

Educación inclusiva en el Prácticum de la formación inicial docente en Chile: lo avanzado y los desafíos por alcanzar

Viviana Soto-Montes

Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. <https://orcid.org/0000-0002-0383-4217>

Correo para la correspondencia: vsotom@uc.cl

Artículo de Estudios y tendencias. Recibido: 02/11/2021. Aceptado: 04/11/2021. Publicación avanzada: 07/12/2021. Publicación: 03/01/2022.

Resumen

La educación inclusiva, desde hace algunos años, se ha constituido como un derecho y no solo como un principio orientador. Esta demanda ha exigido a los sistemas educativos cambios de diversa índole, siendo uno de los ejes centrales de cambio la formación inicial de los docentes que deben dar vida a este derecho.

En el contexto de la formación inicial docente en Chile, los avances en materia de normativa y de estructura curricular de los planes de formación profesores son importantes, especialmente en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta universidad logra los mejores resultados en evaluaciones de sus egresados a escala nacional gracias a un modelo formativo que realza la experiencia de los cursos del Prácticum desde los primeros años de formación y que se funda en el desarrollo de Prácticas Generativas, representación desagregada de la compleja labor docente en el aula.

Este artículo describe en detalle los “pasos adelante” que se dan en Chile en este sentido y en particular en el Prácticum de la Pontificia Universidad Católica de Chile; así como los “desafíos pendientes de alcanzar”.

Palabras clave

Educación inclusiva, Formación inicial docente, Prácticum.

Referencia recomendada

Soto-Montes, V. (2022). Educación inclusiva en el Prácticum de la formación inicial docente en Chile: lo avanzado y los desafíos por alcanzar. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1344/reire.37148>

© 2022 La autora. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> 

Títol (català)

Educació inclusiva en el Pràcticum de la formació inicial docent a Xile: com s'ha avançat i quins desafiaments falta assolir

Resum

De manera global, des de fa uns quants anys l'educació inclusiva s'ha constituït com un dret i no només com un principi orientador. Aquesta demanda ha exigít als sistemes educatius canvis de diversos tipus, i un dels eixos centrals de canvi és la formació inicial dels docents que han de donar vida a aquest dret.

En el context de la formació inicial docent a Xile, els avenços en matèria de normativa i d'estructura curricular dels plans de formació de professors són importants, especialment en el cas de la Pontifícia Universitat Catòlica de Xile. En aquesta universitat els alumnes aconsegueixen, en les avaluacions, els millors resultats a escala nacional, gràcies a un model formatiu que realça l'experiència dels cursos del Pràcticum des dels primers anys de formació i que es fonamenta en el desenvolupament de pràctiques generatives, representació desagregada de la complexa tasca docent a l'aula.

Aquest article descriu en detall els «passos cap endavant» que es donen a Xile i en particular al Pràcticum de la Pontifícia Universitat Catòlica de Xile, i també els «desafiaments pendents d'assolir».

Paraules clau

Educació inclusiva, Formació inicial docent, Pràcticum.

Title (English)

Inclusive education in the Practicum of initial teacher training in Chile: achievements so far, and the challenges that remain

Abstract

At global level, inclusive education has been established for some years as a right, not just a guiding principle. This requirement has led to changes of various kinds in educational systems. One of the foundations of these changes is the initial training of teachers who must make this right a reality.

In the context of initial teacher training in Chile, major progress has been made in terms of regulations and curricular structure of teacher training plans. The Pontificia Universidad Católica de Chile achieves the best results in evaluations of its graduates at the national level, thanks to a training model that enhances the experience of the Practicum courses from the first years of training. It is based on the development of Generative Practices, a representation of the complex teaching work in the classroom.

This article describes in detail the steps forward that are taking place in Chile and in particular in the Practicum of the Pontificia Universidad Católica de Chile, and also outlines some of the challenges still to be overcome.

Keywords

Inclusive education, Initial teacher training, Practicum.

1. Introducción

Hacer de la escuela un contexto para todos es un desafío global vigente, desde que en el año 1994 la Declaración de Salamanca consiguiera posicionar a nivel internacional el enfoque de educación inclusiva (Duk y Murillo, 2018). Tan vigente es el desafío que justamente el compromiso asumido por los estados en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, relevando que la inclusión y la equidad en la educación son el eje de una agenda transformadora de la educación, siendo imprescindible hacer frente a todas las formas de exclusión, las disparidades y las desigualdades tanto en el acceso, como en la participación y los resultados de aprendizaje, centrando especialmente los esfuerzos en aquellos con discapacidad (UNESCO, 2016).

Estamos hoy, por tanto, frente a una conceptualización de la educación inclusiva no solo como un principio o un criterio orientativo moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios; sino como una conceptualización de la educación inclusiva que la presenta como un derecho, es decir, que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su cumplimiento, siendo necesario remover las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación (Echeita y Ainscow, 2011).

Concretamente, estaríamos hablando que esta actual perspectiva de la educación inclusiva implica cuatro aspectos clave:

- Primero, junto a la accesibilidad, implica la participación plena de todos los estudiantes (UNESCO, 2020), entendiendo que participación plena significa la posibilidad de tomar decisiones, ser parte de experiencias educativas de calidad, incluidas las actividades culturales y comunitarias, el bienestar personal y social que constituyen componentes básicos para garantizar altos niveles de participación e implicación (Echeita y Ainscow, 2011).
- Segundo, implica asociar inclusión con diversidad, pues tal como se sostiene en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE) (2011), en la homogeneidad la diferencia no se destaca; en la heterogeneidad es un reto que hay que superar; y solo en la diversidad, se ve la diferencia como un activo o una oportunidad donde las diferencias se consideran una fuente para el aprendizaje tanto individual como mutuo.
- Tercero, implica la necesidad de identificar y eliminar de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, lo cual comporta que se enfatice la preocupación en aquellos estudiantes en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento, considerados como aquellos grupos que estadísticamente conforman una población de mayor riesgo o vulnerabilidad, por lo que requieren de una mayor supervisión; y de que se adopten las medidas necesarias para minimizar los riesgos de exclusión, que aseguren su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2011).
- Cuarto, implica abordar el compromiso de la educación inclusiva desde una perspectiva comunitaria, es decir que se debe reconocer que la escuela posee la autonomía y capacidad para actuar de manera innovadora con cooperación entre todos sus miembros en la resolución de problemas, la eliminación de barreras para la inclusión y el logro de metas comunes. En ese sentido, la generación de la red de apoyo comunitario resulta esencial para el aprovechamiento de los recursos existentes (Echeita y Ainscow, 2011).

2. El caso de Chile

Este desafío global de crear las condiciones para que la educación inclusiva se constituya en un derecho, en el caso de Chile se ha concretado en una serie de nuevas leyes que han ido transformando el sistema escolar. Entre ellas la Ley de Inclusión Escolar, un nuevo Decreto de Evaluación (Decreto 83) y un Nuevo Sistema de Educación Pública.

La Ley de Inclusión estableció la eliminación y prohibición del lucro y de la selección escolar en los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, con el objetivo de que los niños y niñas puedan recibir una educación de calidad independiente de su nivel socioeconómico, sus características individuales y familiares; el nuevo Decreto de Evaluación estableció que todos los estudiantes deben recibir una educación escolar pertinente de acuerdo con sus necesidades educativas, a través de adaptaciones curriculares, constante trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad y el desarrollo de diversos enfoques de enseñanza, basados en el diseño universal para el aprendizaje (DUA); finalmente el Nuevo Sistema de Educación Pública determinó como principios, el derecho a una educación plural, integral, laica, de calidad y gratuita en todo el país, potenciando el principio de desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades que considere los altos niveles de segregación escolar que se dan en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Pero las transformaciones no se han quedado solo ahí, también han avanzado hacia un elemento clave de toda esta transformación: la formación inicial docente. Esto resulta clave por cuanto se puede debatir acerca de la inclusión en múltiples aspectos (conceptual, político, normativo o de investigación), sin embargo, al final es el docente el que aplica los principios de la educación inclusiva. No obstante, si los docentes no son capaces de educar en la diversidad en un centro ordinario, las buenas intenciones de la educación inclusiva son estériles (EADSNE, 2011). La necesidad de un profesorado cualificado para abordar con éxito una educación para todos es una necesidad sentida por el profesorado, por los investigadores del campo y también por los responsables de la educación de la mayor parte de los países (León, 2011). Particularmente, en los estudiantes para docentes debe comenzar el desarrollo actitudinal inclusivo de manera contundente para que dispongan y derrochen prácticas inclusivas en su futuro inminente, refuercen y complementen a los que las realizan, e inspiren a los que no lo hacen (Rodríguez-Fuentes y Caurcel, 2020).

En la dirección de los cambios que se están produciendo en Chile, en cuanto a la formación inicial docente para la educación inclusiva, es que cobra importancia describir los “pasos adelante” conceptuales, políticos y normativos que se están dando, así como describir algunos de los “desafíos pendientes de alcanzar”.

Comenzando por los “pasos adelante”, encontramos que facultades de educación en Chile han contextualizado conceptualmente las competencias declaradas por la EADSNE como competencias básicas a desarrollar por los profesores para abordar el desafío de la educación inclusiva y las han descrito considerando las particularidades del sistema educativo chileno.

De esta manera las cuatro competencias declaradas por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales son: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y desarrollar la dimensión profesional y personal (EADSNE, 2011). Estas han sido contextualizadas por Duck et al. (2019), investigadoras de las Universidades Central, Alberto Hurtado y Diego Portales, detallando para el caso de Chile una serie de actitudes, conocimientos y habilidades que deberían orientar los programas de formación inicial de profesores en Chile de la siguiente manera:

- Valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos: reconocer y visibilizar la diversidad cultural, lingüística, religiosa, de género y formas de aprendizaje, entre otras, para que cada estudiante se sienta valorado por ser quien es, promoviendo su sentimiento de pertenencia y fortaleciendo la construcción de su identidad personal en una comunidad segura, acogedora y libre de discriminación.
- Demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva en una perspectiva de mejora constante de la propia práctica: trabajar en colaboración con otros, entre los que se incluyen otros docentes, profesionales de apoyo, familias, directivos; y establecer redes con la comunidad. Desde la colaboración se podrán movilizar, gestionar e implementar los apoyos que algunas/os estudiantes requieren para avanzar en su trayectoria educativa.
- Tomar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes: conocer los intereses, formas de aprender y necesidades educativas de sus estudiantes. Monitorear los aprendizajes y evaluar la necesidad de modificar aspectos de la propuesta pedagógica, para lo cual se requiere el manejo de un amplio repertorio de recursos y estrategias didácticas que posibiliten la construcción progresiva de nuevos aprendizajes en espacios de colaboración con sus pares.
- Generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad: Responder a las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, propiciando ambientes de aula que permitan la participación y el aprendizaje de todas/os. Promover una convivencia en que se respeten las diferencias, se aborden pacíficamente las situaciones de conflicto, se tomen medidas preventivas para reducir situaciones de violencia y discriminación y se utilice el currículo como una oportunidad para educar en maneras de relación cotidianas que apunten al logro de una cultura escolar y convivencia fundada en valores democráticos e inclusivos.

Otros “pasos adelante”, ahora a nivel político y normativo, están dados por la promulgación de una ley en el año 2016 que crea un sistema de desarrollo profesional docente, donde se ha explicitado un marco para la Formación Inicial Docente (FID) para todas las Universidades que forman a futuros docentes. Este marco establece, entre otros puntos, que todas las universidades a través de sus carreras de pedagogía deberán hacerse cargo de formar y practicar la democracia, la diversidad e inclusión, así como incluir el componente ciudadanía en los planes de estudio. Concretamente, este marco normativo insta a que dentro de la estructura curricular de los programas de formación docente se debe incorporar la formación pedagógica para la inclusión, la diversidad y la ciudadanía, debiendo considerar entre otros: la cultura, historia y realidad actual de los pueblos originarios; las relaciones de género; derechos de personas extranjeros-inmigrantes, de personas que presentan necesidades educativas y físicas especiales, los derechos humanos universales; y la influencia de los diversos contextos sociales, económicos y culturales de escolarización en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Asimismo, otro “paso adelante” ha consistido en que este mismo marco regulatorio para todos los programas de formación de profesores del país explicita que la formación práctica (el prácticum) debe ser considerada como parte del plan de estudios y articularse de manera sistemática a lo largo de toda la carrera, debiendo existir cursos de Prácticum desde los primeros años y en forma progresiva. De esta manera se busca que los programas de formación de profesores articulen la formación disciplinar y pedagógica (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Se trata de un “paso adelante” en el camino de la formación hacia la educación inclusiva de los futuros docentes, por cuanto existe evidencia respecto a que los programas eficaces en la inserción de los docentes en aulas altamente diversas, destacan por hacer énfasis en la inserción temprana de los estudiantes a través de la práctica

profesional que incentive el trabajo colaborativo entre docentes noveles y expertos y la generación de trabajos reflexivos sobre la experiencia en aula (San Martín et al., 2017).

2.1. El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Dentro de esta línea de “pasos adelante” reflejada en una estructuración curricular de todos los programas de formación de profesores en Chile, resulta interesante presentar el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCC), donde existe evidencia de que su modelo formativo y su implementación son efectivos, situando a sus estudiantes para profesores sobre el promedio nacional en los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica de Competencias Docentes (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

La Facultad de Educación de la PUCC, con el fin de conseguir un mayor vínculo entre teoría y práctica, ha desarrollado un modelo formativo centrado en la práctica, con cursos de Prácticum progresivos en las carreras que poseen la particularidad de promover un conjunto de Prácticas Generativas, entendidas como capacidades fundamentales para la enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

El que exista este foco en el desarrollo de las Prácticas Generativas obedece al propósito de desarrollar una visión y un lenguaje común entre todos los formadores que están a cargo la formación de futuros profesores, de tal manera que se fortalezca la coherencia del modelo formativo (Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016). Estas prácticas generativas tienen la característica de ser esenciales para el desempeño de un profesor principiante y deben ser identificables, nombrables, enseñables y evaluables, obedeciendo a un intento por desagregar prácticas complejas en sus partes constitutivas para poder ser aprendidas y enseñadas (Ball y Forzani, 2010, citados en Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016).

La definición de este conjunto de prácticas generativas toma como prototipo el trabajo avanzado por el Programa de Formación de Profesores de la Universidad de Michigan y por el Centro Teaching Works de la misma universidad, identificándose 19 prácticas generativas que apuntan a distintas dimensiones de la enseñanza: interacciones para el aprendizaje, planificación, evaluación, gestión y liderazgo pedagógico, comunicación y reflexión (Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016).

Como es posible visualizar, esta Facultad de Educación en particular ha dado importantes “pasos hacia adelante” por cuanto posee toda una estructuración que haría muy viable poder favorecer el desarrollo de capacidades de atención a la diversidad en los futuros profesores. Sin embargo, llegado a este punto, se produce la intersección entre los “pasos adelante” y los “desafíos pendientes de alcanzar”, puesto que haciendo una revisión detallada de las 19 Prácticas Generativas, contenidas en el Manual del Sistema de Prácticas UC (Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016), no es posible encontrar referencia explícita a capacidades docentes directamente vinculadas a la educación inclusiva.

Lo anterior se condice con los resultados de un diagnóstico para una formación de calidad de acuerdo al modelo formativo de docentes de la PUCC, donde se identifica como problemática clave la necesidad de fortalecer una propuesta en y para la diversidad y la inclusión; puesto que los estudiantes y recién egresados carecen de oportunidades de aprendizaje y herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes diversos, en contextos de pobreza y con necesidades especiales (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Más importante aún es dar cuenta de la opinión de los mismos estudiantes para profesores quienes, en el mismo estudio diagnóstico antes mencionado, sostienen que existe falta de oportunidades de aprendizaje para enfrentar el aula real y falta de herramientas pedagógicas para educar en la diversidad, lo que les genera inseguridad en torno a la práctica pedagógica. Los egresados señalan que, si bien su formación les entregó una sólida base

disciplinar y teórica, estaría principalmente basada en un paradigma de “estudiante promedio” en contextos ideales. Los egresados expresan una falta de preparación para enseñar en contextos de pobreza, así como también grandes dificultades para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales y educar a extranjeros (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

3. Conclusión

En definitiva, Chile en general y la PUCC en particular han dado valiosos “pasos adelante” en la configuración de una formación de futuros docentes que puedan hacer frente al desafío de la educación inclusiva, al desafío de hacer frente a todas las formas de exclusión, a las disparidades y las desigualdades tanto en el acceso, como en la participación y los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes. Dichos pasos adelante están configurados principalmente por un marco regulatorio nacional que insta a la formación para la diversidad y una organización clara del Prácticum. En el caso de la PUCC, se otorga especial importancia a la generación de un lenguaje común de parte de todos los formadores, las Prácticas Generativas, cuyo desarrollo posibilitaría aproximar la realidad del aula a los futuros docentes.

Llega el momento, por tanto, de hacer frente a los “desafíos pendientes de alcanzar”. Teniendo claro que, por la Ley de inclusión, las aulas en Chile son actualmente diversas y que, por el nuevo Decreto 83 de Evaluación, se deben hacer las adecuaciones curriculares para estudiantes que lo requieran —promoviendo el aprendizaje y participación de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades, superando los enfoques de déficit— quizás el desafío para todas las facultades que forman docentes en Chile, y en particular para la Facultad de Educación de la PUCC, pueda estar en la apertura de las actuales Prácticas Generativas hacia las características particulares de los distintos territorios escolares con los cuales se vinculan los futuros profesores. La plataforma general está tanto en el marco regulatorio como en el modelo formativo centrado en la práctica, sin embargo falta la manera de vincularlo mejor con la diversidad que los futuros profesores se encuentran en sus cursos de Prácticum. La implementación de estos nuevos ajustes requiere de creatividad e innovación, pero si los primeros cambios ya se han dado, no hay por qué no creer que los nuevos ajustes son plenamente posibles.

Referencias

- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- EADSNE [Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales]. (2011). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. <https://docreader.reciteme.com/doc/view/id/5e7c98b455455>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497/1635>

- Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. (2016). *Manual Sistema de Prácticas*. <http://practicaspedagogicas.uc.cl/images/manuales/Manual%20Sistema%20de%20Prcticas%20UC.pdf>
- León, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 145–163.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Informe de cierre diagnóstico institucional FID, programa fortalecimiento de la formación inicial docente*. http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID-D_Informe.Cierre.pdf
- Rodríguez-Fuentes, A., y Caurcel, M. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE*, 26(1), art.5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. *Revista Calidad en la Educación*, 46, 20–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>