca del programa de integración y de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales* (Docente PIE, Colegio 4).

Por todo lo anterior, se puede volver a concluir que, **en el aula de clases, es donde más desafíos se presentan en la implementación de esta política, y donde menos se cumplen los objetivos que se propuso el Principal en un inicio**. Esto, se puede atribuir principalmente a que, si bien existe un consenso positivo respecto del propósito de la política, a saber, la inclusión de estudiantes con NEE, es en el proceso de implementación donde han salido a relucir todas las limitaciones de su diseño, el que se ha caracterizado por ser dinámico y, por tanto, bastante inestable en el tiempo.

A ello, se le debe sumar que la implementación se ha debido realizar en forma paralela a su diseño, generando muchas veces una improvisación de parte de sus ejecutores, los que no siempre han contado con la información o capacitación suficiente. Tal es así, que los mismos actores ejecutores expusieron constantemente en las entrevistas, una necesidad de mayores directrices para desarrollar la implementación de sus componentes.

Todo esto, ha imposibilitado tener una visión integral de la política, generando más bien una visión parcializada de la misma, donde muchas veces el cumplimiento burocrático -como estar al día con los diagnósticos de los estudiantes, o contratar a los profesionales necesarios-

toma mayor importancia, frente a la realización de componentes o actividades que favorecen los aprendizajes de los estudiantes con NEE.

Por lo mismo, y de acuerdo con la Tabla N°11, presentada por Theodoulou & Kofinis (2004), no es de extrañar que ante el pobre y dinámico diseño de esta política, y una implementación en la que usualmente cada actor realiza e interpreta de acuerdo con sus propios conocimientos, objetivos y cargos, los resultados de la misma sean inciertos y variantes de acuerdo a la realidad y voluntarismo de cada establecimiento educacional. En ese sentido, si bien ha sido posible observar logros en la política, tales como la matrícula creciente de estudiantes con NEE en los establecimientos regulares con PIE, se han observado severas limitaciones en la implementación de ésta, sobre todo debido a falencias de mecanismos e instrumentos, diseñados dinámicamente en el tiempo.

7. Discusión final y hallazgos

Para hacer este trabajo, se realizó la reconstitución de la política educativa inclusiva destinada a estudiantes con NEE, que se ha implementado durante las últimas décadas. Dado que se trata más bien de una política "de hecho" presente en más de la mitad de los colegios subvencionados del país, y a petición de Fundación Mis Talentos, se decidió realizar un análisis de implementación, puesto que dependiendo de cuán bien una política esté implementada, se podrá entender su posible éxito (Anderson, 2002; Theodoulou & Kofinis, 2004). Para ello, se desarrolló un estudio de caso, que involucró a cuatro establecimientos del Gran Santiago.

Habiendo analizado los cuatro colegios desde un enfoque bottom-up, es decir, desde la perspectiva de sus actores más inmediatos, se ha podido llegar a la siguientes conclusiones:

1) **No existe una visión integral de la política sino parcialidades, sesgadas por la necesidad del cumplimiento burocrático de los componentes que involucran un mayor control.** Se podría afirmar que, de los tres componentes que se lograron reconstituir, los dos primeros, es decir la conformación de los equipos PIE (componente 1), y el cumplimiento de condiciones para recibir las subvenciones de educación especial (componente 2), son los elementos que más se les ha dado énfasis en su implementación. Esto fue percibido en la gran mayoría de entrevistas, en que los actores hacían alusión a que se imponía el cumplimiento burocrático, por sobre la atención para niños con NEE. Ello puede ser explicado por **las medidas de control** que se ejercen para el cumplimiento de las materias relacionadas con las subvenciones especiales, las que son fiscalizadas por la Superintendencia de Educación. No obstante, aquellas medidas no aplican para las actividades relacionadas con el cumplimiento del trabajo con estudiantes con NEE, dando paso al voluntarismo de algunos de los actores ejecutores de la política.

2) **El diseño de la política ha sido dinámico y emergente en el tiempo, y su implementación se ha desarrollado en paralelo.** Esto se puede observar en el camino que ha recorrido esta política, que en estricto rigor partió el año 1998, con la creación de los PIE para establecimientos de educación regular, y la opción de que estudiantes con NEE contaran con una subvención especial. Ello se termina de reglamentar recién el año 2009, con la irrupción del Decreto N°170, que determina a los estudiantes que serán beneficiados con dicha subvención. A lo anterior, debe sumarse que no fue hasta 2015, con el Decreto N°83, en que se entregan las orientaciones y criterios para realizar AC para estudiantes con NEE, entregando una nueva perspectiva de "cómo" abordar el trabajo con estos estudiantes.

   Todo esto, por cierto, da cuenta de una política que ha evolucionado, y que, si bien para este trabajo se han tomado en cuenta componentes que datan de 1998, también hay que considerar que la definición del problema se venía gestando desde mucho antes, con las transiciones de ideas exclusión o segregación para personas con NEE, hasta llegar al tránsito que nos encontramos en la actualidad, entre integración e inclusión.

   Esto, si bien podría ser considerado una virtud, en tanto pareciera ser una política que es capaz de poseer adaptabilidad -esto es, ajustable cuando fallan o cambian las circunstancias (BID, 2006, pág. 17)-; también podría ser considerado un aspecto negativo, ya que no es posible observar estabilidad en el tiempo. Al respecto, el BID (2006) señala que es necesario contar con cierto balance entre estos dos aspectos, ya que no puede ser positivo que una política se esté constantemente ajustando, y no permita cierta estabilidad para sus ejecutores. Incluso, Albi (2000) ha denominado este fenómeno como costo de garantía, ya que no permite que las políticas emprendidas se mantengan, o tengan una consistencia temporal. Ello afecta, por un lado, el trabajo de los implementadores directos -quienes se ven obligados a improvisar permanentemente para ajustarse a las nuevas demandas de cada modificación-, como a los mismos beneficiarios de la política.

3) **Varios actores, donde la información desde el Principal ha sido insuficiente o asimétricamente distribuida.** Claramente en este caso hay una variedad de agentes involucrados, donde destacan el Ministerio de Educación, sostenedores y colegios. Sin embargo, incluso dentro de cada establecimiento educacional, hay varios actores implicados, destacando los equipos PIE, docentes de aula regular y equipos directivos. Por lo tanto, se podría decir que, entre estos, la información que ha bajado desde el principal ha sido insuficiente y asimétricamente distribuida, siendo los equipos PIE los que cuentan con la mayor información y capacitación, tanto respecto a las nuevas normativas, como respecto a los estudiantes con NEE; y lo mismo ocurre para los sostenedores, respecto de las subvenciones. Ello ha generado, por tanto, lo que Albi (2000) denomina como costos de coordinación, donde, debido a la alta cantidad de actores con intereses y conocimientos distintos, la política pública no se ha implementado tal como fue concebida en un inicio.

Todo esto quedó de manifiesto durante las entrevistas de este trabajo, donde docentes de aula relataron no recibir una formación profesional que los preparara para el trabajo con estudiantes con NEE, y al mismo tiempo, relataron que la política de incluir a estudiantes con NEE en aulas de educación regular ocurrió "de un día para otro", teniendo que hacerse cargo de una población de la cual desconocían sus características y metodologías de trabajo.

4) **Los actores ejecutores prefieren directrices, o medidas de control a la hora de implementar la política, por sobre la flexibilidad, dado su desconocimiento acerca de la población objetivo y estrategias de trabajo.** Se podría tender a pensar que, debido a la alta diversidad de tipos de establecimientos educacionales que existen, así como la variedad de estudiantes que poseen, podría ser positivo flexibilizar en la implementación de las políticas educativas en general, para que cada actor implemente las estrategias que estime convenientes de acuerdo con su propia realidad. Sin embargo, en el análisis de implementación de los cuatro establecimientos estudiados, surgió en las entrevistas transversalmente la idea de que sería positivo contar con mayores directrices, para saber cómo orientar el trabajo con los estudiantes con NEE. Esto fue señalado prácticamente en todas las entrevistas, donde varios actores ejecutores reconocían la limitación de no conocer a su población objetivo y estrategias de trabajo, lo cual, terminaba dificultando el proceso de implementación de la política.

   Incluso representantes de los sostenedores hacían la comparación entre el Decreto N°170, sobre subvenciones especiales, y el Decreto N°83, sobre AC, dando cuenta de las desventajas que poseía el segundo, al no ser claro en sus directrices. En ese sentido, pareciera ser que los actores implementadores se mostraron más propensos a contar con mayores medidas de control, y a observar la flexibilidad como un aspecto negativo, dado el desconocimiento previo hacia la población objetivo, y el dinamismo de la política. Por ello, a pesar de que el diseño e implementación de la política ha sido fuertemente top-down, al no haber claras indicaciones desde el Principal, el diseño se ha percibido como limitado.

5) **El punto más débil de la implementación de la política se encuentra en el aula de clases, que es donde, en la práctica, se concreta gran parte de la política.** Como se acaba de mencionar, los docentes de aula señalaron no haber sido formados para el trabajo con estudiantes con NEE, pero, paradójicamente, son los profesionales que más tiempo conviven con ellos en el aula de clases, ya que los educadores diferenciales solo concurren al aula algunas horas.

   Esto es preocupante, ya que da cuenta de un mal diseño de la política, que no fue capaz de vislumbrar que uno de sus principales actores ejecutores, desconocía tanto a su población objetivo, como las estrategias para abordarla. Ello, se relaciona fuertemente con lo indicado por Waissbluth (2010), quien señala "Solemos diseñar políticas públicas y asignar financiamiento, aunque se dedica escasísima preocupación respecto de qué instituciones deben desarrollar una determinada política" (pág. 3). En este caso, se

diseñaron componentes de una política de inclusión escolar para estudiantes con NEE, pero, no se pensó en las capacidades actuales de la mayoría de los docentes que no son educadores diferenciales, y que no han tenido una formación profesional que incluyeran estrategias como el DUA. Lo mismo ocurre para los colegios, los que, si bien suelen poseer la intención de ser inclusivos, muchas veces no posen las herramientas o recursos para hacerlo, producto de una escasa comprensión del dinamismo y evolución que he presentado la política, incluyendo sus cambios de paradigmas, desde una visión integradora a una inclusiva.

6) **Existe un consenso positivo respecto al propósito de la política. No obstante, es en el proceso de implementación donde han salido a relucir las limitaciones de su diseño.** Durante las entrevistas existió unanimidad respecto a lo positivo que es el proceso de inclusión para estudiantes con NEE, y sus beneficios no solo para esta población, sino para toda la comunidad escolar. Sin embargo, han existido varias limitaciones en su diseño, que han sido expuestos durante el proceso de implementación. Por un lado, una limitación ha sido el dinamismo de la política, donde cada cierta cantidad de años ha aparecido una nueva normativa que implica ajustar el trabajo con estudiantes con NEE, o bien, la insuficiente y asimétrica distribución de información y capacitación para los distintos actores. A ello, se le debe sumar que las mayores medidas de control se encuentran en los componentes 1 y 2, relacionados con la conformación de los equipos PIE y la subvención especial, descuidando las metodologías de trabajo con estudiante con NEE.

   Toto esto es preocupante, ya que, implica que, si bien existe el acceso a la educación regular por parte de los estudiantes con NEE, una mala implementación de la política puede dar paso a resultados no esperados. Ello, ya que las características de los agentes, perfeccionamiento y su buena voluntad, terminan cobrando mayor importancia de la que deberían, si existiese un diseño más estable, claro, y con la suficiente capacitación para sus actores ejecutores.

Habiendo dicho todo lo anterior, se sintetizan los cuatro principales hallazgos de este estudio de caso de implementación de una política educativa inclusiva, con miras a que puedan ser un aporte para la misma, y que Fundación Mis Talentos pueda incorporar en sus próximos trabajos de incidencia en políticas públicas para la inclusión.

- **Necesidad de existencia de una política integral, que evite una visión parcializada de la misma.** En los procesos de implementación suele ser necesario saber transmitir previamente el diseño de una política completa, con la importancia de todos sus componentes, con el fin de evitar que se privilegie la ejecución de unos por sobre otros. En caso contrario puede ocurrir, como se observó en este estudio de caso, una visión parcializada de la política, donde se termina descuidando uno de sus componentes, tanto desde el Principal como desde sus Agentes.

- **Necesidad de asegurar a los actores ejecutores cierta estabilidad en el tiempo**. Es necesario asegurar cierta estabilidad en el tiempo, que le garantice a los actores implementadores que en cierto periodo no se cambiarán "las reglas del juego", salvo que, por una necesidad de adaptabilidad, sea estrictamente necesario. Ello permite evitar costos de garantía, o la inestabilidad y desmotivación que produce constantemente estarse adaptando a los cambios en la implementación de una política.
- **Importancia que el diseño de una política considere a sus agentes e instituciones implementadoras, y sus características.** Una de las grandes lecciones de este estudio de caso es que no se debe diseñar una política, sin tener en cuenta las características de sus actores ejecutores. En ese sentido, antes de iniciar su implementación, es necesario hacer un diagnóstico previo de los agentes. Esto permitirá nivelar a aquellos actores más desinformados, evitando las asimetrías de información, y los posteriores costos de coordinación o de motivación.
- **Utilidad de las medidas de control, y relevancia de cuándo utilizarlas en el proceso de implementación.** Si bien la flexibilidad muchas veces suele verse como un aspecto positivo, dada la amplia variedad de instituciones educacionales y estudiantes, parecen haber ocasiones en que la misma puede volverse un aspecto negativo, sobre todo si existe un desconocimiento previo respecto a su población objetivo o metodologías de trabajo en la implementación de una política. En ese sentido, por lo menos en el inicio de ésta, podría verse como necesaria una mayor cantidad de directrices o mecanismos de control, que sirvan como guía para la implementación de la nueva política.

8. Bibliografía

Albi, E. (2000). Capítulo 2: Las Políticas Públicas y su gestión. En E. Albi, *Público y privado: un acuerdo necesario* (pág. 283). Planeta Publishing Corporation.

Anderson, J. (2002). Policy Implementation. En J. Anderson, *Public Policymaking* (págs. 193-240). Houghton Mifflin Harcourt (HMH).

Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas Chilenas. *Journal of Occupational Science, 25*(4), iii-xv. Obtenido de https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1998). *Decreto Supremo N°1 de Educación.* Diario Oficial. Obtenido de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (21 de Abril de 2009). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, Chile: Diario Oficial. Obtenido de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley 20.370*. Dario Oficial. Obtenido de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (Febrero de 2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad. Santiago, Chile: Diario Oficial. Obtenido de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2017). *Decreto N°301*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Obtenido de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1112198

BID. (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006.* México, D. F.: Editorial Planeta Mexicana.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* (A. L. López, Trad.) Bristol,, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado el 14 de Agosto de 2021, de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, II*, 53-82. Obtenido de https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003

Dirección de Presupuestos [Dipres]. (2020). *Metodología para la elaboración de Matriz de Marco Lógico*. Santiago de Chile: División de Control de Gestión Pública. Obtenido de https://www.dipres.gob.cl/598/articles-140852_doc_pdf.pdf

Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históticos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile.* Santiago de Chile. Recuperado el 16 de Agosto de 2021, de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1

Holz, M. (2019). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Caracterización y normas que los rigen.* Asesoría Técnica Parlamentaria, Satiago de Chile. Recuperado el Agosto de 2021, de https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=75313

Holz, M. (2020). *Índice de Vulnerabilidad Escolar en la comuna de Cerro Navia.* Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28517/2/BCN_IVE_Cerro_Navia.pdf

Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). Policy Implementation: Policy Design and Implementation Styles. En M. Howlett, & M. Ramesh, *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems* (2nd edition ed., págs. 185-206).

Iturra, P. (Enero-Julio de 2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. (U. d. Américas, Ed.) *Revista Educación las Américas, 8*, 80-92. Obtenido de https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7

Jiménez, V., & Comet, C. (Diciembre de 2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(2).

Kraft, M., & Furlong, S. (2018). *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives* (Sixth Edition ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).* División de Educación General , Unidad de Educación Especial , Santiago de Chile. Obtenido de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf

Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de le enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago, Chile. Recuperado el 15 de Mayo de 2021, de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf

Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83/2015. Santiago, Chile. Obtenido de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf

Observatorio Social. (2017). *Estimaciones de Tasa de Pobreza por ingresos por Comuna, Aplicación de Metodologías de Estimación para Áreas Pequeñas (SAE) 2017.* Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Recuperado el Noviembre de 2021, de https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/10/I%CC%81NDICE-DE-POBREZA-POR-COMUNA-2017.pdf

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. (C. y. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Ed.) *Revista de Educación*(327), 11-29. Recuperado el 2 de Septiembre de 2021, de https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf

Román, D. (Julio-Agosto de 2019). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto nº170, 2009 y Decreto nº83, 2015) y el espacio didáctico. *Revista Akadèmeia, 18*, 88-118. Recuperado el 20 de Mayo de 2021, de https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280

Rosas, R., & Palacios, R. (Junio de 2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de Agenda Pública , 16*(142), 1-11. Obtenido de https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Rosas-Palacios_web.pdf

Rosas, R., & Tenorio, M. (2015). ¿Cómo superar los problemas de evaluación de niños con limitaciones cognitivas en Chile? *Temas de la Agenda Pública* . Obtenido de https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/09/N%C2%BA-80-C%C3%B3mo-superar-los-problemas-de-evaluaci%C3%B3n-de-ni%C3%B1os-con-limitaciones-cognitivas.pdf

Servicio Nacional de la Discapacidad [Senadis]. (2015). *Estudio Nacional de la Discapacidad 2015.* Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Obtenido de https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1386

Theodoulou, S., & Kofinis, C. (2004). Policy Implementation. Execution of Policy Solutions. En S. Theodoulou, & C. Kofins, *The art of the game. Understanding American Public Policy Making* (págs. 166-190). Thomson/Wadsworth Publishing.

Varela, C., San Martín, C., & Villalobos, C. (2015). *Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva?* Informes para la Política Educativa, Universidad Diego Portales , Centro de Políticas Comparadas para la Educación, Santiago de Chile. Obtenido de https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE-9.pdf

Waissbluth, M. (2010). *Déficit de Vitamina "I". Las omisiones de implementación de las políticas públicas (o bien: la economía política de la ineficiencia pública).* Universidad de Chile, Ingeniera Industrial. Santiago de Chile: Centro de Sistemas Públicos.

Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos.* Newbury Park: SAGE Publications.

9. Anexos

I. PAUTA ENTREVISTA DOCENTES DE AULA

1. Antecedentes generales docente

a. ¿Me podría a qué curso le hace clases en esta escuela, y a qué niveles le ha hecho clase en el último tiempo?
b. ¿En la actualidad cuenta o ha contado en su curso con estudiantes PIE? ¿Cuántos estudiantes PIE ha llegado a tener en sus cursos?

2. Decreto N°83 en general

a. En relación a lo que Ud. sabe acerca del decreto N°83 y su experiencia, ¿qué es lo más relevante que me podría mencionar desde el inicio de su implementación en 2017?
b. ¿Me podría contar a nivel general, cómo es el proceso en que Ud. aplica adecuaciones curriculares?
c. ¿Ha tenido que realizar algún PACI[24]?
    - En caso de responder sí, ¿Siente que le han ayudado o entorpecido en el proceso de realizar adecuaciones curriculares?
    - ¿Quiénes participaron en la elaboración de estos PACI?
b. ¿Cuáles son las adecuaciones curriculares que en la práctica más aplica? *(Mencionar AC de acceso y de objetivos de aprendizaje)*
d. La modalidad de clases online, ¿cómo ha afectado la aplicación de las adecuaciones curriculares que Ud. realizaba? ¿Cómo lo ha logrado solucionar?

3. Adecuaciones curriculares de acceso

a. El decreto 83, menciona que existen dos tipos de adecuaciones curriculares, las de acceso y de objetivos de aprendizaje. Pensando solamente en las **adecuaciones curriculares de acceso[25]**: ¿me podría contar ejemplos en los que Ud. haya realizado este tipo de adecuación curricular?
    - En caso de no mencionarlo en la respuesta, preguntar ¿Cómo las realiza en concreto? ¿Requiere coordinación con otros actores dentro del establecimiento? ¿Ha necesitado materiales?
b. Solo pensando en las clases presenciales, sin considerar las versiones online producto de la pandemia, ¿Cómo evalúa los recursos materiales que dispone en su establecimiento para implementar SUS AC de acceso?
    - ¿En qué medida se ha sentido limitado/a para aplica este tipo de AC?
c. ¿Cómo evalúa Ud. la infraestructura de su colegio para realizar SUS adecuaciones curriculares relacionadas con el espacio y el entorno de los estudiantes?

[24] Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas
[25] Que incluyen: Presentación de la información; Formas de respuesta; Entorno; Organización del tiempo y del horario

- ¿En qué medida se ha sentido limitado/a para aplica este tipo de AC?

d. ¿Qué cree usted que ha facilitado el proceso de las adecuaciones curriculares de acceso que Ud. realiza?
e. ¿Cuáles creen que han sido las principales barreras para realizar este tipo de adecuaciones?

4. Adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje

a. Ahora respecto solamente a las adecuaciones curriculares de **objetivos de aprendizaje**[26]: ¿me podría contar ejemplos en los que Ud. haya realizado este tipo de adecuación curricular?

- En caso de no mencionarlo en la respuesta, preguntar ¿Cómo las realiza en concreto? ¿Requiere coordinación con otros actores dentro del establecimiento? ¿Ha necesitado materiales?

b. ¿Se ha visto en la necesidad de eliminar aprendizajes?

- En caso de si, ¿Ha sido algo frecuente? ¿Cómo ha sido el proceso para determinarlo? ¿Participa alguien más en esa decisión?

c. En el caso de las evaluaciones, ¿ha tenido que realizar alguna adecuación curricular?

- En caso de si, ¿Cómo ha sido el proceso para determinarlo? ¿Participa alguien más en esa decisión? ¿Ha sido algo frecuente?

d. ¿Qué cree usted que ha facilitado el proceso de las adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje que Ud. realiza?
e. ¿Cuáles creen que han sido las principales barreras para realizar este tipo de adecuaciones?

5. Recursos en la formación como docente

a. ¿Cómo cree que su formación profesional como docente le ha ayudado a la hora de realizar este tipo de adecuaciones curriculares?

- ¿Hay algo más que le gustaría haber aprendido en su institución de formación?

b. ¿Ud. conocía el DUA[27]?

- En caso de conocerlo: ¿En qué circunstancia lo aprendió? ¿Cree que le sirvieron esos conocimientos para poder aplicar esta política?

c. ¿Cómo las evalúa las horas de planificación que cuenta para poder diseñar estas adecuaciones curriculares?

[26] Que incluyen: Graduación del nivel de complejidad; Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos; Enriquecimiento del currículum; Eliminación de aprendizajes.

[27] Diseño Universal para el Aprendizaje desarrollado por el CAST (Center for Applied Special Technology). Sus principios son: (1) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación; (2) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión; (3) Proporcionar múltiples medios para la participación y compromiso

6. **Participación de otros actores en la implementación de la política**
    a. ¿Cómo es la recepción de los **estudiantes** con sus compañeros de PIE, y respecto a las AC que se les aplica?
    b. ¿Cómo cree que el **equipo PIE** ha aportado en el proceso de elaboración de adecuaciones curriculares?
        - ¿Hay algo más que podría aportar y que no hacen?
        - ¿Cómo evalúa Ud. la función de las aulas de recursos del PIE como apoyo para el aprendizaje?
    c. ¿Cómo le ha aportado el rol de la **codocencia** en ese sentido?
    d. ¿Cómo ha percibido la participación de los **apoderados** a la hora de aplicar estas adecuaciones curriculares?
        - En caso de haber realizado PACI, ¿éstos han participado en la elaboración de los PACI?
    e. ¿Cuál cree que ha sido el aporte del **sostenedor** en la implementación de este decreto?
    f. ¿Qué sabe acerca de los documentos técnicos proporcionados por el **Ministerio de Educación** acerca del decreto 83? (aquellos en que básicamente explican sobre el funcionamiento del decreto, y aclaran las orientaciones y criterios para aplicar las AC)
        - ¿Cómo siente que le han aportado a la hora de concretar estas AC?
    g. ¿Qué herramientas siente que le aportó el Ministerio de Educación para aplicar esta política? ¿Qué herramientas adicionales le habría gustado recibir?
    h. ¿Hay algún otro actor o institución no mencionados, que Ud. considere que ha tenido una participación relevante en este proceso?

7. **Conclusiones de la entrevista**
    a. A nivel general y para ir concluyendo, ¿Cuál cree que ha sido el principal facilitador a la hora de aplicar este decreto?
    b. ¿Cuál ha sido el obstaculizardor más grande que ha percibido?
    c. ¿Qué sugerencias haría Ud. para poder mejorar la implementación de este decreto a futuro?
    d. Por último, ¿Agregaría algún tema que no ha sido incluido en las preguntas y que considere usted importante de tratar?

II. PAUTA ENTREVISTA DOCENTES PIE

1. Antecedentes generales

c. ¿Me podría comentar sobre su cargo en esta escuela, y el tiempo que ha trabajado en ésta?

d. ¿Con cuántos estudiantes PIE trabaja Ud. en el aula?

   a. ¿atiende a más estudiantes que no sean del PIE?

2. Implementación del decreto en general

a. En relación a lo que Ud. sabe acerca del decreto N°83 y su experiencia, ¿qué es lo más relevante que me podría mencionar desde el inicio de su implementación en 2017?

a. ¿Me podría decir a nivel general, cómo es el proceso en que Ud. aplica las adecuaciones curriculares?

- ¿Tienen algunos pasos?
- ¿Cómo realizan el diagnóstico del estudiante?
- ¿Cómo es la coordinación con el profesor/a jefe o de asignatura para realizar estas AC?
- ¿Qué es lo más complejo de realizar en este proceso? ¿y lo más sencillo?

b. ¿Cuál ha sido el impacto del decreto N°83 en su labor como docente del equipo PIE? A nivel práctico, ¿ha cambiado la forma en que Ud. trabaja con los estudiantes?

c. ¿Ha tenido que realizar algún Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas (PACI)[28]?

- En caso de responder sí, ¿Cómo ha sido ese proceso?
- ¿Siente que le han ayudado o entorpecido en el proceso de realizar adecuaciones curriculares?
- ¿Quiénes participaron en la elaboración de estos PACI? ¿Quién lo lidera?

d. ¿Cuáles son las adecuaciones curriculares que en la práctica más aplica?

- *(Mencionar AC de acceso y de objetivos de aprendizaje)*

e. ¿Cómo las evalúa las horas de planificación que cuenta para poder diseñar estas adecuaciones curriculares? ¿Y en relación a los docentes que no son del PIE?

f. ¿Cómo ha adaptado estas adecuaciones curriculares a la modalidad de clases online?

3. Función como educador/a diferencial o psicopedagogo/a

d. ¿Cuál cree que ha sido su labor como educador diferencial/ psicopedagogo en el desarrollo de estas AC?

e. ¿Cómo ha percibido su rol como codocente dentro del aula?

f. ¿Cree que las aulas de recursos del PIE son un apoyo para realizar adecuaciones curriculares?

[28] Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas

4. Adecuaciones curriculares de acceso

a. El decreto 83, menciona que existen dos tipos de adecuaciones curriculares, las de acceso y de objetivos de aprendizaje. Pensando solamente en las **adecuaciones curriculares de acceso**[29]: ¿me podría contar con ejemplos qué tipo de adecuaciones curriculares de este tipo realiza Ud.?
    - En caso de no mencionarlo en la respuesta, preguntar ¿Cómo las realiza? ¿Requiere coordinación con el profesor jefe o docente de asignatura? ¿Requiere materiales?

b. Solo pensando en las clases presenciales, sin considerar las versiones online producto de la pandemia, ¿Cómo evalúa los recursos materiales que dispone en su establecimiento para implementar SUS AC de acceso?
    - ¿En qué medida se ha sentido limitado/a para aplica este tipo de AC?

c. ¿Cómo evalúa Ud. la infraestructura de su colegio para realizar SUS adecuaciones curriculares relacionadas con el espacio y el entorno de los estudiantes?
    - ¿En qué medida se ha sentido limitado/a para aplica este tipo de AC?

d. ¿Qué cree usted que ha facilitado el proceso de las adecuaciones curriculares de acceso que Ud. realiza?

e. ¿Cuáles creen que han sido las principales barreras para realizar este tipo de adecuaciones?

5. Adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje

a. Ahora respecto solamente a las adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje[30]: ¿me podría contar con ejemplos qué tipo de adecuaciones curriculares de este tipo realiza Ud.?
    - En caso de no mencionarlo en la respuesta, preguntar ¿Cómo las realiza? ¿Requiere coordinación con el profesor jefe o docente de asignatura? ¿Requiere materiales?

b. ¿Se ha visto en la necesidad de sugerir eliminar aprendizajes a docentes de asignatura, o profesores jefes?

c. En el caso de las evaluaciones, ¿ha tenido que sugerir alguna adecuación curricular?

d. ¿Qué cree usted que ha facilitado el proceso de las adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje que Ud. realiza?

e. ¿Cuáles creen que han sido las principales barreras para realizar este tipo de adecuaciones?

[29] Que incluyen: Presentación de la información; Formas de respuesta; Entorno; Organización del tiempo y del horario

[30] Que incluyen: Graduación del nivel de complejidad; Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos; Enriquecimiento del currículum; Eliminación de aprendizajes.

6. **Participación de otros actores en la implementación de la política**
    i. ¿Cómo ha sido la recepción de los **docentes de asignatura o profesores jefes**, respecto a las AC que Ud. ha sugerido? ¿Y de otros actores dentro de la escuela? (ejemplo, jefe de UTP)
    j. ¿Cómo ha percibido la participación de los **apoderados** a la hora de aplicar estas adecuaciones curriculares?
        - En caso de haber realizado PACI, ¿éstos han participado en la elaboración de los PACI?
    k. ¿Cuál cree que ha sido el aporte de los **profesionales no docentes** en la implementación de este decreto?
    l. ¿Cuál cree que ha sido el aporte del **sostenedor** en la implementación de este decreto?
    m. ¿Qué sabe acerca de los documentos técnicos proporcionados por el **Ministerio de Educación** acerca del decreto 83? (aquellos en que básicamente explican sobre el funcionamiento del decreto, y aclaran las orientaciones y criterios para aplicar las AC)
        - ¿Cómo siente que le han aportado a la hora de concretar estas AC?
    n. ¿Qué herramientas siente que le aportó el Ministerio de Educación para aplicar esta política? ¿Qué herramientas adicionales le habría gustado recibir?
    o. ¿Hay algún otro actor o institución no mencionados, que Ud. considere que ha tenido una participación relevante en este proceso?

7. **Conclusiones de la entrevista**
    a. ¿Cuáles han sido los principales costos y beneficios para Ud. de aplicar el decreto N° 83 en el PIE de su escuela?
    b. A nivel general y para ir concluyendo, ¿Cuál cree que ha sido el principal facilitador a la hora de aplicar este decreto?
    c. ¿Cuál ha sido el obstaculizador más grande que ha percibido?
    d. ¿Qué sugerencias haría Ud. para poder mejorar la implementación de este decreto a futuro?
    e. Por último, ¿Agregaría algún tema que no ha sido incluido en las preguntas y considere usted importante de tratar?

III. PAUTA ENTREVISTA JEFES DE UTP

1. Antecedentes generales

e. ¿Me podría comentar sobre su cargo en esta escuela, y el tiempo que ha trabajado en ésta?

2. Implementación del decreto en general

a. ¿Me podría decir a nivel general, cómo ha sido el proceso de implementación del decreto N°83 en esta escuela, desde el año 2017? (año de inicio de vigencia del decreto)

b. ¿Cuáles son los tipos de adecuaciones curriculares que en su colegio/escuela más se realizan?

c. ¿En su colegio han realizado algún PACI[31]?

- En caso de responder sí, ¿Cómo ha sido el proceso de elaboración del PACI?
- ¿Quiénes han participado en su elaboración? ¿Quién ha liderado el proceso?
- ¿Siente que han ayudado o entorpecido en el proceso de realizar adecuaciones curriculares?

d. ¿Me podría contar si tienen profesionales no docentes? ¿Cuál es el trabajo de ellos? ¿Cuántas horas trabajan con los estudiantes?

e. ¿Cree que las aulas de recursos del PIE son un apoyo para realizar adecuaciones curriculares?

f. La modalidad de clases online, ¿cree que ha afectado la aplicación de estas adecuaciones curriculares?

3. Adecuaciones curriculares de acceso

a. El decreto 83, menciona que existen dos tipos de adecuaciones curriculares, las de acceso y de objetivos de aprendizaje. Pensando solamente en las **adecuaciones curriculares de acceso[32]**: ¿me podría contar ejemplos de este tipo de adecuaciones que se realicen en su escuela/establecimiento?

- En caso de no mencionarlo en la respuesta, preguntar ¿Cómo las realizan? ¿Requiere coordinación de los distintos estamentos? ¿Han requerido materiales?

b. Solo pensando en las clases presenciales, sin considerar las versiones online producto de la pandemia, ¿Cómo evalúa los recursos materiales que dispone en su establecimiento para implementar AC?

c. ¿Cómo evalúa Ud. la infraestructura de su colegio para realizar adecuaciones curriculares relacionadas con el espacio y el entorno de los estudiantes?

[31] Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas

[32] Que incluyen: Presentación de la información; Formas de respuesta; Entorno; Organización del tiempo y del horario

- ¿Ha habido cambios de infraestructura debido a la entrada en vigencia del decreto en 2017? ¿Sabe si los montos de esos dineros provenían de alguna subvención en especial? (como PIE, SEP, etc.)

d. ¿Qué cree usted que ha facilitado el proceso de las adecuaciones curriculares de acceso que Ud. realiza?
e. ¿Cuáles creen que han sido las principales barreras para realizar este tipo de adecuaciones?

4. Adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje

a. Ahora respecto solamente a las adecuaciones curriculares de **objetivos de aprendizaje**[33]: ¿me podría contar ejemplos de este tipo de adecuaciones que se realicen en su escuela/establecimiento?
    - En caso de no mencionarlo en la respuesta, preguntar ¿Cómo las realizan? ¿Requiere coordinación de los distintos estamentos? ¿Han requerido materiales?
b. ¿En su escuela/colegio ha habido caso en los que se haya que tenido que eliminar aprendizajes del curriculum como adecuación curricular? ¿Cómo ha sido ese proceso?
c. En el caso de las evaluaciones, ¿han tenido que realizar alguna adecuación curricular? ¿Cómo ha sido ese proceso?
d. ¿Qué cree usted que ha facilitado el proceso de las adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizaje en su escuela/colegio?
e. ¿Cuáles creen que han sido las principales barreras para realizar este tipo de adecuaciones en su escuela/colegio?

5. Participación de otros actores en la implementación de la política

p. ¿En qué medida cree que la codocencia entre los docentes del equipo PIE y los docentes de aula ha sido fructífero en el proceso de enseñanza de los estudiantes de su colegio?
q. ¿Cómo ha percibido la participación de los **apoderados** a la hora de aplicar las adecuaciones curriculares?
    - En caso de haber realizado PACI, ¿éstos han participado en la elaboración de los PACI?
r. ¿Cuál cree que ha sido el aporte del **sostenedor** en la implementación de este decreto?
s. ¿Y cuál cree que ha sido el aporte del **Ministerio de Educación** a la hora de aplicar esta política educativa?
    - ¿Siente que el Ministerio aportó las suficientes herramientas para poder aplicar este decreto?

[33] Que incluyen: Graduación del nivel de complejidad; Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos; Enriquecimiento del currículum; Eliminación de aprendizajes.

- ¿Qué más podría haber aportado?

t. ¿Hay algún otro actor o institución no mencionados, que Ud. considere que ha tenido una participación relevante en este proceso?

6. Conclusiones de la entrevista

a. ¿Cuáles han sido los principales costos y beneficios de aplicar el decreto 83 en esta escuela?

-

b. A nivel general y para ir concluyendo, ¿Cuál cree que ha sido el principal facilitador a la hora de aplicar este decreto?
c. ¿Cuál ha sido el obstaculizador más grande que ha percibido?
d. ¿Qué sugerencias haría Ud. para poder mejorar la implementación de este decreto a futuro?
e. Por último, ¿Agregaría algún tema que no ha sido incluido en las preguntas y considere usted importante de tratar?

IV. PAUTA ENTREVISTA REPRESENTANTES DEL SOSTENEDOR

1. **Antecedentes generales**
    f. ¿Me podría comentar sobre su cargo en esta institución (Corporación, DAEM), y el tiempo que ha trabajado en ésta?
    g. ¿Cuántos estudiantes PIE tienen en la actualidad en su ____ (Corporación, Depto de Educación,)? (De no saber el número exacto, un aproximado)
2. **Implementación de decreto 83**
    a. ¿Me podría decir a nivel general, cómo ha sido el proceso de implementación del decreto N°83 a nivel de ____ (Corporación, Depto de Educación)?
    b. ¿Cuán preparado/s cree que estaba/n su/s establecimiento/s para la aplicación de un decreto inclusivo como este?
    c. ¿Qué sabe en particular de cómo ha sido el proceso de implementación de esta política para el colegio _____? (nombrar colegio de estudio)
3. **Financiamiento**
    a. El decreto 83 sugiere varios tipos de adecuaciones curriculares, ¿el decreto 83 ha implicado nuevas inversiones para su/s establecimiento/s?
        - En este sentido y en términos prácticos, ¿Desde los colegios han solicitado materiales o fondos para financiarlos?
    b. ¿De dónde han provenido los fondos para financiar la implementación del decreto 83?
        - Indagar en si existe una subvención extraordinaria por este concepto, o corresponde subvención tradicional, de PIE o SEP.
        - Indagar en proceso para obtener subvención y los tipos de subvención
        - Si la subvención PIE ha implicado algún compromiso
        - ¿Hay fiscalización al respecto?
        - * ¿Subvención PIE se recibe en forma separada de subvención normal?
        - *¿Subvención PIE se recibe en forma separada respecto
    c. ¿Cuánto ha sido el gasto aproximado para poner en práctica esta política por cada año de su implementación?
    d. ¿Qué tipos de adecuaciones curriculares son las que más demandan financiamiento de parte su ____ (Corporación, Depto de Educación)?
    e. ¿Ha sido necesaria alguna inversión en infraestructura para cumplir con este decreto? ¿Cuál o cuáles?
    f. ¿Cómo siente que ha sido el aporte del Ministerio de Educación para la aplicación de una política pública como ésta?
4. **Conclusiones de la entrevista**
    a. A nivel general y para ir concluyendo, ¿Cuál cree que ha sido el principal facilitador a la hora de aplicar este decreto?
    b. ¿Cuál ha sido el obstaculizador más grande que ha percibido?

c. ¿Qué sugerencias haría Ud. para poder mejorar la implementación de este decreto a futuro?
d. Por último, ¿Agregaría algún tema que no ha sido incluido en las preguntas y considere usted importante de tratar?