

**TESIS DOCTORAL
2015**



**MENTORÍA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD Y /O CAPACIDADES DIFERENTES EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS REGULARES**

**XENY ARACELY GODOY MONTECINOS
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN PSICOPEDAGOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
DIDÁCTICAS ESPECIALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIRECTOR DE TESIS
ANTONIO MEDINA RIVILLA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MENTORÍA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD Y /O CAPACIDADES DIFERENTES EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS REGULARES**

**XENY ARACELY GODOY MONTECINOS
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN PSICOPEDAGOGÍA**

**DIRECTOR DE TESIS
ANTONIO MEDINA RIVILLA**

DEDICATORIA

Primero a todas aquellas personas con discapacidad y sus familias. Sus ejemplos de vida han despertado mi resiliencia.

Para mis estudiantes, en especial aquellos que seguirán la senda...

Para mis colegas amigas, ya son varias con quienes he ido construyendo vida.

Para mis amigas que no son colegas, por esa maravillosa capacidad de estar.

Para mi madre fiel custodia de este desafío.

Para todas aquellas personas simples y profundas que admiro en su consecuencia cotidiana.

Sin duda alguna a mis tres hijas, a quienes admiro desde su diversidad.

A mi esposo, quien nos ha alentado a ser nosotras.

Dedico esta tesis a todos aquellos que han aportado para que sienta que mi vida puede ser trascendente.

AGRADECIMIENTOS

A mi Universidad, por la confianza y cooperación.

Angélica, mi fiel compañera de altibajos y desafíos académicos.

A Víctor, por ser quien eres y estar ahí.

A la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por la oportunidad brindada de desarrollar las habilidades investigativas necesarias para ser una contribución a la Educación de mi país.

A mi tutor, Antonio Medina Rivilla por su apoyo permanente, su contención en tiempos de incertidumbre y su entusiasmo permanente para concluir esta tarea.

Índice

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
1.1 Introducción: Cada Escuela Es Un Mundo	7
1.2 Planteamiento Del Problema	10
1.3 Objetivos De La Investigación	23
1.3.1 Objetivo general:	23
1.3.2 Objetivos específicos:	24
1.4 Síntesis Global	24
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	26
2.1 Introducción	26
2.2 Educación Inclusiva	29
2.2.1 De la integración a la inclusión	322
2.2.2 El movimiento de la inclusión	37
2.2.3 Elementos clave de la educación inclusiva	40
2.2.3.1 Educación Inclusiva como proceso	40
2.2.3.2 Barreras y facilitadores	411
2.2.3.3 Presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes	422
2.2.3.4 El concepto de apoyos	444
2.2.3.4 Segregación y exclusión de la diferencia	48
2.2.5 La educación inclusiva en Chile	522
2.2.5.1 La Influencia Internacional	54
2.2.5.2 Estado de la Inclusión en Chile	56
2.2.6 Estrategias para la inclusión	61
2.3 La Normativa Chilena	70
2.3.1 Ley 20201 y decreto 170	73
2.4 Formación Profesional	77
2.4.1 Formación de profesores en América Latina	83
2.4.2 Formación docente en Chile	87
2.5 Universidad De Concepción: Entidad Formadora	92

2.4.1 <i>FORMACION PROFESORES UDEC. Trayectoria, desafíos</i>	95
2.4.2 Tránsito a una universidad más inclusiva.....	103
2.6 Desarrollo Profesional.....	136
2.5.1 Profesores Noveles	137
2.5.1.1 <i>Etapas</i>	138
2.5.1.2 <i>Algunas características de los profesores noveles</i>	140
2.5.1.3 <i>Principales preocupaciones y necesidades de los profesores noveles</i>	143
2.5.1.4 <i>Desafíos de los profesores noveles</i>	145
2.5.2 Programas de Mentoría para Profesores Noveles	146
2.7 Situación Actual De La Educación Especial En Chile.....	146
2.8 Concepciones.....	165
2.7.2 Definición y principales características de las teorías implícitas	168
2.7.3 Estrategias metodológicas para el estudio de las concepciones como teorías implícitas.....	170
2.7.3.1 <i>Cuestionarios</i>	170
2.7.4 Enfoque del profesor como profesional reflexivo	171
2.7.5 Cambio Conceptual	173
CAPÍTULO 3: DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	176
3.1 Introducción.....	176
3.2 Objeto de Estudio	179
3.3 Fundamentación	179
3.4 Tipo de Diseño	183
3.5 Instrumento de Recolección de Información	184
3.6 Unidad de Análisis y Unidad de Información.....	188
3.7 Universo y Población.....	188
3.8 Muestra	189
3.9 Caracterización de la muestra	191
3.10 Validez del Instrumento	193
3.11 Consideraciones Éticas	196
3.12 Procedimiento de recogida de datos	197
3.13 Análisis de datos	199
3.13.1 Preparación de los datos	199
3.13.1 Tratamiento y medida de análisis de los datos.....	199

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y APORTACIONES	201
4.1 ÁREA: Percepción de la discapacidad	202
4.1.1 Dimensión: Concepciones Personales	203
<i>4.1.1.1 Profesores Noveles</i>	<i>205</i>
<i>4.1.1.2 Estudiantes</i>	<i>212</i>
4.1.2 Dimensión: caracterización de los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad	219
4.2 ÁREA: Necesidades de formación en atención a la discapacidad	2300
4.2.1 Dimensión: normativa	2311
4.2.2 Dimensión: estrategias de apoyo	247
4.2.3 Dimensión. Gestión y trabajo colaborativo	26666
4.3 Resumen de los resultados por dimensión.....	28383
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	28989
5.1 Conclusiones	28989
5.2 Propuesta De Mejora	292
5.2.1 Introducción	292
5.2.2 Diseño de Mentoría en inclusión de estudiantes con discapacidad en establecimientos regulares con decreto de integración	293
<i>5.2.3.1 PERFIL DE EGRESO MENTORIA</i>	<i>305</i>
<i>5.2.3.2 Propósitos de la Mentoría:.....</i>	<i>30606</i>
<i>5.2.3.3 Desarrollo de la Mentoría.....</i>	<i>30707</i>
5.2.3 Síntesis de la Propuesta	3200
5.3 Limitaciones.....	32525
5.4 Futuras líneas de Investigación	326
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32727
ANEXOS.....	336

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción: Cada Escuela Es Un Mundo

La concepción que de la escuela se ha tenido a través del tiempo, siempre la ha puesto de una u otra manera, como el reflejo de la sociedad del momento. Sin dudar, diferentes teóricos han estimado que la escuela es un laboratorio del mundo, un escenario; una especie de oportunidad para practicar las habilidades, valores y competencias de todo tipo, que luego se pondrán en ejecución en el mundo real. Es por eso, que en ella, confluyen todas las políticas públicas provenientes de los gobiernos, con el fin de, entre otros objetivos declarados: mejorar la sociedad.

Sin embargo, muchas de estas buenas intenciones, sólo se queda en ello, debido a la complejidad propia de la escuela (cada escuela es un mundo) y del propio fenómeno multifacético de la educación. Esta complejidad se ve aumentada con los cambios que ha venido enfrentado la sociedad del siglo XXI, entre ellos la creciente diversidad que enfrentan las escuelas de hoy.

Esta diversidad viene dada, entre otros factores, porque en los últimos años, el énfasis de las políticas públicas alrededor del mundo estuvo en el aumento de la cobertura (UNESCO, 2008). Este hecho, de alguna u otra manera ha sido uno de los elementos que puso en el tapete la necesidad de brindar una respuesta educativa de calidad a la amplia diversidad de necesidades, aptitudes, habilidades y condiciones del alumnado.

Este aumento de la cobertura, está directamente relacionado con el cumplimiento de unos de los Derechos Humanos Universales: el derecho a la educación.

Uno de los desafíos mayores, entonces es realmente hacer que esta universalidad se cumpla, pues en la práctica el sistema permite la selección de estudiantes, o bien, permite que ciertas condiciones iniciales (como por ejemplo, lugar de origen, situación económica de la familia, la presencia de alguna dificultad en sus capacidades o discapacidad, entre otras), actúen para diferenciar, desde muy temprano, las trayectorias escolares de los estudiantes, instalando diferencias sustanciales en la calidad de la educación recibida. Frente a esta realidad se ha llegado a sostener que en la actualidad la sociedad y los sistemas educativos se encuentran en una controvertida encrucijada con dos direcciones posibles: la inclusión o la exclusión (Arnáiz, 2003).

Es en este escenario, la educación inclusiva surge y se plantea como un fenómeno que previene y minimiza los procesos extremos de exclusión social que se ciernen sobre distintas comunidades o grupos humanos, y que de alguna manera permitiría equiparar las oportunidades para favorecer el bienestar personal y social (Echeita, 2013).

Ahora bien, a la hora de intentar delimitar este concepto, la mayor complejidad radica en el amplio número de perspectivas teóricas que lo explican y le dan forma. En general, ha habido diferencias en el énfasis de ciertos aspectos que le otorgan las distintas perspectivas. El Ministerio de Educación de Chile (2004), plantea que la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, similar a lo que

plantea la UNESCO (2009) poniendo el acento en la importancia de atender a las necesidades de todos los alumnos, mientras que otras propuestas, ponen especial atención en la educación de los más vulnerables (Echeita, 2006). Otras ponen el acento en el valor educativo que tiene la inclusión (Arnáiz, 2003; Booth, 2006; García Pastor, 2005) o como una nueva manera de “integrar mejor” a estudiantes que han sido excluidos frecuentemente del sistema (Guajardo, 2009), entre otros muchos énfasis (Ainscow, Dyson y Weiner, 2012).

Sin embargo, existen algunos elementos que están presentes sin importar el énfasis que se haga, tales como considerar la inclusión como un proceso, que se preocupa de identificar y remover barreras, a la presencia, la participación y oportunidad de aprendizaje de todos los niños y niñas dentro de un sistema escolar/social, sin ningún tipo de exclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006). Y que hay grupos que están más expuestos a esta inclusión o son más vulnerables (Ainscow y Miles, 2009).

Lo importante en este punto, más allá de las diferencias y/o similitudes sería hacer hincapié en la capacidad que tiene la educación inclusiva de ser transversal, es decir, ser capaz de relacionarse con todos los elementos del sistema educativo: cultura, práctica, políticas, etc. (Echeita, 2013).

De esta manera, en este trabajo se define educación inclusiva como el proceso constante de innovación y mejora dirigido a reconocer las barreras y facilitadores (Ainscow et al., 2006; Booth y Ainscow, 2011), de distinto tipo que condicionan la presencia, el

aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares, con especial atención a aquellos estudiantes más vulnerables. Dichas barreras y facilitadores aparecen de manera interdependiente en las culturas, las políticas, las prácticas escolares.

1.2 Planteamiento Del Problema

La formación general y de especialidades de profesores en Chile, tradicionalmente no ha incorporado en sus temáticas formativas la comprensión y atención psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes y el trabajo colaborativo con otros profesionales que estas circunstancias demandan. Actualmente se hace muy evidente la necesidad de poder desarrollar estrategias inclusivas para la atención de la diversidad en las aulas. Los docentes en general plantean no sentirse preparados para atender a un grupo de estudiantes diversos y en especial con aquellos donde esta condición va asociada a discapacidad. Si bien es cierto, los estudiantes en esta condición participan de la clase regular, la responsabilidad de su desempeño académico recae casi exclusivamente en el profesor(a) de educación diferencial y le equipo de apoyo que contempla el Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento.

Las universidades que forman profesores han iniciado procesos de rediseño curricular estimulado por la asignación de recursos por parte del estado a través del otorgamiento de fondos para desarrollar Convenios de Desempeño , donde una de las competencias genéricas declaradas por la gran mayoría de estos centros de formación se

condice con la necesidad de poder participar , propender y/o estimular, el trabajo colaborativo, de equipo, multi/ inter/profesional que dé cuenta del abordaje de situaciones complejas que requieran reflexión y propuestas colectivas, como sería el caso de la atención de estudiantes con discapacidad, o capacidades diferentes. Si bien este en un avance muy pertinente, en la actualidad los profesores que trabajan con estos estudiantes, es probable que hubieran tenido un acceso más bien limitado y/o restringido a las actividades curriculares diseñadas para el trabajo colaborativo en función del acompañamiento pedagógico de los estudiantes en esta condición.

En la actualidad y de acuerdo a las últimas exigencias de la normativa emanadas del ministerio de educación, decreto 170, en la lógica del tránsito desde un paradigma integrador a otro más inclusivo, se señala que los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad deben participar en forma más extensa y prolongada de las actividades propias del aula regular junto al resto de sus compañeros(as). Inicialmente el trabajo con estos estudiantes se llevaba a cabo preferentemente en el Aula de Recursos, sala con variados recursos pedagógicos destinada a la atención de las estudiantes con necesidades educativas del establecimiento. Por tanto, la cultura escolar de atención de la discapacidad se construyó preferentemente sobre la base de la participación intermitente de los estudiantes con esta condición en la aulas regulares donde la responsabilidad es de exclusividad del profesor(a) diferencial y donde las relaciones de cooperación se restringían casi exclusivamente por parte del profesor general y/o de especialidad a la entrega de información curricular correspondiente al curso donde

estuviera integrado el estudiante. La forma de llevar a cabo este trabajo no ejercía mayor presión en el necesario desarrollo de actitudes y gestión para la integración- inclusión.

La formación profesional de un estudiante de pedagogía en términos generales concluye normalmente cuando éste rinde las últimas exigencias formativas de la carrera, las cuáles son normalmente; llevar a cabo un proceso de práctica profesional y la rendición de un examen de suficiencia investigativas básico llamada dependiendo del formato y del plan educativo; tesis, tesina, seminario, investigación- acción , etc. Obtenido el título y la habilitación profesional, se inicia normalmente el proceso de búsqueda de trabajo en algún centro educativo. El ingreso a algunos de estos centros no contempla formalmente ningún proceso de inducción y acompañamiento, en consecuencia cada uno de los “recién” llegados, profesores nóveles o principiantes deberá mantenerse expectante de conocer la cultura del establecimiento, la propuesta educativa la puesta en práctica de los contenidos curriculares, la relación con las familias, las características propias de los integrantes del grupo curso que les ha tocado atender. Todas estas circunstancias desde la mirada o en una posición de minoría y novedad frente a los estilos y gestión propios de la cultura escolar. Todas estas situaciones lograr tensar inicialmente el desarrollo y desempeño en la praxis, nos generan incertidumbre y vulnerabilidad frente a la acción docente establecida por los actores del sistema educativo.

En efecto, los estudios que describen la trayectoria profesional de los docentes señalan claramente que los primeros cinco años son de aprendizaje, hasta que se logra seguridad y competencia docente y que, en este contexto, son decisivos, pues es el

periodo en el que muchos docentes jóvenes deciden si abandonan la docencia o permanecen en ella.

Las condiciones en que se comienza a enseñar tienen una fuerte influencia en el nivel de efectividad que un profesor logra alcanzar y sostener a través de los años, en las actitudes que dirigen su comportamiento docente incluso después de una carrera de cuarenta años y también sobre la decisión de seguir o no seguir en la docencia « (Bush en Feiman-Nemser et al., 1999. En Aravena, Espinoza, Julio, López, Mujica, Rojas, Díaz, 2007, p. 5)

En suma, resulta necesario poder ofrecer a los profesores en ejercicio; principiantes, recién egresados y/o nóveles la oportunidad de brindarles un acompañamiento profesional en los primeros tiempos de inserción al mundo laboral, en especial cuando la mayoría de las universidades no cuentan aún con mecanismos de orientación e instalación de profesores en plazas laborales. Asimismo pensado este proceso de Mentoría como una necesaria oportunidad de poder instalar competencias para el trabajo de y con la discapacidad a través de un trabajo colaborativo o de co-enseñanza.

Chile en la actualidad goza de una situación de privilegio frente a otros países del territorio, pues se encuentra en la fase propositiva/ resolutive de una gran reforma educativa la cual está en un estado o fase de comunicación a la población. Esta reforma intenta atender las demandas planteadas ampliamente por la ciudadanía, en un proceso

iniciado con el gran movimiento pingüino del año 2006, donde jóvenes estudiantes de educación secundaria se movilizaron a lo largo de todo el país, atrayendo no sólo a su grupo etéreo, sino también a un número importante de la población, para manifestarse principalmente en contra del modelo político educativo, apelando a que este reproduciría pobreza y desigualdad.

La ciudadanía se muestra crítica con un modelo educativo que reproduce y perpetúa la desigualdad social. Lo que se confirma según los datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el que Chile aparece como el país con más segregación socioeconómica y se refleja mayoritariamente en la secundaria, donde existe un 50% menos diversidad socioeconómica que en los países miembros de la organización. Asimismo, el país destaca por la notable participación privada en la financiación de la educación primaria secundaria, pero por sobre todo universitaria, que alcanza un 84,5% del total (OCDE, 2011, en Oyarzún, 2012. p.223)

En este contexto y como parte de las demandas de la población se requiere una formación de profesores de mayor calidad al mismo tiempo donde la labor educativa del profesor se encuentra fuertemente desvalorizada, debido principalmente a los índices de remuneraciones, las precarias condiciones económicas con las cuales actualmente pasa a retiro, una inexistente carrera docente y en especial la tensión y desgaste que significa

atender a estudiantes cada día más ávidos de estímulos visuales y tecnológicos, así como también el dinamismo que significa trabajar con la diversidad, y entre ella la población educativa con discapacidad o capacidades diferentes.

En los años 90 la formación de profesores transitó por un momento de gran tensión debido a la baja intención de postulación a las carreras de pedagogía, de tal forma que el Estado a través de los Programas de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial de Profesores del año 2009 destinó hasta \$70.000.000 por universidad para incentivar a las universidades a reflexionar estratégicamente sobre las dificultades en la formación de profesores y proponer estrategias cooperativas de mejora. En esta convocatoria las distintas universidades que se asignaron estos recursos propusieron preferentemente estrategias relacionadas con:

- Mejoramiento de la calidad de formadores en las universidades
- Cambios curriculares
- Práctica progresiva
- Becas para estudiantes meritorios
- Red de intercambio
- Coordinación centralizada
- Estándares genéricos para la formación inicial
- Aumento progresivo de calidad de entrada y número de postulantes.

Los resultados de estos proyectos sentaron las bases para la generación de Competencias genéricas que todo profesor debiera evidenciar, fue así como el año 2011

surgen los primeros estándares orientadores de la formación, de un profesor (a) básica, en suma estos indican todo aquello que el (la) profesor(a) debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia. (MINEDUC, 2014) el año 2012 se levantan estos estándares para la carrera de educación parvularia más otras de enseñanza media hasta el año 2013, donde se concluye con gran parte de las especialidades de la educación media y educación diferencial.

El estándar se divide en pedagógico y disciplinarios donde los primeros se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de Pedagogía, independiente de la disciplina que enseñe.

Y los disciplinarios que se refieren a conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros docentes en la disciplina respectiva y en su didáctica (MINEDUC, 2014).

El producto de la formación considerando las indicaciones de los estándares lo veremos en los albores de 10 semestres posteriores a su implementación, cuando las primeras cohortes demuestren las competencias explícitas. Si bien una competencias pedagógica es el trabajo colaborativo y respetar la diversidad en todas sus manifestaciones, estos desempeños actualmente se requieren en las aulas regulares de

nuestros establecimientos educativos, donde se expresan más claramente las necesidades de apoyo de los estudiantes con necesidades educativas asociados a discapacidad.

En la actualidad podemos indicar que el acceso de los estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes ha ido en aumento considerablemente, es así que desde el año 1994 donde se promulga la ley 19284 que Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad y se da curso a los proyectos de integración escolar hasta el nuestros días con la ley 20422 del año 2010 que deroga la vigencia de la ley anterior y que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad , el acceso ha progresado considerablemente en todo el país sin embargo aún estamos lejos de alcanzar los estándares de países desarrollados, por cuanto las estadísticas de acceso a una calidad de vida satisfactoria con posibilidades reales de inserción laboral es aún un tema muy inequitativo en esta población, a pesar de permanecer y asistir a toda una larga trayectoria escolar en escuelas especiales o escuelas regulares.

Tabla 1
Escuelas PIE por habitantes en edad escolar según región

Región	Población en edad escolar	Población en edad escolar por escuela PIE
Arica y Parinacota	46.834	731,8
Tarapacá	68.347	1067,9
Antofagasta	123.861	1290,2
Atacama	65.711	888
Coquimbo	152.776	481,9
Valparaíso	348.627	790,5
Metropolitana	1.350.569	1533
O'Higgins	188.454	557,6
Maule	205.285	442,4
Biobío	415.892	464,7

Araucanía	202.102	556,8
Los Ríos	78.598	671,8
Los Lagos	176.251	570,4
Aysén	23.355	556,1
Magallanes	31.883	777,6

Nota: Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 CENSO 2012

Si bien los proyectos de integración (PIE) se formaron a partir de un modelo integrador, actualmente los esfuerzos son hacia un modelo de formación más bien inclusivo

La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a escuelas regulares implica cada vez más un avance hacia la construcción de escuelas inclusivas, en donde ciertas características particulares de los estudiantes más que ser vistas como déficit son vistas como una oportunidad de superar barreras y generar una institución educativa que valore y respete las diferencias existentes en la sociedad. Sin embargo para el desarrollo de la inclusión, es necesario un trabajo complementario y constante entre actores educativos, autoridades y familias (Informe Fundación Chile, 2013).

Las escuelas inclusivas, donde “cabén” todos los estudiantes requiere de una trabajo curricular centrado en la persona, donde los recursos se dispongan a este objetivo, la gestión del tiempo y las actuaciones sean pensando en el otro distinto, en este caso en el otro distinto con capacidades diferentes.

El desafío de desarrollar escuelas inclusivas es la alternativa para el desarrollo de los estudiantes con y sin discapacidad, se basa en una causalidad de derecho, en donde el usuario del servicio es tratado desde la comprensión de sus características hasta la planificación de actividades curriculares con los diferentes contextos que participan en la formación y desarrollo; hogar, comunidad, familia, etc.

Esta mirada holística, multisistémica, ecológica para la comprensión del desarrollo de las personas, bien requiere un trabajo en conjunto entre los responsables de estos logros, resulta fundamental que los profesores logren gestionar emociones, trabajar desde la metacognición permanente y en compañía, y tutoría de otros sus pares y otros más experimentados.

Las Necesidades Educativas Especiales Permanentes(NEEP) hacen referencia a aquellos problemas que presenta una persona durante todo su período escolar y vida, ya que muestran un déficit leve, mediano o grave de la inteligencia, en alguna o en todas de sus implicancias sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas, de las que resulta una incapacidad que se manifiesta en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, por tanto, necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades. Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales (ceguera); deficiencias auditivas (sordera); deficiencias motoras (parálisis cerebral); retardo mental y autismo, entre otras (Salado, 2009, Informe Fundación Chile, 2013).

Este tipo de Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) solo podrán advertir el desarrollo y la participación en la comunidad en la medida que logren acceder a un currículo escolar inclusivo que considere sus características. El gran desafío de los establecimientos es realizar praxis inclusivas con una gestión democrática que toma decisiones a partir de las aportaciones de los integrantes de la comunidad extra e inter colegio.

Parilla (2002) menciona algunas experiencias que fomentan la participación como por ejemplo, la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales: Daniels y Norwich (1992) en el contexto británico, Chalfant y Pysh, (1989) en el contexto americano, o Gallego (1999) en el contexto español. Estos diversos autores plantean la importancia de grupos colaborativos de trabajo para la atención a la diversidad, en particular, grupos de colaboración entre profesores en los que no se planteen jerarquías ni diferencias sino que posibiliten abordar en conjunto las dificultades, incertidumbres y retos que plantea la atención a la diversidad. Este tipo de trabajo posibilitaría además la emergencia de procesos colaborativos y participativos entre los estudiantes (Informe Fundación Chile, 2013).

La formación de profesores en el país atraviesa una etapa de rediseños curriculares como parte de un cronograma de mejoramiento donde paulatinamente se han ido sumando más instituciones de carácter públicas o privadas. Actualmente (2013) en el país son 11 universidades que participan de estos convenios, los cuales han sido obtenidos

a través de la formulación del diseño de un programa de mejoramiento institucional (PMI). Tal como lo plantea el CPEIP, Centro de Perfeccionamiento y Experimentaciones Pedagógicas dependiente del MINEDUC.

El Convenio de Desempeño provee financiamiento a las Instituciones de Educación Superior con base en resultados; persiguiendo la obtención de:

- Desempeños notables
- Superación de desafíos relevantes
- Posicionamiento estratégico de las instituciones En aquellas áreas funcionales o de conocimiento que sean objeto de mejora, de manera que puedan convertirse en referente para otras.

Cada una de las instituciones universitarias se ha comprometido de una u otra forma a lograr estos indicadores en un plazo de tres años desde el momento de la adjudicación, es así como en este período el mundo académico ha alineado sus esfuerzos para lograr estos compromisos. La cultura y gestión de las instituciones ha tenido que sufrir algunas innovaciones, en aquellas más complejas y completas, se han conformado equipos donde la toma de decisiones debe ser ágil y pertinente, estos convenios también han instalado innovaciones en la gestión, pues se requiere del conocimiento y participación de la mayor cantidad de integrantes de la comunidad universitarias, así como también de sus redes vinculantes. Los convenios también han forzado en algunas instituciones el desarrollo de una gestión más bien inclusiva. Estrategia necesaria para abordar situaciones complejas de organizar y desarrollar.

Algunas de las instituciones se han comprometido con la conformación de unidades de inducción universitaria, en buena hora, la necesidad de contar con programas de mentorías es la necesaria culminación del proceso de formación profesional. Los programas de mentorías permiten el ingreso al campo laboral en un modo más protegido, contenido y atendido, todo lo cual evitaría sentimientos de ambigüedad y angustias innecesarias, le permiten al centro formador además mantener vinculaciones más estrechas con el mundo laboral, poder reconocer los requerimientos en la formación del pre grado, redirigir esfuerzos en la formación e ir incorporando las necesidades de los empleadores en el desarrollo de las actividades de aprendizaje planificadas para los estudiantes.

La formación de mentores también se condice con las propuestas de la reforma educacional año 2014-2017, las cuales manifiestan las siguientes exigencias en su propuesta de política docente:

- **Formación inicial más exigente**
- **Escuelas de Pedagogía de excelencia**
- **Carrera Profesional Docente**
- **Requisitos de ingreso e inducción**
- **Mejores condiciones para el desempeño**
- **Mejores salarios**
- **Evaluación de desempeño**

- **Trayectoria profesional**
- **Formación y apoyo permanente**
- **Investigación e innovación pedagógica**
- **Selección y formación de directivos líderes**

En conclusión, todo indica que es el momento oportuno para diseñar y gestionar programas de mentorías para aquellos profesores noveles donde su formación no incorporó en profundidad elementos constitutivos de atención psicopedagógica de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad.

Requerimientos:

- ✓ **Sustento bibliográfico, en formación de profesores, modelos.**
- ✓ **Diseño de encuesta a estudiantes de cursos terminales de pedagogía.**
- ✓ **Análisis de resultados.**

1.3 Objetivos De La Investigación

1.3.1 Objetivo general:

Diseñar un programa de mentorías para profesores nóveles, que responda a las necesidades personales, formativas y de gestión para el trabajo pedagógico con estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad.

1.3.2 Objetivos específicos:

- 1. Identificar las concepciones de los estudiantes de cursos terminales de pedagogía y de los profesores noveles respecto a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad y sus procesos de inclusión.**

- 2. Conocer las necesidades personales formativas reconocidas por los estudiantes de cursos terminales de pedagogías que contribuyen al trabajo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.**

- 3. Identificar las dificultades pedagógicas que tienen los profesores nóveles y estudiantes terminales, en la atención de estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.**

- 4. Describir cuales son las necesidades personales, formativas y de gestión planteadas por los profesores noveles para el trabajo educativo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.**

1.4 Síntesis Global

La complejidad de los procesos y cambios que se viven en la sociedad del siglo XXI, directa o indirectamente repercute en la escuela como institución clave e histórica. Esta situación exige que ésta última, se plantee de forma reflexiva cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo.

En Chile, entre estos procesos se encuentra la inclusión educativa de colectivos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo o de la escuela regular. En este artículo, se reflexiona sobre la complejidad del proceso de inclusión de un grupo en particular; los estudiantes con discapacidad. Se analizan los esfuerzos del Estado de Chile por llevar a cabo este proceso, con la promulgación de leyes y normativas, la influencia de convenciones y declaraciones internacionales, los progresos respectivos, los paradigmas que subyacen, la formación y rol de los profesores especiales diferenciales y algunas implicancias.

A través de esta investigación, se busca proponer un programa de Mentoría de acompañamiento para profesores noveles y estudiantes terminales de la Escuela de Educación, campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción. Para ello, se escogió un enfoque cuantitativo con un diseño de encuesta. Los datos se recogieron a través de dos cuestionarios distintos aplicados a los dos grupos objetivos a quienes se dirige el programa de Mentoría. Con los resultados se busca respaldar la propuesta de Mentoría y enfatizar en la necesidad que supone preparar a los docentes, especialmente a quienes comienzan su carrera profesional, para llevar a cabo procesos de inclusión que guíen a esta sociedad hacia un futuro mejor.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

2.1 Introducción

Una escuela es la representación acotada de un mundo, por tanto, ostenta de manifiesto muchas de las circunstancias, beneficios, contradicciones, interacciones, complejidades e incertidumbres que un mundo versátil despliega en forma permanente. Un mundo con desigualdades, en donde coexisten grupos vulnerables y expuestos: personas con discapacidad, migrantes, ciudadanos que sobreviven con escasos recursos, minorías étnicas, sexuales, etc. Los desafíos presentes de cambio requieren:

Que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia dentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas (Merino, 2009, p. 34).

En la actualidad, la escuela tradicional se encuentra en una condición de tensión, por variadas causas: requiere atender las demandas de los distintos grupos sociales que deben ser parte de ella, asumir la complejidad e incertidumbre de los tiempos, más las propias demandas vitales de las familias, muchas de ellas sobrepasadas, las cuales se vuelcan hacia los centros educativos emplazándoles a estas peticiones de apoyo en tareas que tradicionalmente se alojaban en su propia dinámica de funcionamiento y resolución.

Las familias y las escuelas son por definición y por concepción dentro del imaginario social, aquellos espacios de convivencia donde las personas se estiman, interactúan, discuten, se vinculan, se comprenden, apoyan y proyectan en función de causas personales y mancomunadas; en consecuencia, cada uno de los integrantes que la conforman o participan debieran ser beneficiados con esta relación. Si bien esta pareciera ser una definición de simpleza asociativa, ciertamente esta concepción requiere una escuela que sea o transmute a la inclusión, como sugiere Skliar, (2005) una escuela que se sustente en la pedagogía del diálogo, donde se reflexione sobre la diversidad cultural que se manifiesta siempre en las interacciones entre las personas, las cuales al relacionarse construyen, transmiten, modifican y comparten significados. En otras palabras, dan o damos sentido a lo que sucede o nos sucede (Aguado, 2011, p.4). Donde esta relación entre las personas no se construya entre aquellos “catalogados clínicamente” como distintos a la norma, donde exista acceso a la participación y decisión sin que primen las características socio culturales de las personas. Es así como se puede definir educación inclusiva como el proceso constante de innovación y mejora dirigido reconocer las barreras y facilitadores de distinto tipo que condicionan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares, con especial atención a aquellos estudiantes más vulnerables (Ainscow, 2006; Ainscow y Miles, 2009; Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2006).

La educación inclusiva está relacionado con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013, p.25).

La escuela en esta concepción de acuerdo a Valcarce (2011), se concibe como:

Un espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado, y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades (...) para hacer efectivo un aprendizaje (...) para una posterior sociedad más equitativa (p. 122).

Esta escuela para todos, debe pues ofrecer experiencias escolares para todos sus estudiantes. De esta forma, la escuela se transforma en un lugar donde se educa para la comprensión y respeto de la diversidad, es decir, en tolerancia, paz y ciudadanía, y atendiendo la calidad de la formación a través de los principios de justicia, igualdad y equidad. Igualmente, como muy bien señala Booth, la inclusión de un determinado colectivo no llegará muy lejos si las escuelas no están preparadas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

2.2 Educación Inclusiva

En los últimos años se ha vivido un gran cambio, en término de nuevas formas de trabajar con las personas con discapacidad. Nuevas terminologías, manuales, leyes y decretos que ayudan al trabajo y a vivir con esta parte de la población por tanto tiempo ignorada (MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2015). Es así como, se ha comenzado a

hablar del movimiento de la inclusión que es más amplio que el de integración, ya que no se trata sólo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno.

Es imperativo “limpiar” el real significado del concepto de inclusión, ya que no es sólo una palabra más que agregar al ya amplio vocabulario vinculado a la educación. Es necesario dar a conocer lo que engloba en su totalidad, desmitificarla y desvincularla del plano exclusivo relacionado con la participación de las Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en su contexto social y educativo.

Es necesario comenzar indicando que la “inclusión” es un derecho a estar presente, participar y disfrutar de los contextos de interacción, sin ningún tipo de exclusión. Este derecho, responde a la diversidad existente en una sociedad en donde conviven personas con un sin fin de diferencias individuales, que nos hacen seres únicos e irremplazables (Ainscow, 2001; Blanco, 2009; Echeita 2007). El término de inclusión, es un proceso dinámico que busca eliminar las barreras existentes en el medio, que imposibilita no solo a las PeSD, sino a toda la población a desenvolverse de forma plena en su vida cotidiana. Como lo menciona Echeita (2007) es sobre cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender desde la diferencia, verlo como una forma de identificar y

remover barreras, considerando la presencia, la participación y el aprendizaje con éxito en las diferentes áreas que involucran al sujeto.

Es así como su objetivo no sólo está enfocada en reconocer las circunstancias que favorecen la atención de los alumnos con discapacidad en la escuela común, como sucede en la integración, sino que también, en investigar cuáles son las barreras existentes en el aprendizaje y participación de todos y cómo suprimir o reducir dichas barreras, con la finalidad de que las diferencias individuales, socioeconómicas, de género y culturales, no lleguen a convertirse en desigualdades educativas y, así mismo, no lleguen a convertirse en desigualdades sociales. Los principales obstáculos al aprendizaje y la participación se hayan en la sociedad, así como también en los sistemas educativos y en las escuelas y las aulas.

Si bien se está viviendo un cambio en la forma de concebir la diversidad, gracias a acciones como la Ley 20.422, y con ello la forma en que las personas consideradas “diferentes”, ya sea por cultura, religión, ideología, etnias, género, por sobre todo las que viven en condición de discapacidad, se desenvuelven en el medio, este proceso ha sido largo y ha pasado por varias etapas para poder llegar a la “inclusión”.

Como lo menciona Ainscow (2001), Blanco (2009), Echeita (2010), Valcarce (2011), por años estas personas han sido sujeto de exclusión, en distintos ámbitos de la vida, impidiéndoles desenvolverse de forma adecuada y plena como cualquier otro individuo, siendo estos olvidados en el transcurso del tiempo. Con el paso de los años, esto ha pasado

de ser una sociedad excluyente con la diversidad, a una que busca integrar a todas las personas al medio, normalizando la situación de aquellos considerados “diferentes”, sin embargo eran ellas las que debían adaptarse e integrarse al contexto social, y no el medio a ellas. Ainscow (2001) señala que:

Se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” (...). “Integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (p. 6).

2.2.1 De la integración a la inclusión

En el imaginario colectivo, integrar e incluir son términos muy similares, tanto que incluso que en ocasiones se utilizan como sinónimos de un mismo fenómeno. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan ideas totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales: la atención a la diversidad.

El movimiento de la integración nació con el fin de hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, asegurando así su completa participación en la sociedad. Así, este movimiento se encuentra unido a la población de estudiantes con discapacidad lo que ha llevado a que se hayan efectuado cambios en la Educación Especial y no así tanto en la educación general.

Por esta razón, es muy importante, hacer la aclaración entre integración e inclusión, ya que son dos conceptos que no deben confundirse. Es más, deben ser tratadas como dos paradigmas distintos pues tienen una base epistemológica-conceptual, que reflejan un análisis de la realidad desde otra perspectiva, lo que trae como consecuencia distintos modelos de intervención.

Siguiendo a Muntaner (2010), es posible distinguir dos características clave en el proceso de Integración: un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos y una visión de que la dificultad está exclusivamente en el alumno.

En el caso de la primera característica, esta refiere a que el modelo educativo se basa en integrar a alguien que ya está afuera del sistema, sea este un alumno diagnosticado con Necesidades Educativas Especiales o con cualquier otra característica que lo hace diferente para el sistema social o educativo y que ya lo tenía excluido.

Este es el caso, por ejemplo, de los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. Estos han estado por años excluidos del sistema educativo, en escuelas especiales, que se han convertido en verdaderos guetos que dificultan su fin último de incluirlos en la sociedad. En Chile, por tanto, este ha sido el primer proceso que se ha vivido y se sigue viviendo: traer a los excluidos de siempre al sistema regular común.

Es una mirada limitada respecto a la persona, ya que no se preocupa de la participación o el bienestar si no que de integrarlo a cualquier costo. No se trataría, en este caso de ofrecer una escuela que permita el desarrollo esperado, sino de una escuela que sigue su curso, mientras el nuevo integrante se adapta lo que la escuela le puede ofrecer.

La segunda característica clave, es la perspectiva desde la cual ve a la persona. En la integración se contempla que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema, como señala Ainscow (2003, p. 19). “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”.

Estas reformas sin embargo, no llegan a realmente lograr lo que se supone que dicen y esperan, pues se limitan a trabajar un programa específico que ayuden a la integración. En el caso de Chile, la integración se limita, por parte del Estado a incentivar con subvenciones a que los establecimientos propendan hacia la integración, sin trabajar lo que verdaderamente subyace a la aceptación de la diferencia. Por parte de los establecimientos a implementar programas que ayuden a los estudiantes a permanecer en los centros, como si esto fuera el objetivo último de estas políticas.

Esta actuación no hace otra cosa que perpetuar la idea, que a través de estas estrategias el Estado y la Escuela, están dando una respuesta a la diversidad presente en las aulas. Es así como se promueven una serie de programas específicos (Programa de

Integración Escolar) que pueden dar como resultado, si el sistema no se detiene a reflexionar, la proliferación hasta el infinito de escuelas con un gran componente segregador, dejando sin cuestionar o controlar los procesos desencadenantes de la “exclusión educativa” y sin abordar en profundidad un replanteamiento de las políticas educativas de cara a los denominados colectivos “diversos” (Muntaner, 2010).

Esta es una realidad en las escuelas, consecuencia de un planteamiento y de unos referentes determinados ya especificados anteriormente, que ha demostrado su ineficacia y sus limitaciones propias de enfoques clínicos (basados en diagnósticos clínicos y etiquetaje de los alumnos) y un ejército de profesionales especialistas (profesores diferenciales, fonoaudiólogos, neurólogos, psicopedagogos) que lo único que hacen es aumentar la carga de “ser diferente” y en lugar de disminuir, aumenta la discriminación y la categorización innecesaria del alumnado.

Frente a esto, se ha planteado un cambio de paradigma, pasar de la integración a la inclusión. Este cambio propiciado desde diversas esferas de la realidad, plantea que no es el niño que debe buscar cómo integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta (Muntaner, 2010). Esta relativamente nueva postura:

Nos aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducirnos en un modelo distinto, que es la educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del

sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (Muntaner, 2010, p.6).

La inclusión se refiere a asegurar el acceso libre para todos de distintos derechos como son el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a la participación. También hace alusión a eliminar las barreras existentes en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y aulas, y a las que se ven enfrentados muchos estudiantes al momento de querer aprender y participar.

El eje principal de la educación inclusiva es transformación de la educación regular y de las instituciones educativas tradicionales que puedan ser capaces de dar respuestas a la diversidad que sean equitativas y de calidad.

Asimismo, la inclusión se encuentra ligada, a la superación de los diferentes tipos tanto de discriminación como de exclusión, en cuanto se entiende que hay un gran número de estudiantes que no poseen igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y no reciben una educación que se adecúe a sus necesidades y características particulares como son, por ejemplo, los alumnos que presentan una discapacidad, personas que poseen el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH/SIDA), las personas que son parte de una minoría étnica y/o lingüística, las adolescentes embarazadas, etc. La creación de escuelas inclusivas involucra también una profunda transformación tanto en las actitudes como en las prácticas, transitando de un enfoque que se centra en lo homogéneo a uno cuyo centro sea la diversidad. Esto busca que las escuelas comunes sean inclusivas desde su origen lo

que conlleva a que menos estudiantes queden fuera de ellas lo que a su vez llevará a que la integración ya no sea necesaria.

Sin embargo, a pesar de que se está en un proceso de cambio (al menos en el lenguaje utilizado), aún falta mucho por hacer para llegar a vivir procesos de inclusión. Falta formación, información y sobre todo cambiar las prácticas educativas presentes en los establecimientos escolares que perpetúan el modelo de integración y complejizan la aceptación de la inclusión.

2.2.2 El movimiento de la inclusión

Por otra parte, el concepto de inclusión se relaciona con la esencia misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión supone que todos los niños pertenecientes a una cierta comunidad, se puedan educar juntos, sin importar cuáles sean sus condiciones personales, sociales o culturales. El fin de esto es el lograr una escuela en la cual no existan “requisitos de entrada”, así como ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que transforme trascendentalmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para poder responder así, a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluyendo a aquellos alumnos que posean una discapacidad. Es la escuela, desde este punto de vista, la que debe adecuarse a los niños y no al revés. Mientras las escuelas comunes sean más inclusivas en su funcionamiento, menos alumnos quedarán fuera y, por lo tanto, la integración de estos mismos, no será necesaria.

Es posible encontrar ejemplos de escuelas inclusivas en todos los países, sobre todo en las comunidades rurales, sin embargo el desafío es conseguir avanzar en este sentido en los establecimientos educativos de las zonas urbanas y con mayores recursos, donde se puede observar un importante nivel de exclusión.

La corriente de la inclusión supone un gran paso para avanzar en la educación para todos, lo cual se traduce en hacer efectivos para todas las personas, los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Así mismo, esto implica la necesidad de establecer las condiciones necesarias para que las escuelas y liceos puedan adoptar la diversidad y así ofrecer una educación que sea de mayor calidad y para todos.

Como ya se ha señalado una de las mayores dificultades que se encuentran a la hora de trabajar el concepto de educación inclusiva es intentar delimitar este concepto, pues actualmente existe un amplio número de perspectivas teóricas que lo explican y le dan forma. En general, ha habido diferencias en el énfasis de ciertos aspectos que le otorgan las distintas perspectivas. El Ministerio de Educación de Chile (2004), plantea que la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, similar a lo que plantea la UNESCO (2009) poniendo el acento en la importancia de atender a las necesidades de todos los alumnos, mientras que otras propuestas, ponen especial atención en la educación de los más vulnerables (Echeita, 2006). Otras ponen el acento en el valor

educativo que tiene la inclusión (Arnáiz, 2003; Booth, 2006; García Pastor, 2005) o como una nueva manera de “integrar mejor” a estudiantes que han sido excluidos frecuentemente del sistema (Guajardo, 2009), entre otros muchos énfasis (Ainscow, Dyson y Weiner, 2012).

Sin embargo, existen algunos elementos que están presentes sin importar el énfasis que se haga, tales como considerar la inclusión como un proceso, que se preocupa de identificar y remover barreras, a la presencia, la participación y oportunidad de aprendizaje de todos los niños y niñas dentro de un sistema escolar/social, sin ningún tipo de exclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006). Y que hay grupos que están más expuestos a esta inclusión o son más vulnerables (Ainscow y Miles, 2009).

Lo importante en este punto, más allá de las diferencias y/o similitudes sería hacer hincapié en la capacidad que tiene la educación inclusiva de ser transversal, es decir, ser capaz de relacionarse con todos los elementos del sistema educativo: cultura, práctica, políticas (Echeita, 2013).

De esta manera, en este trabajo se define educación inclusiva como el proceso constante de innovación y mejora dirigido a reconocer las barreras y facilitadores (Ainscow et al., 2006; Booth y Ainscow, 2011), de distinto tipo que condicionan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares, con especial atención a aquellos estudiantes más vulnerables. Dichas barreras y facilitadores aparecen de manera interdependiente en las culturas, las políticas, las prácticas escolares.

2.2.3 Elementos clave de la educación inclusiva

Como ya se ha señalado, dentro de todas las perspectivas de educación inclusiva, hay algunos énfasis que viene convertirse en elementos clave de la educación inclusiva. Estos elementos se definirán a continuación.

2.2.3.1 Educación Inclusiva como proceso

La educación inclusiva es planteada como un proceso a través del cual se identifican las barreras y facilitadores para la presencia, el aprendizaje y la participación en un contexto específico y desde la voz de todos los miembros de la comunidad. Se plantea como un proceso, ya que no es algo estático, un estado que se alcanza, sino más bien es un trabajo constante de ir y venir en esta identificación y disminución de las barreras, un horizonte hacia el cual transitar. Una tarea de nunca acabar en la búsqueda por responder de la mejor forma a la diversidad en las aulas y de los establecimientos escolares (Ainscow y Miles, 2009). Esta perspectiva plantea que inclusión y exclusión son dos polos de una misma recta, que al aumentar uno, disminuye el otro. Esto es: a mayor inclusión, es decir, mayor presencia, participación y aprendizaje de la comunidad, habrá menos posibilidades de riesgo de exclusión y viceversa (Ainscow, 2004; Booth y Ainscow, 2011; Booth, 2006, Echeita, 2006).

2.2.3.2 Barreras y facilitadores

Elementos clave, de la educación inclusiva, son los conceptos de facilitadores y barreras. Sin ir más lejos, todas las perspectivas planteadas anteriormente, incluyen estos elementos. Se plantea que para llegar a tener procesos de inclusión, se debe poner especial hincapié en identificar cuáles son las barreras que impiden la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes y buscar la mejor forma de minimizarlas o eliminarlas, en el mejor de los casos. De igual modo, la promoción de la presencia, el aprendizaje y la participación implicaría potenciar los facilitadores de la inclusión.

Sin embargo, ¿qué se entiende por barreras? barreras para el aprendizaje y la participación, entendidas como las dificultades (ya sea en la práctica educativa, política, cultura) que los alumnos encuentran durante la vida escolar y que puedan estar dificultando su presencia, aprendizaje y participación (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2007; Messiou, 2008). Como contraparte, facilitadores son todos aquellos factores que promueven o resguardan el aprendizaje, presencia y participación de todos los estudiantes.

Dichas barreras y facilitadores aparecen en la interacción entre los estudiantes y sus contextos en los distintos planos (micro, meso y macro), ya sea por ejemplo, en el espacio de las políticas públicas, en la comunidad educativa o en el aula. Es importante señalar que en determinados momentos, todos pueden llegar a enfrentarse a estas barreras aunque hay grupos que son más vulnerables (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2007).

2.2.3.3 Presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes

Otros de los elementos sustanciales de la educación inclusiva y que no pueden separarse de los términos anteriormente descritos, son los de presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Al hablar de “presencia” se hace hincapié en el lugar donde los estudiantes son educados (Ainscow y Miles, 2009). La presencia indica la posibilidad de que grupos que históricamente o que consistentemente han sido marginados, puedan asistir y ser educados en escuelas regulares. Que tengan la oportunidad y estén presentes en los lugares que les corresponde por derecho estar. Ya no necesitan estar excluidos o escondidos. Sin embargo, no se puede circunscribir sólo a un lugar físico si no a la interacción de sus otras contrapartes (Echeita y Ainscow, 2010).

Así también, el término “participación” hace referencia a la calidad de las vivencias de los alumnos mientras éstos se encuentran en la escuela; por consiguiente, debe integrar los puntos de vista de los propios estudiantes, sus “voces” y la apreciación de su bienestar personal y social.

Al hablar de aprendizaje no se puede dejar de mencionar también el término éxito. Esto porque no sólo se trata de que los estudiantes aprendan, si no que lo hagan de manera exitosa. Esta tercera condición del proceso de inclusión, garantiza que se cumpla el objetivo básico del por qué asistir a una escuela: el aprender. No sólo se trata de aprender

contenidos o procedimientos, sino que también aprender a vivir en sociedad, ya que “una escuela es un lugar para aprender a convivir” (Uruñuela, 2009).

Al cumplir estas condiciones, se está fomentando una cultura escolar inclusiva que dará la oportunidad de generar los espacios para construir una comunidad en la que se acoge y estimula a todos sus miembros para aprender y participar de ella, dentro de un lugar de seguridad y reconocimiento.

Este tipo de cultura, sería el insumo que ayudaría a la elaboración de políticas educativas inclusivas, las cuales a través de sus decisiones sobre la organización y funcionamiento de los establecimiento educacionales manifestaría su compromiso con la presencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Tanto la cultura como las políticas, condicionarían el desarrollo de determinadas prácticas en el aula que debieran considerar las necesidades, conocimientos y experiencias de todos los miembros de su comunidad (Echeita, 2013).

Una cultura, política y práctica educativa con que cumpla con estos requisitos, daría la oportunidad de conformar espacios de convivencia sanos, en tanto todos los miembros de la comunidad tendrían la oportunidad de ser vistos. El avance hacia prácticas, culturas y políticas más inclusivas implica un trabajo activo para reducir las barreras y potenciar los facilitadores existentes. De esta manera, exclusión e inclusión aparecerían como procesos dialécticos; mientras uno disminuye el otro se acrecienta, y viceversa.

2.2.3.4 El concepto de apoyos

La equiparación de oportunidades, o como se ha venido llamando “tratar de nivelar el piso”, no sería posible si el sistema educativo no proporcionase los apoyos necesarios para que todos los alumnos puedan lograr las competencias que favorezcan su inclusión educativa y social.

Los apoyos no deberían considerarse acciones extraordinarios o intermitentes, o que se apliquen por una ocasión especial dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Deberían ser y formar parte de las acciones permanentes dentro de la planificación que la gestión del centro hace como una respuesta educativa para adaptar los aprendizajes de sus estudiantes. Dentro de estas adaptaciones, estarían los apoyos que la normativa actual define como específicos los cuales, a su vez, es necesario contemplar dentro de los modelos de orientación educativa existentes.

En Chile, según el decreto 170, los apoyos corresponden a todas aquellas ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos; acciones y estrategias que estudiantes diagnosticados necesitan durante su trayectoria escolar para conducir su proceso de aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (DS N° 170/09). Estos apoyos pueden ser transitorios, es decir, acotados a un período determinado de su aprendizaje escolar o permanente, es decir, durante todo su aprendizaje escolar.

Uno de los propósitos principales al plantear este estudio reside en identificar cuáles son las necesidades de formación de profesores noveles y estudiantes de último año de pedagogías distintas a educación diferencial sobre las estrategias de apoyo que necesitan para trabajar con alumnos con discapacidad. Las investigaciones ponen de manifiesto que los modelos de actuación de estos profesionales dependen, en gran medida, de las decisiones del establecimiento al que pertenecen (Callejón, Moreno y Granados, 2005). Es decir, los profesores están influenciados por la perspectiva dominante que inspira la cultura escolar en cuanto a la respuesta de las dificultades que experimentan algunos alumnos (Echeita y Simón, 2007). Por otro lado, de esta misma cultura, depende la relación de trabajo colaborativo que establecen con los profesores diferenciales que trabajan directamente con el proyecto de integración escolar (PIE). La labor de lo que según el decreto 170, se denomina equipo de aula, dependerá también de esta cultura escolar.

La labor de los profesores diferenciales, aunque orientada por los decretos de educación especial, también variará de acuerdo a esta cultura. Labores de asesoramiento a profesores en aspectos relacionados con el currículo o con materiales didácticos, apoyo curricular, o apoyo en la autonomía y, sobre todo, que la coordinación intracentro con el conjunto del profesorado o la que se debe realizar con otros servicios externos, sean educativos o de otro tipo, a la hora de organizar la atención educativas al alumnado considerado con necesidades educativas especiales, es notablemente insatisfactoria, a la vista de la opinión de las organizaciones del sector de la discapacidad (Echeita et. al, 2009).

No obstante, es constatable que a pesar de las diferencias en sus funciones, gran parte de este apoyo está centrado en proporcionar ayuda individual o en pequeño grupo a los estudiantes fuera del grupo de origen, en aulas de recursos, como señalan distintas investigaciones (Muntaner, 2002; Moya, 2001; Montiel, 2002), y dentro del aula regular como lo establece el decreto 170.

Sin embargo, en el día a día, en la cultura escolar, que cruza a la comunidad educativa, existe la creencia generalizada de que sólo algunos alumnos “especiales” requieren de estos apoyos: métodos y estrategias que además sólo un profesorado particularmente “especializado” estaría en disposición de conocer y utilizar adecuadamente. Estas concepciones o creencias, han llevado a que la acción educativa hacia la diversidad cultural o funcional del alumnado se haya organizado a través de la diferenciación de estudiantes en función de su competencia curricular.

En contraste con esta posición, otros autores como Booth y Ainscow (2002, p. 31) señalan que dentro de un contexto inclusivo, el apoyo se debería concebir de una manera mucho más amplia, como “el conjunto de todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”, y no sólo como aquellas actividades para un grupo determinado, que realiza un profesorado específicamente designado y preparado para tal fin, dado que, por otra parte, se debería asumir que cualquier alumno o alumna puede requerir, en momentos puntuales o prolongados de su escolarización y por circunstancias personales, sociales o familiares

diversas, apoyos educativos para garantizar los aprendizajes imprescindibles que sustenten su pleno desarrollo personal (Echeita, Simón y Sandoval, 2013).

Todo ello lleva a la necesidad de que un Estado comprometido con el derecho a una educación inclusiva, debe repensar el sistema de apoyos existentes, pero no tanto en su formulación teórica o administrativa, sino desde el análisis de su realidad empírica en los establecimientos educacionales, para lo cual resulta imprescindible hacerlo desde el punto de vista de quiénes viven el día de las dificultades que arrastran de estar en la otra posición y tratar con la diversidad que se encuentra en las aulas de hoy en día.

También es necesario aclarar, que si bien el modelo de apoyo deseable en el marco de una educación más inclusiva deba de ser sistémico y global, no se contradice con la existencia de unos profesionales con funciones específicas en este ámbito. Entendiendo también, que con el tiempo e idealmente, la función específica de apoyo a los estudiantes debería ser transversal a todo aquel que desarrolle una tarea educativa.

Las funciones específicas que debería realizar estos profesionales y según algunas investigaciones, es que entre las competencias principales de estos profesionales están las vinculadas a la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, distinta, de la perspectiva “terapéutica” y puntual que les viene caracterizando (Muntaner, 2002).

Con esto se quiere enfatizar, que dentro de los apoyos educativos, con que cuenta la educación inclusiva, está el profesor especialista, entendiendo, como se ha dicho

anteriormente, que con el transcurso de tiempo, cada profesor debiera tener esta especialización, independiente del área en que se desempeñe profesionalmente, pues de esta manera se entiende la educación inclusiva, dar apoyos a todos los estudiantes y no sólo a los que se consideran con necesidades educativas especiales, determinada por algún tipo de diagnóstico.

Esto, porque como señala la OCDE (Informe TALIS, 2005):

La mejora de los niveles educativos del alumnado radica principalmente en la eficacia de los sistemas de apoyo a la educación, tanto si se ubican en la escuela, como si se ofrecen desde servicios especializados que proporcionan orientación y asistencia a los profesores y a la dirección del centro. (p. 53)

Ahora, que Chile forma parte de la OCDE, debiera seguir estas recomendaciones.

2.2.3.4 Segregación y exclusión de la diferencia

Se vuelve importante comprender que tanto las diferencias o singularidades de los individuos, como lo que se entiende como discapacidad son constructos sociales. (García y Fernández, 2005). La situación de los individuos en tales condiciones es de exclusión social, el destino de los “diferentes” es por regla general, apartada y segregada, inclusive territorialmente; y la relación de estos individuos con el conjunto de los miembros

de la comunidad está regida por un trato discriminatorio o diferenciado y condiciones inequitativas de inclusión en el ámbito social.

El concepto de lo normal y lo diferente se aplica como la regla general y las excepciones, estas últimas vistas con recelo, miedo o rechazo, algo desestabilizador; contrario a lo que sucede con lo “normal”, considerado lo bueno o correcto.

En el mismo orden de ideas, las diferencias admiten divisiones o distinciones, según las cuales el grupo social dominante, representante de lo normal, adopta miradas distintas sobre tales o cuales diferencias que admitan un trato más comprensivo o a su vez de rechazo en otras. Por lo tanto ciertos grupos que se han ido liberando de la culpa que recaiga sobre ellos en razón de que su situación de diferencia escapa de su propia voluntad y en consecuencia la sociedad debe otorgar protección especial en diversos ámbitos, ya sea desde el punto de vista económico, educacional, laboral, sanitario o en definitiva otorgando derechos o normas legales especiales a ciertos grupos que tiendan a su inclusión o en última instancia, otorgar protección tendiente a equiparar, en la mayor medida posible su estado de desigualdad y falta de oportunidades en la vida del grupo social. Sin embargo, independiente de la construcción de tales instrumentos que permiten la inclusión de los individuos diferentes, una parte importante de la sociedad aun sustenta ideológicamente la exclusión de determinados sujetos, dicho soporte ideológico, argumentado racionalmente intenta justificar la exclusión, de tal manera que la práctica de la vida social se ejercita sobre la base de un discurso racionalmente trabajado sobre lo conveniente de la exclusión, de tal manera que proyecta una imagen de normalidad, no tan solo para los individuos

comunes, sino también para los mismos excluidos o distintos quienes asumen su situación con naturalidad. Entendida así las cosas, el factor desestabilizador de lo diferente, justifica su destierro de lo normal, por lo tanto el punto es saber integrar a los excluidos en el grupo social, eliminar las barreras que los separan y que dependiendo del caso están ideológicamente justificadas.

En el avance y desarrollo de la sociedad occidental basada en la democracia y en la economía liberal, se ha puesto en valor lo “distinto”, lo cual ha contribuido a derribar barreras de exclusión, asumiendo la diferencia como un valor en sí mismo, en base a la comprensión, el aprendizaje mutuo, la compasión o inclusive desde una perspectiva económica de integrarlos como sujetos con potencial económico o consumidores en sentido estricto. En efecto, el paso desde lo desestabilizador a ser un valor intrínseco socialmente reconocido en todas las dimensiones que abarca lo diferente, aunque no totalmente recorrido, es un camino en desarrollo constante y con gran potencial en algunas áreas, sin desconocer retrocesos en otras, influenciados principalmente por los medios masivos de comunicación a escala global y la participación en sectores poderosos de aquellos que ideológicamente sostienen la exclusión de aquello distinto, sin perjuicio de lo anterior, el progreso de las ciencias en sus diversas ramas ha permitido comprender ciertas diferencias en base al método científico y envuelto en su manto de validez las cosas “distintas” que antes por su desconocimiento técnico se asumían explicaciones basadas en la superstición. En definitiva, el reconocimiento de los distintos como un valor en sí mismo consiste en aceptar a las personas en su totalidad y desentenderse de los prejuicios que genera el desconocimiento, que es base del rechazo hacia lo nuevo, lo distinto o excepcional y asumir

el valor aprender, conocer y entender al otro; de manera de incorporar al grupo social las particularidades de los sujetos que se entienden por la generalidad como diferentes y hacerlos parte de una comunidad de conocimiento y entendimiento mutuo de manera de sacar provecho de las relaciones propias de individuos conscientes de una vida en colectividad basada en el respeto. (Rubio y Soria 2003).

2.2.4.1 Segregación y exclusión de la discapacidad

Acorde a la OMS "discapacidad es un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales) a partir de lo cual se concibe la discapacidad como una condición dinámica condicionada con el contexto del sujeto y a patrones culturales del territorio donde se desenvuelve.

Ha sido una constante en la historia excluir a los sujetos con discapacidad, esconderlos, asociarlos a alguna clase de castigo o una especie de vergüenza que afecta al grupo familiar; como por otra parte desde la vereda de la ignorancia, miedo a ser una condición contagiosa o incapacidad de saber tratarlos que el grupo social tiende a excluir al discapacitado y separarlo del resto de las personas (Cordeu, 2008).

2.2.5 La educación inclusiva en Chile

En la trayectoria inacabada hacia esta inclusión, el sistema educativo chileno ha reaccionado inicialmente debido a las demandas de la sociedad a través de la promulgación de leyes y normativas, desde el contexto internacional. Es así como en Chile se comienza a hablar de Educación Inclusiva con el propósito de avanzar en las respuestas a la diversidad que puede ofrecer el sistema educativo. Si en los 90, el acento de la política educativa estuvo en aumentar la cobertura, como ya se ha señalado, hoy brindar oportunidades para todos, y poder acceder a ellas es uno de los propósitos de muchas de las leyes y normativas promulgadas en los últimos años. Esto por un lado, para contrarrestar la evidente diversidad con que la escuela se enfrenta día a día y por otro, brindar estas mismas oportunidades a grupos de estudiantes que han estado históricamente excluidos del sistema educacional normalizado, en particular estudiantes con discapacidad (motora, sensorial, intelectual, etc.).

Esto se busca, a través de una a normativa que busca ofrecer a las comunidades educativas, los recursos necesarios para dar respuesta a la atención de estudiantes con lo que se ha definido en la normativa como necesidades educativas especiales y se ha creado un sistema de subvenciones.

Sin embargo, este camino no ha sido fácil, y si bien ahora se estaría muy lejos de considerarlo perfecto, es un gran salto respecto a sus comienzos.

Asimismo, en el desarrollo de esta normativa, mucho han tenido que ver las diferentes declaraciones e informes internacionales.

Es así como nuestro país ha ratificado su adhesión a la promulgación de los Derechos Humanos y del Niño aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), en los años 1948 y 1989 respectivamente, así como también a los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2008:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (Artículo 24, inciso 1:28).

De modo similar han ejercido influencia en el desarrollo de las políticas públicas asociadas a la integración de estudiantes con discapacidad algunas conferencias y declaraciones internacionales, entre ellas: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), Cumbre de Dákar (2000) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas (Salamanca, 1994); todas ellas haciendo énfasis en el acceso y el fomento de la equidad de las personas, la igualdad de oportunidades y los desafíos planteados. Al mismo tiempo, impugnan a las escuelas regulares a integrar a las personas con necesidades educativas como forma de eliminar las actitudes de segregación.

2.2.5.1 La Influencia Internacional

2.2.5.1.1 Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)

Es la primera conferencia y de alguna u otra forma, el puntapié inicial del Movimiento de Educación para todos. Este movimiento (EPT) es un movimiento mundial liderado por la UNESCO, con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015. Este movimiento tiene como principal objetivo coordinar esta iniciativa y guiar los esfuerzos para alcanzar la Educación para Todos con la participación de gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación.

En Jomtien, Tailandia, representantes de la comunidad internacional (155 países, así como representantes de unas 150 organizaciones) acordaron "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década". Esta conferencia, logró que fuese aprobada la “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, la cual enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación.

2.2.5.1.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas (Salamanca, 1994)

La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales derivó en la celebración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, en la misma ciudad de Salamanca, y que fue propiciada por la UNESCO en el año 1994. La declaración así como su respectivo marco de acción, que fue aprobado por la totalidad de los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, supuso en su momento y aún hasta hoy en día, la más clara e indiscutible convocatoria a la integración a nivel mundial. Esta declaración, conllevó a la creación de una corriente que se hace indispensable para poder discutir tanto las políticas como las prácticas excluyentes, y se fue transformando así en una poderosa herramienta para la innovación en este campo, con el fin de poder brindar una efectiva educación de calidad para todos.

2.2.5.1.3 Cumbre de Dákar (2000)

Durante el foro Mundial de Educación de Dakar, se hizo un balance el nivel de logros de las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Los países participantes reafirmaron su compromiso en las metas establecidas para el año 2015, identificándose seis objetivos clave de la educación, medibles para el año 2015.

En el foro se corroboró la labor de la UNESCO como la organización principal con toda la responsabilidad de la coordinación de otros organismos y organizaciones para lograr estos objetivos. Fueron establecidos seis objetivos comunes a través del Marco de Acción Mundial de Dakar.

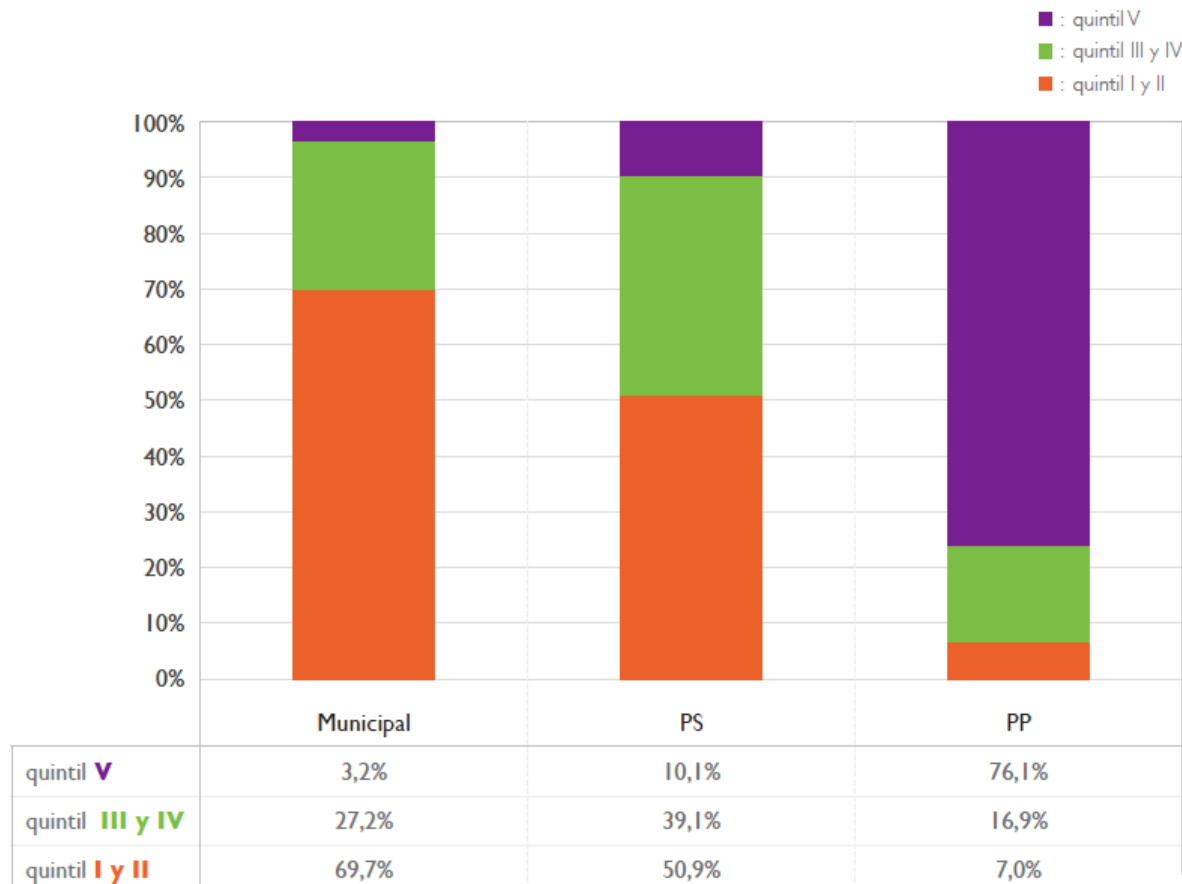
2.2.5.2 Estado de la Inclusión en Chile

La escuela está llamada a hacerse cargo de las desigualdades sociales de sus integrantes; niños, niñas, jóvenes, familias que cimientan sus esperanzas de una mejor calidad de vida a través de ella. Actualmente las estadísticas indican respecto a los resultados de estudiantes, que sus desempeños están íntimamente relacionados a su estrato socioeconómico de procedencia, por tanto, podemos vislumbrar que este modelo de escuela tradicional sigue reproduciendo esta desigualdad. Tal como los señalan Rozas y Santa Cruz (2013) quienes pretenden mostrarnos en su texto una radiografía del desigual acceso al capital cognitivo en Chile:

El libro postula y defiende una tesis provocadora: los tres sistemas educativos chilenos (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado) forman alumnos con profundas diferencias en su inteligencia. Y dado que el acceso a cada uno de los tres subsistemas está determinado por la capacidad de pago de las familias, el nivel socioeconómico en Chile es la causa del mayor o menos capital cognitivo que los estudiantes desarrollan. (Ediciones UC. 2015)

Esta situación resulta menos auspiciosa si efectivamente se puede comprobar que los estudiantes en Chile cuentan con tres tipos de establecimientos educativos como oferta, sin embargo el gran grueso de la población asiste a centros educativos con dependencia particular subvencionada y municipal, tal como lo muestra la figura 1.

Figura 1
Distribución de establecimientos por quintil



Nota: Tomado de Rozas y Santa Cruz, 2013. Citado desde Casen 2011.

Chile, su población y ciudadanos conscientes de esto, se encuentran en un profundo proceso de transformaciones, a partir de urgentes demandas e interpelaciones sociales a la clase política respecto al estado de la educación pública en el país. Es evidente que la educación en general se encuentra en un período de crisis significativo, en especial respecto a los alcances de transformación que esta debe revestir para las personas más segregadas del país.

En estos momentos se encuentra en el senado en medio de grandes polémicas y controversias entre los usuarios, familias, colegios de profesores etc. El proyecto de ley del Ministerio de Educación que crea el sistema de educación pública (Ley de Inclusión 20.845 del año 2015), que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Dicha ley reafirma como principios fundamentales (Mineduc, 2015)

- Calidad integral**
- Mejora continua de la calidad**
- Cobertura nacional y garantía de acceso**
- Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades**
- Colaboración y trabajo en red**
- Desarrollo de proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana**
- Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.**

Chile está viviendo un momento histórico donde es posible procurar cambios a medianos y largo plazo a partir de la exposición de sus demandas. Existe la plena convicción de que la educación es el espacio interrelacional, donde todos los estudiantes deben tener igualdad de condiciones para aprender de modo tal, que el sistema educativo se transforme en calidad, justicia y equidad.

El país mantiene deudas importantes con los grupos segregados, si bien esta ley es un impulso explícito y normado respecto a los derechos de sus usuarios, no podemos pensar que por defecto los grupos aún más excluidos que coexisten en sus aulas podrán obtener con la celeridad que lo requieren los beneficios de la normativa. Simplemente esta ley no es ni será en el corto plazo garante, de un cambio en las concepciones arraigadas.

Mientras más brota y cunde el discurso de la diversidad -sobre todo en el mundo político y académico- más podemos apreciar que se crean nuevas prácticas simbólicas de discriminación y reduccionismo de los otros: emergen, así, los nuevos diferentes, surgidos por control e inferiorización social de las infinitas y legítimas diferencias humanas. (Bazán, Manosalva, 2014 .p.1)

Si bien aún estamos a distancias considerables de poder hablar de la inclusión real de los grupos más vulnerables, debemos aceptar como un primer paso importante las puestas en marchas de las políticas de integración educativa para estudiantes con discapacidad. No podemos dejar de recordar que los albores del discurso inclusivo, surgen en relación a la concepción de las prácticas de la educación especial y dan cuenta de cómo los sujetos que tradicionalmente son atendidos en estos centros especializados han ido incorporándose en número creciente a las escuelas regulares, a través de los decretos de integración.

De acuerdo a lo descrito en sus procedimientos normativos de los decretos, se torna indispensable otorgarle una clasificación clínica que dé cuenta de las necesidades

educativas que tendrá para así llevar a cabo las adaptaciones curriculares necesarias para su inclusión *_integración_*. Por tanto, se requiere sesgar para integrar.

Las políticas de financiamiento de estas condiciones dentro de una perspectiva de la igualdad de acceso otorgarán más fondos a aquellos casos que se encuentren a mayor distancia del prototipo de estudiantes “normal”. Los movimientos inclusivos en el aula aparentemente requieren agrupar a los individuos que en sus diferencias mantienen ciertas similitudes. O al menos desde el punto de vista del acceso. Es así el caso de los denominados estudiantes vulnerables, consumidores, con problemas conductuales, embarazos precoces, discapacitados y con necesidades educativas.

No podemos dejar de comprender que el tránsito hacia la inclusión es un camino complejo, en especial pues se encuentra asociado a percepciones subvaloradas y a denominadores comunes de una población que sólo estos últimos años ha empezado a visibilizar masivamente sus diferencias y hacerlas objeto de derecho.

En este escenario complejo y privilegiado donde la escuela está llamada a tener un rol protagónico, pues no existe otro espacio relacional más apropiado en forma y composición para dar cuenta de esta realidad. La escuela no debe desatender esta extraordinaria oportunidad de ser el eje contituyente de una reforma social impetrada desde las demandas de los colectivos que quieren ser parte de las definiciones de sus destinos. Debe ser apoyada sin duda en su organización, foco de las decisiones que le permitan mantenerse a nivel de las circunstancias, un papel de apoyo a estas tareas les

compete a las universidades formadoras de profesores, pero en especial debe ser motivo de apoyo mutua entre la comunidad que la compone.

Los tiempos actuales se asocian al acceso y desarrollo rápido del conocimiento y el permanente alcance de las redes sociales como elemento fundamental de este aprendizaje. Si bien el uso de los medios digitales efectivamente contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo, este debe ser consensuado y contextualizado por y en otros, en especial cuando el escenario de actuaciones se relaciona con una escuela.

2.2.6 Estrategias para la inclusión

A todo lo anterior se le agrega la presencia dinámica de grupos de estudiantes con características diferentes, con contextos de procedencia desfavorecidos, por consiguiente se torna urgente que la escuela se abra a experiencias probadas que han surgido desde la necesidad de hacerse cargo de las desigualdades. Como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como

dialógico y transformador de la escuela y su entorno. (Flecha y Puigvert, 2002 p.2)

Fundamental para esta teoría es el aporte de Habermas, quien publica en los años 80 su teoría de la acción comunicativa, lo cual le otorga un rumbo a las concepciones sociales, al considerar que las construcciones de significado eran un todo intersubjetivo que se iba constituyendo a partir de la comunicación entre todos los sujetos.

De acuerdo a Flecha, 1998, el aprendizaje dialógico propuesto por Freire, plantea un modelo de comunicación más global y en consenso con los actores que participan en el proceso de enseñanza de los estudiantes. En las acciones propuestas para esto, sería en primera instancia la participación en pleno de los profesores, familias y otros grupos de iguales que afectan el aprendizaje. Crear un corpus participativo entre todos ellos, no sólo tener en consideración a los profesores.

Resulta muy interesante la capacidad proyectiva de Freire pues si revisamos el tratamiento actual de la diversidad en los centros educativos, los agentes intervinientes usualmente no se reúnen en el análisis, más bien existe un jerarquía establecida que se inicia por aquel o aquellos especialista(s) que otorga el diagnóstico hasta los encargados de concretarlo, donde en ocasiones el profesor de aula regular no tiene pleno conocimiento de quien es este estudiante integrado.

Los esmeros de las universidades se han situado en formar a un profesional que atienda profesionalmente y con cierta experticia desde su área a estas personas con discapacidad, pero aún nos falta mucho para instalar en él, las competencias cooperativas y de trabajo tan fundamentales para organizar el apoyo requerido, en compañía de otros, aún resulta algo arrogante en estos tiempos la escasa consideración que se le otorga a la familia y/o las cuidadoras de estos niños y niñas con discapacidad, las cuales no son consideradas plenamente en la formulación de las metas de sus hijos, sino más sólo son vistas como cuidadoras incondicionales.

Por todo lo anterior resulta oportuno considerar los aportes de investigaciones que se han hecho cargo de la atención de las desigualdades en las escuelas. Actualmente muy en boga es el movimiento de las comunidades de aprendizaje, nacidas oficialmente en el contexto de la enseñanza para personas adultas obreras de la ciudad de Barcelona .

Esta escuela se creó en el año 1978 como resultado de las reivindicaciones de los vecinos y las vecinas de la zona y, tras años de éxito en la superación de desigualdades formativas a través del aprendizaje dialógico, y su reconocimiento internacional, su modelo dialógico de pedagogía entró en práctica en la educación obligatoria.(Ferrada y Flecha; 2008 p.42)

Este aprendizaje dialógico de acuerdo a (Valls, 2000) es la mancomunidad de medidas para la participación y la organización de las instituciones para apoyar el

aprendizaje de personas en contextos de vulnerabilidad, donde otras estrategias sólo han tenido resultados parciales.

Desde la perspectiva comunicativa el profesorado ha de saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesorado- alumnado, sino que engloba al conjunto del entorno social (Valls, 2000. p.117).

El modelo dialógico debe enseñarse y aplicarse en una comunidad educativa a partir de sus 7 Principios; el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad, y la igualdad de diferencias.

Sobre los cuales intentaremos de una forma sucinta re interpretar desde el sentido que le otorgan sus teóricos.

1.- Diálogo igualitario:

Acto constitutivo del acto de enseñar el diálogo es una necesidad en el aprendizaje donde este se presenta con algunas condiciones; donde el maestro no tienen más relevancia que los participantes, todos los actores en iguales condiciones tienen

oportunidad de participar, en especial en la reflexión y en la toma de decisiones. Lo principal en este diálogo es construirlo a partir del argumento no desde la autoridad. (Ferrada- Flecha, 2008).

2.- Inteligencia Cultural:

El Aprendizaje Dialógico parte de la concepción de Inteligencia cultural (Flecha, 1997) que engloba no sólo la inteligencia académica y la inteligencia práctica anteriormente citadas. También tiene en cuenta un tercer elemento, la inteligencia comunicativa. Todo ser humano posee capacidad de lenguaje y comunicación (Chomsky, 1988) y aunque no disponga de inteligencia académica o práctica puede entrar en interacción con otros preguntando o aportando conocimiento. (Prieto, Duque, 2009. p.13)

3.- Transformación:

En las propias personas que participan y sus contextos, la educación debe lograr superar las teorías reproductivistas que pretenden cambiar el contexto. De acuerdo a (Aubert, García, Racionero, 2009) El aprendizaje dialógico transforma en la medida que aumenta y propicia la mayor cantidad de interacciones para todos los estudiantes. En los establecimientos más desventajados se trabaja con la intención de transformar el aprendizaje y su entorno. No se trata de evitarles a los estudiantes aquello que se les complica o donde son menos competentes, sino más bien ofrecer la mayor cantidad de posibilidades para que tenga experiencias que le nutran este aprendizaje. Ej:

en el caso de las dificultades para acceder al inglés en una escuela desfavorecida se pueden complementar el trabajo incorporando en el aula nativas o hablantes que puedan cooperar en el aprendizaje. O sea transformar el aprendizaje y contexto inmediato.

4.- Dimensión Instrumental:

El modelo dialógico no exime a ningún estudiante de los aprendizajes instrumentales que se encuentran descritos en sus itinerarios formativos, no obstante estos ocupen más tiempos y diversificación de estrategias. Tampoco se trata de equiparar oportunidades solamente a aquellos que sus esquemas previos se encuentran a mucha distancia, sino más bien entregar estrategias individualizadas de acuerdo a las necesidades, ha objeto de lograr los aprendizajes definidos como instrumentales. Aquel estudiante que está mejor preparado se le enseñará desde ahí, por objetivos determinados no igualitarios, resguardando la calidad.

Que la escuela sea definida como vulnerable no significa que los estudiantes tendrán aprendizajes mínimos. “Desde la concepción dialógica y desde la pedagogía crítica, la escuela tiene el papel esencial de asegurar un aprendizaje instrumental de calidad para todo el alumnado” (Prieto, Duque, 2009 .p.17).

Consecuentemente desmonta las medidas de atención a la diversidad, basadas en adaptaciones curriculares que eliminan contenidos. “Lo que la realidad nos muestra es que precisamente aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para

superar la exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluidos es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 203 citado en Prieto y Duque, 2009.p.19)

5.- Creación de Sentido

En la actualidad vivimos una crisis de sentido, la superficialidad de las relaciones, la rapidez de las tecnologías nos hace sentir que estamos acompañados solo de nosotros mismos, no tenemos claridad respecto a que personas que efectivamente podemos contar. EL utilitarismo de las relaciones ha trascendido a las escuelas. De acuerdo a Aubert, García y Racionero, 2008 “ la creación del sentido en la educación es urgente y necesaria”(p.135)

El Aprendizaje Dialógico se enmarca en una sociedad actual que está viviendo un giro dialógico (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) en el que el diálogo va sustituyendo los criterios de autoridad, y actúa ante las crisis de sentido (educativas y no educativas) reencantando las relaciones entre las personas y permitiendo que cada una tome las decisiones pertinentes para reorientar su vida. (Prieto, Duque, 2009 p.21).

6.- Solidaridad

Si pensamos en un trato justo y equitativo en una escuela esto requiere necesariamente que pensemos las formas en que todos los estudiantes accedan a ella, esto requiere pensar en solidaridad. Cuando queremos o deseamos algo bueno para nosotros o nuestros hijos también debemos desearlo para aquellos estudiantes que participan en la formación de algún establecimiento vulnerable. “No podemos trabajar solidariamente si estamos ofreciendo un ‘currículo de la competencia’ para determinado alumnado más privilegiado, y un ‘currículo de la felicidad’ basado en las habilidades sociales para aquellos colectivos con riesgo de exclusión social (Elboj et al., 2002 citado en Aubert, García y Racionero, 2008 p.136). La inclusión de calidad es un proceso solidario, en donde cada uno de los estudiantes tendrá la oportunidad de desarrollarse sin que prime su condición económica. Es también fundamental que a estos estudiantes los profesores les otorguen la posibilidad de reflexionar respecto a su estado, las causas de este para de este modo elaborar sus futuras proyecciones.

7.- Igualdad de diferencias:

El reconocer la diversidad como elemento constitutivo de una sala de clases no es por si solo una condición que asegure la atención equitativa de los grupos tradicionalmente desatendidos, tampoco lo es el hecho de intentar otorgar una educación homogénea a grupos de personas distintas. El currículum de la diversidad contiene normalmente el sesgo de la eliminación de contenidos debido a que este se asocia

necesariamente con la diferencia peyorativa , esa que dificulta el avance del grupo curso en general. “La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es exclusor, al adaptar sin transformar, con lo que crea, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.”(Flecha, Puigvert, 2002 p.4) Para esto habría que prescindir de las etiquetas diferenciadoras, tal como lo menciona Valls, 2000, estas sólo contribuyen a otorgarles a los grupos diferentes un estereotipo que les impide desarrollarse y poder establecer un diálogo en condiciones similares con los otros. La igualdad deviene del derecho de cada persona para elegir ser diferentes y que su educación se realice bajo este concepto. “La conciencia de la igualdad es la base de todo aprendizaje. Su práctica es el diálogo y la argumentación que hace posible el entendimiento, a pesar de la diversidad de participantes. (p.148).

Todos estos pasos al ser tratados globalmente dentro de un establecimiento educativo evidentemente serán un salto cualitativo hacia el desarrollo de una comunidad de aprendizaje inclusiva. Estrategias como estas podrían hacernos soñar en el día en que las escuelas no requieren segregar para integrar.

En Chile existen experiencias pilotos en la atención de las desigualdades en las escuelas, tal es el caso del programa Enlazando Mundos. Como base de una pedagogía dialógica que genera igualdad.

Este programa se define como un modelo pedagógico territorializado en la Región del Bío-Bío en Chile, con base teórica y empírica en escuelas de la zona, que

constituye hoy una alternativa válida, desde la cual, no sólo se ofrece una nueva forma de abordar el trabajo pedagógico de aula sino de toda la comunidad escolar y que aporta en la configuración de un nuevo modelo pedagógico: el dialógico (Ferrada. D, 2010.p.71).

2.3 La Normativa Chilena

En este contexto, en la década de los 90, en Chile se visibilizan y profundizan los procesos integradores de los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares. El referente normativo de este período es el Decreto 490, promulgado en el año 1990, el cual establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes y propone una subvención específica para estos efectos, de acuerdo a lo señalado:

Por los alumnos discapacitados que se encuentren en un proyecto de integración educativa, y que hubieren sido seleccionadas en el proceso de postulación para optar a la subvención adicional de educación especial o diferencial, se podrá percibir la subvención correspondiente (artículo 10).

Esta década en Chile es además, un período fecundo en declaraciones de derechos y disposiciones para las personas con discapacidad. Se complementan a las disposiciones antes señaladas, la ley 19284 del año 1994, que promulga las “Bases Legales para la Integración de Personas con Discapacidad”, junto a su decreto 1 del año 1998, que reglamenta esta integración. Esta ley es sustituida el año 2010, por la Ley 20422 que

establece las “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. Actualmente y en específico, cada uno de los estudiantes con discapacidad integrados a las escuelas regulares cuentan con un decreto ley (DL) definido de funcionamiento, tal como se señala en la tabla 2.

Tabla 2
Decretos que establecen planes y programas

<i>DECRETO</i>	<i>LEY</i>	<i>AÑO</i>	<i>DE TIPO DE DISCAPACIDAD</i>
<i>(DL)</i>	<i>PROMULGACIÓN</i>		<i>QUE NORMA</i>
<i>86</i>		<i>1990</i>	<i>Discapacidad auditiva</i>
<i>87</i>		<i>1990</i>	<i>Discapacidad intelectual</i>
<i>89</i>		<i>1990</i>	<i>Discapacidad visual</i>
<i>577</i>		<i>1990</i>	<i>Discapacidad motora</i>
<i>815</i>		<i>1990</i>	<i>Graves alteraciones en la comunicación y relaciones</i>

Nota: Elaboración propia

En la tabla 3, se describen con detalle los decretos vigentes mencionados anteriormente.

Tabla 3
Decretos vigentes en Chile

Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares

- **Decreto Exento N°83/2015:** El Decreto N° 83 aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de

Educación Parvularia y Educación Básica.

Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

- **Decreto Supremo N°170/2009**: El Decreto N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.
- **Decreto Supremo N° 01/98**: Reglamenta Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad.

Discapacidad visual

- **Decreto Exento N° 89/1990**: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad visual.
- **Decreto Exento N° 637/1994**: Modifica Decreto Exento N° 89/1990.

Discapacidad Auditiva

- **Decreto Exento N° 86/1990**: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad auditiva.

Discapacidad Motora

- **Decreto Supremo N° 577/1990**: Establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.

Discapacidad por Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación

- **Decreto Supremo N° 815/1990**: Aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis.

Discapacidad Intelectual

- **Decreto Exento N° 87/1990**: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad intelectual.

Trastornos Específicos del Lenguaje

- **Decreto Exento N° 1300/2002**: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje.
- **Instructivo N° 0610** sobre atención de alumnos con trastornos específicos del lenguaje

Grupos Diferenciales

- **Decreto N° 291/1999**: Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país.

Decreto que otorga Licencia de Enseñanza Básica

- **Decreto N° 01398** establece procedimientos para otorgar licencia de Enseñanza Básica y certificado de competencias a los alumnos y alumnas con discapacidad de las escuelas

especiales y establecimientos con integración escolar, opción 3 y 4 del Artículo N° 12 del decreto supremo de educación N° 1 de 1998.

- **Instructivo para la aplicación del Decreto Exento N°01398**

Escuelas y Aulas Hospitalarias

- **Publicación Diario Oficial N°20201** El artículo 3° de esta Ley reemplaza el art. 31 de la Ley 19.284/95 sobre la atención de estudiantes hospitalizados.
- **Ordinario 702 del 06/12/2000** envía orientaciones técnico-administrativas para Escuelas y Aulas Hospitalarias
- **Decreto Supremo N° 374 /99**: complementa Decreto Supremo de Educación N° 01/1998, autorizando la atención de los escolares hospitalizados.

Decreto N°300, autoriza la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales.

Decreto Supremo N° 332/2011, que determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular

Nota: Elaboración propia a partir de datos de www.mineduc.cl

2.3.1 Ley 20201 y decreto 170

Un segundo aire en este proceso dilemático de integración-inclusión en el país, provino de la Ley 20201, del año 2007 y de su decreto ejecutor, el Decreto 170 que “fija las normas para establecer los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial” (MINEDUC, 2009, p. 2).

A través de este nuevo decreto, llamado también “Decreto de Integración”, no sólo se norma quién es sujeto de subvención de parte del Estado, sino que también en su declaración de principios se avanza hacia el paradigma de la inclusión, pues concibe a la

evaluación diagnóstica como un proceso integral, contextualizado e interdisciplinario que deberá dar cuenta de las fortalezas y necesidades de sus usuarios, para que a través del trabajo mancomunado entre los profesionales participantes, sujeto y familia, se otorguen las ayudas ajustadas. Esta declaración se sitúa dentro de una concepción multisistémica de un proceso investigativo, lo cual es un avance desde el modelo clínico, a uno integrador-inclusivo. Sin embargo y a pesar de ello, se otorga financiamiento preferencial a partir del diagnóstico clínico, situación que en ocasiones se transforma en la “etiqueta” excluyente de la normalidad e incluyente en la diferencia.

Dentro de la cultura escolar y en virtud de los proyectos de integración escolar, PIE¹, desarrollados gracias a la normativa antes descrita, estas prácticas han permitido mantener en orden este desajuste de integrantes de la escuela ajenos a lo “normal” y que involucran a otros “diferentes” y problematizarían las prácticas regulares en los establecimientos.

De acuerdo al “Informe de la Mesa Técnica de Educación Diferencial”(2014), convocada por la presidencia de la república, los procesos de integración efectivamente han permitido la incorporación de estudiantes antes no considerados, por lo tanto, desde el punto de vista del acceso, ha cumplido con sus objetivos. Al mismo tiempo y, sin embargo, se constata que en muchos casos no ha significado una mayor participación en igualdad de condiciones de estos estudiantes, pues los establecimientos no han cambiado el estilo de sus

¹ PIE o Proyecto de Integración Escolar, es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de las y los estudiantes”, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2015).

prácticas educativas. De tal modo, los estudiantes integrados son los que han tenido que adaptarse a la oferta educativa disponible, independiente de sus características personales:

Las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes que no tienen cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, etc.) que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos (2014, p. 6)

Esta atención individualizada, es la labor preferente y más conocida con la cual se asocia a los profesores de educación especial/diferencial ya sea en escuelas especiales, como regulares con decreto de integración (Godoy, Otondo, y Rey, en prensa).

También se suman a este trabajo las demandas administrativas requeridas para la implementación del Decreto 170, que provee subvenciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales redundan en la completación o llenado de un gran número de formularios por alumno para el registro de la información y resultados del proceso de evaluación. La adopción de estas funciones casi exclusivas, admiten una mirada reduccionista del trabajo del profesor de educación diferencial - especial², respecto a sus labores en la trabajo inclusivo con el resto de la comunidad escolar, tal como lo advierten los profesores especiales- diferenciales, egresados de las universidades del Consejo de Rectores de las Universidad Chilenas (CRUCH) quienes participaron en el

² Profesor especial-diferencial: ambas acepciones son las que concentran la mayor concentración de titulaciones en Chile (CRUCH,2015)

estudio: “Políticas públicas y procesos formativos: Impactos en el rol profesional del profesor(a) de educación especial/diferencial en Chile”, recientemente concluido.

En la dimensión Desempeño Profesional, la más alta reprobación la obtuvieron los tiempos asignados para realizar la evaluación diagnóstica 8,7%, la coordinación con otros docentes para la generación de prácticas inclusivas 8,3%, las orientaciones para realizar proyectos de integración del Ministerio de Educación con un 8,7% (Godoy, Otondo y Rey, en prensa).

Las leyes y normativas asociadas a la integración escolar de personas con necesidades educativas impactan tanto en la formación profesional de los futuros profesores como en su desempeño. De acuerdo a Manghi, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz (2012), la formación de profesores de Educación Diferencial/Especial, avanza en el tiempo conforme se van produciendo cambios y modificaciones de la sociedad que luego llegan a las carreras de educación diferencial, tales transformaciones dinámicas se construyen a partir de las Políticas Públicas de educación que se ha ido configurando en un marco regulador donde, hasta hoy, coexisten distintos paradigmas. Esta transformación da cuenta del tránsito desde un modelo clínico a un modelo integracionista y actualmente fundamentado en el modelo de la inclusión.

El dinamismo de las transformaciones mencionadas, se evidencia de igual modo en el despliegue de normativas y decretos asociados a educación diferencial, y estas a su vez como parte del sistema que es la educación regular. El imbricado escenario de las

actuaciones normativas de este profesor también se tiñe de los paradigmas asociados, biomédico, integracionista e inclusivo, todo lo cual induce a una falta de claridad en su rol profesional, en especial dentro de los colegios “regulares” y en otros ámbitos de desempeño que no sean las escuelas especiales. Esta confusión puede deberse a que tradicionalmente su figura, se relaciona con la atención de la discapacidad y a su trabajo en escuelas especiales, preferentemente. Todo lo cual atenta considerablemente al desarrollo de competencias de trabajo inclusivo en los centros regulares de educación, con decreto de integración escolar, donde pueda desempeñarse.

2.4 Formación Profesional

Si retrocedemos en la historia de la formación de profesores especiales diferenciales, podremos tener más elementos para comprender la lógica de la percepción comunitaria respecto a su función. La formación y definición de las funciones de este primer profesor asociado a discapacidad estuvieron influidas por el “Principio de Normalización” del danés Bank Nikkelsen, a finales de los 50, definido como “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Rubio, 2009, p. 1) más tarde gracias a los aportes de Nirje y Wolfensberger, en 1969, se incorpora a este principio la dimensión de la normalización de las condiciones de vida del deficiente. Esta concepción resulta ser un valioso acercamiento a la ecología del ser humano, no obstante que sólo se remite a este colectivo de personas. Este movimiento normalizador influye en la formación de especializaciones

profesionales delimitadas y en concordancia a la excepcionalidad de los sujetos que serán atendidos (deficiencia sensorial, físico, mental entre otros, como así también la suma de estos). Inicialmente el trabajo de estos profesores se llevaba a cabo preferentemente en escuelas segregadas y/o asociadas por “discapacidad”. Sin embargo, este principio también es un componente fundamental que da inicio al trabajo en los centros educativos con decreto de integración, “es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo (...) reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población” (Blanco, 99, p. 5).

A partir de entonces y hasta ahora los profesores de educación diferencial son requeridos por las escuelas regulares, no sólo por la atención propuesta y en derecho de los estudiantes con déficit y/o limitaciones, sino también y de acuerdo a Merino (2008) cuando estos estudiantes, desafían a la escuela tradicional a replantearse no desde su epistemología natural que es educar, sino más bien exigen a esta escuela actual iniciar sus procesos de cambios y abrirse a las necesidades sociales.

En este primer paso a la apertura de grupos excluidos y gracias a la influencia del Informe Warnock (1978), surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) término que de acuerdo a Marchesi (1990) , “había empezado a utilizarse a fines de los años sesenta, pero no fue capaz de inicialmente de modificar los esquemas vigentes en la educación especial” (p.27).

Gracias a este informe, la denominación de necesidades educativas especiales fue recogida por la mayoría de las escuelas y centro educativos de dependencia municipal y particular subvencionada del estado de Chile, por tanto removi6 los planteamientos existentes para darle paso a una concepción inclusiva de educación instalando la idea de que los estudiantes con discapacidad o dificultades significativas de acceso al aprendizaje pueden presentar en distintos momentos e intensidad de su vida escolar estas necesidades.

Resulta muy significativo para las actuales demandas de la escuela, que la concepción del término necesidades educativas(NEE) propuesto en el Decreto 170 contenga componentes contextuales y relativos, es decir, la etiología de las dificultades del estudiante en esta condición, requieren del análisis de la inter-dependencias entre los escenarios relacionales del sujeto; conformación del hogar, condición económica, enfermedades asociadas, etc. Tal como lo señala la disposición: “La evaluación diagn6stica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por lo profesores, familia, (...) o el propio alumno según corresponda” (p.3). Tal como se describe, el proceso de evaluación diagn6stica se lleva a cabo en compa±a de otros informantes que pueden dar cuenta de situaciones o circunstancias asociadas al desarrollo vital del estudiante investigado, así como también en cooperación de otros profesionales que forman parte de la comunidad escolar.

Este trabajo colaborativo, bien podrí ser el inicio de prácticas inclusivas donde el profesor diferencial tuviera una participación relevante dentro de su comunidad

educativa, sin embargo y a pesar de las posibilidades implícitas de estas prácticas profesionales fusionadas, el desempeño de los profesores diferencial en este proceso diagnóstico viene a privilegiar más bien las posibilidades de acceso a la escolarización de estos estudiantes y no a mediar - articular la capitalización de la información obtenida, como aporte a la cultura inclusiva del establecimiento.

Los Estándares de especialidad de la formación Inicial de los profesores de educación especial.

Sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras, incluyendo, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Mineduc, 2013: 11)

Estos estándares de especialidad son los indicadores que con mayor precisión pueden indicar la labor preferente de este profesor en los decretos de integración, si bien el planteamiento se expresa en plural respecto a “Como aprenden los estudiantes” el trabajo de los profesores diferenciales que participan en los decretos de integración se realiza más bien desde el principio de individualización. Al proveer todas las ayudas ajustadas a estos estudiantes, de acuerdo a Díaz-Alcaraz, (2002) “ese principio da cuenta de dos dimensiones, el estudio de las diferencias individuales y la adaptación de esta individualidad” (p.187). Aparentemente dos de las funciones más relevadas del desempeño profesional.

La instalación del Proyecto de Integración en los establecimientos educativos no basta para garantizar la participación colaborativa de los miembros de la comunidad en la formación de estudiantes con discapacidad, sino más bien instala la percepción de que la responsabilidad de integrar le compete preferentemente a este docente especial / diferencial, sin embargo, se puede señalar que el 56.6% de los profesores especiales – diferenciales egresados del CRUCH, estiman que la labor inclusiva se lleva a cabo adecuadamente con los directivos del establecimiento. Mientras que el 45.8% declara que los apoyos ofrecidos en su establecimiento para los estudiantes con NEE se realizan en coordinación con otros profesores (Godoy, Otondo y Rey, en prensa).

En suma, el proceso de integración no se corresponde con las declaraciones y normativa que lo impulsa, aún se encuentra instalada la concepción aislada de que la integración escolar se resguarda con el trabajo profesional del profesor de educación especial - diferencial, coordinado con las autoridades del establecimiento y el apoyo si fuere necesario de los profesores del curso donde está integrado el alumno. Aparentemente el rol profesional de este profesor especial-diferencial, asociado al proceso de inclusión, aún no se vislumbra.

Si bien de acuerdo a la trayectoria resumida existe un avance en la apertura de la escuela hacia los estudiantes en condición de discapacidad; la escuela sigue constituyéndose en un lugar donde los procesos de integración están a la base de los profesionales asociados a estos fines. Debemos por tanto en palabras de Skliar (2005) cautelar que la imagen de integración/inclusión no se resuma en dejar la escuela tal como

es solo agregándole “algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad “anormal”. Sólo eso nada más que eso (p. 18).

Otra arista compleja para el advenimiento de la inclusión escolar, es la percepción difusa de la disciplina de la educación diferencial así como la propia autorreferencia desplegada en el desempeño profesional de los profesores de educación especial-diferencial. De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE) no se la define como un nivel o ciclo, sino más bien como una modalidad que es parte del sistema educativo , donde comparte espacio con los otros niveles pero a la vez de manera transversal.

Los profesionales egresados de ella pueden llegar a constituir nichos profesionales excluyentes toda vez que utilizan en sus prácticas dialógicas cotidianas, términos propios de un lenguaje técnico profesional que se asocia a dimensiones clínicas-terapéuticas así como también a integradoras- inclusivas, las cuales dependerán del nivel de actualización en su formación de pre grado. Complementa esto, el sinfín de términos temporales y actuales para referirse a condiciones aparentemente similares para gran parte de la población; retardo, deficiencia, discapacidad. De igual modo y tal como los señala (Skliar, 2005, p.24) los cambios de nombre no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro.

Estos riesgosos nichos de inclusión/exclusión profesional, a la vez pueden constituirse en barreras, para la participación en igualdad de condiciones dentro de lo que debieran ser prácticas críticas reflexivas, que lleven a los establecimientos educativos a constituirse en comunidades dialógicas donde se estimule a sus integrantes a sustentar sus intervenciones sobre la base de los principios que la sustentan: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la solidaridad, y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997). Para que se pueda hacer efectivo, la formación de profesores en general debe articularse y fomentar o seguir haciéndolo en algunos casos; el desarrollo de competencias inclusivas, trabajo colaborativo, y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Es decir, competencias para la inclusión.

2.4.1 Formación de profesores en América Latina

Para entender el proceso de formación de docentes en América Latina y el Caribe, es vital comprender que actualmente existe un desconocimiento sobre la historia de la elaboración del conocimiento y el saber, es decir, la formación de la profesión que se articula en la creación y desarrollo del saber pedagógico, representado en las prácticas discursivas pedagógicas y la identidad generada en torno al oficio de enseñar, dando un significado a la profesión cambiante acorde al contexto y los requerimientos sociales (Tezanos. 2007).

Es también importante entender que el lazo entre la educación y la transformación de la situación social actual se liga no solo a los orígenes de la educación y

la formación de los docentes, sino que también a la injerencia social que se le otorga al proceso educativo.

De esta forma, es que podemos entender a la educación como un fin en sí misma, pues fomenta y potencia las capacidades personales, generando una sociedad más desarrollada. También puede entenderse como un elemento característico del determinismo social y económico por las posibilidades que brinda en torno a las formas culturales establecidas y sus cuestionamientos. Finalmente puede entenderse como un puente para la superación de la pobreza (Larrañaga. 1997).

Considerando los elementos anteriores, particularmente en torno a las oportunidades que brinda una adecuada educación, es que se vuelve importante analizar la formación de los docentes, pues acorde a Sen (1992) “el bienestar de las personas depende de su capacidad para desarrollar plenamente distintas actividades relacionadas con el quehacer humano”, entregando las herramientas necesarias para amplificar las elecciones de vida de los individuos.

La formación de docentes se da en dos tipos de instituciones, aquellas que son universitarias y las no universitarias, siendo a su vez estatales y no estatales, entendiéndose que la formación en pregrado de la carrera de educación especial o diferencial, surge como respuesta a la necesidad de atender la demanda social de padres, alumnos y escuelas ante las dificultades y trastornos del aprendizaje y la facilitación del acceso de estudiantes con

habilidades diferentes o discapacidades, impulsando la atención y aceptación de la diferencia (Pascual. 1999).

Se debe considerar la seguidilla de reformas realizadas por América latina desde la década del 80, siendo creadas las primeras con el propósito de la ampliación de la cobertura de la enseñanza, que irónicamente conllevó a la disminución del gasto del aparato estatal junto a una descentralización del servicio. La segunda producción de reformas tuvo como objeto final un aumento en la calidad y equidad y finalmente una tercera creación de reformas que tuvo por finalidad impulsar la autonomía de las instituciones educativas, promoviendo la formulación de decisiones pedagógicas desde los centros escolares. Esta serie de reformas no solo generó consecuencias en las instituciones educativas, sino que también en la formación de los docentes y la calidad de sus servicios prestados (Guzmán).

Dentro de la formación de profesores diferenciales se vuelve un hito importante en nuestro país las diez y siete proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), en donde se seleccionó a varias universidades esparcidas en todo el territorio nacional, englobando al 78% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía durante el año 2000, en donde de las 14 instituciones beneficiadas, el 50% imparte educación diferencial, comprometiéndose a generar cambios en la formación acordes a las demandas del mercado.

Fue así como se inició el proceso de definición de la misión del educador, estableciendo como elemento principal su vital contribución en el crecimiento de los sujetos con respecto a la calidad de sus acciones educativas, estrechamente ligadas a sus conocimientos y convicciones en conjunto con la construcción de una identidad como docente. El contexto social y sus complejidades, exigen por parte de los profesores diferenciales comprender las diversas formas de aprendizaje que poseen los alumnos, considerando sus estilos personales, volviéndose un desafío permanente para los profesores diferenciales que deben no solo reunir los elementos constitutivos de la enseñanza para la diversidad, sino que también los desafíos personales de sus alumnos. (Avalos. 2002).

Desde la visión de Araceli de Tezanos (2007) su propuesta para la formación de docentes consta de 4 elementos que permitirían revertir la actual situación dispar en la academia y los docentes egresados de ésta (p.13);

- 1.- Centrar el diseño curricular en la teoría y práctica de la enseñanza**
- 2.- La profesión docente es una sola, por lo tanto la formación para todo tipo de docentes debería tener la misma duración.**
- 3.- Estructurar las prácticas docentes durante toda la formación.**
- 4.- Promover la formación en la excelencia de maestros.**

2.4.2 Formación docente en Chile

La formación docente en Chile, en la actualidad es un proceso fundamental instalado en el centro del debate social. Con la presencia indiscutible de actores diversos más o menos significativos en cualificación, pero si importantes en cuantificación de las opiniones asociadas al tema. Este escenario se va erigiendo desde hace ya un tiempo con mayor preeminencia a partir de una profunda crisis asociada a todo el sistema educativo chileno, donde son los movimientos sociales quienes dan cuenta de esta insatisfacción a la ciudadanía. La efervescencia del movimiento se produce entre los meses de mayo y junio del año 2006, a la luz de un grueso de la población de estudiantes de enseñanza media de la región metropolitana (Santiago) quienes deciden parar sus actividades regulares e iniciar un movimiento de “tomas” en sus respectivos establecimientos. Movimiento conocido emblemáticamente como Pinguinos, a propósito del color de sus uniformes. Dentro de las reivindicaciones iniciales fueron a la gratuidad en el transporte escolar y la prueba de ingreso a las universidades, pronto se le sumarían a este movimiento estudiantes de otras regiones de Chile, además de otros grupos sociales en acuerdo con las movilizaciones.

Es así como el 30 de noviembre del año 2006 los estudiantes de la Región Metropolitana hacen entrega al ministro de educación del cuarto gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia , y primer gobierno de la dra Michelle Bachelett , su Propuesta de Trabajo, que incluye la situación específica en crisis, en análisis de ésta y las propuestas de solución, alrededor de 27 páginas de planteamientos que para efectos de este capítulo nos abocaremos en forma sintetizada sólo a algunos de ellos:

- **El incremento y regularización del apoyo a establecimientos educativos municipales donde se encuentra concentrada la mayor cantidad de estudiantes pobres del país, situación acentuada por la municipalización de la educación, toda vez que la administración de estos recursos municipales tendrán un mayor impacto en la calidad de la educación, a partir del capital económico asociado a cada una de estas municipalidades.**
- **Terminar con la lógica de libre mercado introducida por el gobierno de Augusto Pinochet declarada en la Ley Orgánica Constitucional que faculta a cualquier ciudadano a ser sostenedor de un establecimiento educativo con sólo el requisito de mayoría de edad, donde además no existe un control minucioso de los recursos que le son asignados por efecto de subvención económica por la asistencia de estudiantes a sus escuelas.**
- **Se denuncian serios problemas de infraestructura para el funcionamiento desatendidos que entorpecen el funcionamiento y la calidad de los aprendizajes**
- **Plantean también la revaloración del arte y el deporte en la formación, y que deje de ser considerado para una élite que puede costear su formación.**

- **Ampliar los espacios de participación regulada de los estudiantes en sus centros educativos, además de generar espacios de inclusión de estos con el Ministerio de educación.**
- **Terminar con las formas de exclusión a distintos grupos minoritarios” sexo, condición sexual, situación-socioeconómica, aspecto físico, postura política, etc” (p.16)**
- **Eliminar mecanismos discriminatorios de selección de estudiantes; los criterios para incluir alumnos en los establecimientos debiesen tener un fundamento vocacional. (p.17)**
- **Instalar un concepto de comunidad incluyente, que tienda a atenuar todas las formas de discriminación. Para ello, es necesario generar espacios de diálogo entre los actores de la comunidad educativa(...) (p.17)**
- **Abordaje de la sexualidad desde la perspectiva de los estudiantes y coherente a los tiempos. Considerando en su formación medidas preventivas de embarazos de adolescentes y enfermedades de transmisión sexual preferentemente.**
- **Mejorar las condiciones de la formación técnico profesional. Organizar su progresión desde el nivel medio al superior sin que estos se encuentren en desventajas comparativas de desarrollo.**
- **La transformación por la que atraviesa el mundo actual y el carácter incierto de los acontecimientos que se suceden, generan un cuadro que suscita entre investigadores e intelectuales los bríos**

propios de una contienda. Así es que se aprecian visiones que se debaten entre la apología ingenua y el desasosiego de la denuncia enconada.

Como ha sucedido en otros trances de la historia contemporánea es hacia la educación donde primero se dirigen las intenciones de transformación socioeconómica de los países. Así, los cambios experimentados por nuestras sociedades —donde el conocimiento, la información y la comunicación se han vuelto centrales— plantean nuevos desafíos a la educación. Sin embargo, es la educación desde un núcleo teórico bien estructurado la que debe abordar sus propias problemáticas y no actuar de manera simplemente funcional a los cambios que se desarrollan a su alrededor⁹. Y tal núcleo teórico se enfrenta hoy al imperativo de pensar la situación actual de una cultura, economía y sociedad diferentes. Por ello, uno de los aspectos centrales que cabe reflexionar es la nueva configuración ofrecida por la función cultural que cumple la educación, en tanto hoy rige sobre ella el imperativo de dirigir la educación hacia el conocimiento. Un conocimiento que es preciso diferenciar de una amplia variedad de competencias de acceso, procesamiento y recopilación de información de los que provee actualmente la psicología educativa, así como de las habilidades operativas específicas que interesan a la producción económica¹⁰. Ambas aproximaciones tienden a separar al conocimiento y a la educación del rol que juegan en la cultura y sociedad actuales y a los que cabe el rol de una formación ciudadana capaz de integrar al cuerpo social.

Una educación ética debe estar lejos de imponer una moral determinada. Por el contrario, debe enseñar a resolver los conflictos valóricos mediante el diálogo argumentativo. Se trata del ya enunciado respeto a las diferencias, el cual permite construir proyectos comunes basados en la racionalidad y en pro del bien común.

Esto se explica en parte por la masificación de la enseñanza superior. En este proceso, nunca antes visto en la historia de la institución universitaria, el sistema universitario ha tenido que hacerse cargo del aumento de la población estudiantil en un plazo relativamente corto (Brunner, 2007). En el ámbito sociológico algunos autores hablan de la secundarización (en relación a la educación secundaria) de la enseñanza universitaria en los primeros años, la que estaría dada por algunas características como contar con profesores que no necesariamente realizan investigación (lo que se expresa en su estatus y sus obligaciones) los que terminan teniendo una fuerte carga pedagógica y administrativa debido al alto número de estudiantes en las clases. Desde el punto de vista de los estudiantes, se percibiría la universidad como una prolongación de los estudios secundarios (Bourgin, 2011). Este incremento de la función docente de la universidad podría explicar en parte el interés sobre la actividad propiamente pedagógica del profesor.

La formación inicial de los docentes puede ser clasificada de acuerdo a distintas categorías. Siguiendo a Musset6 (2010), y atendiendo al énfasis de los programas de formación, estos se pueden clasificar en modelos tradicionales y modernos. Dentro de los primeros cabe mencionar la tradición normal (típicamente asociado a los profesores

primarios), la que se basa esencialmente en adquirir habilidades básicas a través la práctica y del estudio de metodología, dejando poco o ningún espacio a la teoría o a la investigación educativa. Por otra parte, se puede mencionar también la tradición académica (asociada usualmente con los profesores de secundaria), la que se basa en la preparación de las disciplinas académicas a enseñar, dejando de lado el aspecto metodológico, a la teoría educativa y a la práctica. Dentro de la categoría de los modelos modernos se puede mencionar al modelo de profesionalización de la enseñanza que considera la adquisición de conocimiento pedagógico basado en la investigación y en las ciencias de la educación, teniendo como énfasis la autonomía profesional. El otro modelo de esta categoría es denominado caminos alternativos a la profesión docente y consiste en la adquisición de habilidades pedagógicas a partir. Función que a un nivel internacional ha sido mayoritariamente asumida por las universidades

2.5 Universidad De Concepción: Entidad Formadora

La Universidad de Concepción, Chile es una universidad regional, privada con vocación pública, distribuida en tres Campus en la octava región; Concepción, Chillán, Los Ángeles. Catalogada entre las tres universidades más importantes de Chile, de acuerdo a los rankings de América Economía. Centro Mundial de Ranking.(CWUR) y en cuarto lugar por Quacquarelli Symonds (QS). Acreditada seis años institucionalmente, por la Comisión Nacional de Acreditación, en sus ámbitos docencia pre grado, docencia post grado, investigación, vinculación con el medio y gestión institucional.

Fue creada el año 1919 en la ciudad de Concepción gracias al espíritu visionario de don Enrique Molina Garmendia y el apoyo de ilustres vecinos organizados en un Comité Consultivo. La influencia ejercida en las visitas que don Enrique Molina realizó a la Universidad de California en Berkeley, quedará plasmada en los futuros emplazamientos y construcción de esta universidad, concebida hasta el día de hoy como una ciudad universitaria abierta a toda la comunidad, construida en un sector neurálgico de la ciudad. Su campus central con una extensión de 2.927.647 m², de los cuales 171.613m² están construidos, se presenta al mundo como un centro de creación del conocimiento, de la cultura, de la ciencia, de la tecnología y la investigación. Cuenta además con una Casa del Arte que alberga una Pinacoteca con más de 2000 obras pictóricas de gran valor, además de contar con una orquesta y coro sinfónico, entre sus bienes más representativos. La Universidad de Concepción participa y colabora en la gestión de las políticas públicas asociadas a la formación universitaria, integrando el Consejo de Rectores de las Universidades públicas y tradicionales chilenas, (CRUCH) organismo autónomo, con persona jurídica de derecho público, “creado como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación” (CRUCH, 2015).

Dentro de sus labores de este Consejo están “el establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de una Prueba de Selección Universitaria, única en América Latina, y aplicada desde el año 1967 a la fecha” (CRUCH,2015).

De acuerdo a los datos obtenidos de su página institucional a la fecha, la Universidad de Concepción cuenta con una matrícula de: 24.365 alumnos - 57.000 titulados - 91 carreras

- **2.178 alumnos de Programas de Doctorado y Magíster.**
- **28 Programas de Doctorado (25 Acreditados)**
- **58 Programas de Magíster (30 Acreditados)**
- **32 Especialidades en el área Salud**

Con una planta docente, constituida por:

- **1.277,98: DNE (Dedicaciones Normales Equivalentes) al 31 de marzo de 2014**
- **959,25: DNE con postgrado.**
- **75%: Académicos con postgrado.**

El año 2011, la institución inicia un exhaustivo proceso de autoevaluación en diferentes áreas de su desarrollo, y es así como levanta un diagnóstico construido y compartido por los actores y juicio fundamentales asociados al proceso formativo, entre ellos destacan: docentes, estudiantes, autoridades, evaluaciones de desempeño externas recogidas de los procesos de acreditación de cada una de las carreras, políticas públicas, demandas del entorno, investigación asociada, etc.

Con todos estos elementos a considerar la Universidad de Concepción a través de la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) postula a la convocatoria de convenios de desempeño 2012. Del ministerio de educación.

Los convenios de desempeño representan un instrumento competitivo de adjudicación de recursos de avanzada categoría, de alto impacto estratégico, que provee de financiamiento en base a resultados y permite a la Universidad generar iniciativas transformadoras, capaces de enfrentar problemas estructurales de diferente tipo y focalizar sus esfuerzos institucionales en aspectos asociados al mejoramiento de la calidad de su quehacer. Los convenios son contratos entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior (IES) por medio de los cuales éstas comprometen desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional (Dirección de Docencia, 2015).

2.4.1 FORMACION PROFESORES UDEC. Trayectoria, desafíos.

De acuerdo al formulario de convocatoria de Convenios de Desempeño 2012 FDI- ESR- InEs, presentado al Ministerio de Educación como base de la postulación de recursos económicos con su propuesta de Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), en el ámbito de Formación Inicial de Profesores, denominada: Profesores UDEC: Protagonistas

del cambio en la sociedad del conocimiento se deja constancia del estado de situación de la formación inicial docente.

De las 91 carreras antes mencionadas que ofrece la Udec, 19 de ellas son pedagogías, siendo “pedagogía en inglés la primera en crearse el año 1918”(p.10).

Estas carreras se encuentran distribuidas en: Facultad de Educación ubicada en el Campus Concepción y Escuela de Educación en el Campus Los Ángeles.

Los estudiantes de las carreras de pedagogía suman 3.194 en el Campus Concepción en las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferencial, Pedagogía en Español, Filosofía, Historia, Artes Plásticas, Educación Musical, Inglés, Educación Física, Ciencias Naturales y Biología, Ciencias Naturales y Física, Ciencias Naturales y Química, Matemáticas y Computación, y 1.033 estudiantes en el Campus Los Ángeles en las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferencial, Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología y Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica(p.10). La Tabla 4, muestra la distribución por campus.

Tabla 4

Distribución de las pedagogías en los diferentes campus de la UdeC

FACULTAD DE EDUCACION	ESCUELA DE EDUCACION
CAMPUS CONCEPCIÓN	CAMPUS LOS ANGELES
N° de estudiantes: 3194 (año 2012)	N° de estudiantes: 1033 (año 2012)

CARRERAS:	CARRERAS:
1.- Educación Parvularia,	1.-Educación Parvularia.
2.-Educación Básica,	2.-Educación. Básica.
3.-Educación Diferencial,	3.- Educación Diferencial.
4.-Pedagogía en Español,	4.-Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología
5.-Pedagogía en Filosofía,	5.-Pedagogía en Matemáticas y Tecnológica.
6.-Pedagogía en Historia y Geografía.	
7.- Pedagogía en Artes Plásticas.	
8.-Pedagogía en Educación Musical.	
9.-Pedagogía en Inglés.	
10 Pedagogía en Educación Física.	
11.- Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.	
12.- Pedagogía en Ciencias Naturales y Física.	
13.-Pedagogía en Ciencias Naturales y Química	
14, Pedagogía en Matemáticas y Computación	

Nota: Elaboración propia

Participan en la formación de profesores, alrededor de 525 académicos, (...)
Entre la Escuela (...) y la Facultad (...), entre los años 2007 y 2012 se han titulado 2758 profesores que se distribuyen laboralmente a lo largo del país. (p.10).

La formación docente en la Universidad ha privilegiado el enfoque academicista, otorgándole mayor relevancia a trasmisión de contenidos desde la pedagogía a la especialidad o viceversa. Por tanto la formación docente debe ser revisada y reformulada a la luz de los requerimientos de una sociedad del conocimiento, las características de los usuarios, las competencias docentes requeridas, los aportes de la didáctica, neurociencias, los requerimientos del medio laboral, la vinculación referencial con el medio, las necesidades de la convivencia en un mundo diverso. La inclusión de este en las aulas.

Las carreras de pedagogía se insertan en el Programa de Calidad Institucional (Decreto U. de C. N° 2000-080)(...) cuyos objetivos son incentivar la creación de una cultura de la calidad en la comunidad universitaria(...) En su Plan Estratégico Institucional 2011-2015, la Universidad aspira a la consecución de tres objetivos clave: (1) Consolidar la implementación del Modelo Educativo UDEC, (2) Asegurar calidad y pertinencia en la formación profesional, (3) Institucionalizar la oferta de formación permanente. Lo anterior en un entorno valórico que privilegia el desarrollo de las personas, valora y promueve el buen comportamiento ético y solidario, la protección del medio ambiente, la búsqueda del bien común, la

equidad, la democracia, la libertad de expresión y el compromiso con la misión institucional(p.11).

En la etapa preliminar del levantamiento de la información se construyó un análisis FODA al interior de las 19 carreras a cargo de sus consejos de carrera³, desde allí se esgrimieron “un conjunto de 31 debilidades, 21 fortalezas, 08 amenazas y 09 oportunidades, que fueron posteriormente validadas por una encuesta masiva a los participantes de la formación inicial y continua de profesores” (p.11).

Resumidos los hallazgos asociados a las debilidades se plantean en forma general los aspectos a reformular e intervenir en el período 2013-2015 de este (PMI).

Desde el currículum:

- **Rediseño curricular, orientado en competencias definidas por la Universidad.**
- **Innovación metodológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando los perfiles de ingreso de los estudiantes de pedagogía.**
- **Desarrollar y evaluar competencias genéricas y específicas adoptadas por la institución en su modelo educativo.**

³ En cada Carrera que se dicte en la Universidad existirá un Consejo de Carrera que velará por el cumplimiento de los objetivos, evaluará los resultados y conocerá cualquier problema de funcionamiento de la Carrera. Se encargará de diseñar las políticas de desarrollo de la Carrera y de su proyección, así como de la pertinencia de los Planes de Estudios. También tendrá como misión velar por la calidad de la formación y participar en los procesos de acreditación.

Estará integrado por el Jefe de Carrera, que lo preside, por docentes adscritos a la Carrera y dos representantes estudiantiles de la Carrera, con derecho a voz y voto.

Art. 8. Reglamento General de Docencia de Pregrado.Udec.

- **Articular un modelo interrelacionado entre docencia – práctica y reflexión.**

Desde la Gestión:

- **Optimizar los recursos existentes para la formación a través de la asignación y control de diferentes actividades académicas asociadas a la formación.**
- **Contar con mecanismos de monitoreo, control y seguimiento de los procesos formativos a objeto de evaluar como estos impactan en el desarrollo profesional.**
- **(...) adecuar la estructura organizacional a la formación inicial de profesores para articular coherentemente la formación pedagógica y la formación en la especialidad y propender al desarrollo de la interdisciplina.(12).**
- **(...)fortalecer y renovar el cuerpo académico mediante un plan que enfrente las dificultades económicas para la renovación de la planta académica.(12)**
- **Establecer mecanismos de inclusión para estudiantes con necesidades especiales.**
- **Contribuir al mejoramiento de la formación en la formación de enseñanza media técnica profesional de la región.**

Desde la Investigación:

- **Fomentar a investigación contemplando situaciones diversas que propendan al desarrollo de los procesos formativos.**

Desde la vinculación con el medio;

- **Estimular políticas de reclutamiento de talentos con vocación docente.**
- **Estimular y desarrollar redes de vinculación y extensión regional, nacional e internacional**

La construcción del Plan de Mejoramiento Institucional acogió este diagnóstico participativo y en su versión definitiva presentada al proceso de negociación con el Ministerio de Educación, para esto se organizó en:” objetivos generales, específicos, estrategias, actividades, desempeños comprometidos (Indicadores, Hitos, Líneas de Base y Metas)” (p.15) Los cuales se han llevado a cabo durante los años 2013-2014 y 2015.

Actualmente el Convenio de Desempeño Profesores Udec. Protagonistas del Cambio en la Sociedad del Conocimiento (UCO 1203) entró en su fase final. Los procesos de evaluación de los cuales han sido objeto, han recibido una evaluación positiva desde los analistas evaluadores del Ministerio de Educación.

En palabras del Director Ejecutivo del Convenio de Desempeño. C. Díaz, los desafíos pendientes producto de este convenio, será implementar el rediseño curricular de

las 19 pedagogías reformuladas en base al Modelo Educativo Udec además de dar inicio a los programas de post grado; cinco magísteres y un doctorado (D. Docencia, 2015).

El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción surge como respuesta a un entorno complejo e incierto, del contexto cultural, expresado en los requerimientos de desarrollo, de demandas ocupacionales y de la masificación educacional de los últimos años. El modelo involucra cambios en los procesos formativos y se adscribe a una concepción curricular orientada al desarrollo de competencias, nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas metodologías para enfrentar la diversidad de estilos de aprendizaje, nuevas formas de evaluar los resultados de aprendizaje, la inserción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC`s) en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión del conocimiento (D. Docencia, 2011 p.7).

El modelo, constituye la expresión necesaria a la inclusión de los elementos constituyentes del entorno cambiante. Este dinamismo incorporado en su declaración, lo transforma en un proceso complejo, desde su elaboración, monitoreo y aplicación. Con costos y grandes energías asociadas además de las propias resistencias en sí que provoca cualquier procesos distinto a lo ya conocido. No obstante la diversidad de expresiones declaradas en este Modelo, y para efectos de esta investigación abordaremos preferentemente todo lo que se diga relación a los procesos de inclusión social en la Universidad, a objeto de entender como esto impacta en la formación de profesores. Profesores de quienes finalmente se espera desarrollen competencias genéricas tales como:

Trabajo en Equipo Interdisciplinario; y Responsabilidad Social, ambas fundamentales para el logro de procesos inclusivos dentro y fuera de los contextos formales de educación.

2.4.2 Tránsito a una universidad más inclusiva

A.- Incremento en el acceso

Tradicionalmente los programas y diseños curriculares en las Universidades no eran pensados en un acceso masivo e igualitario, las decisiones al respecto estaban más bien vinculadas con los intereses y decisiones a partir de una tradición cultural reconocida de la institución y los principios fundamentales de esta. Así también los planes formativos se han construido normalmente a partir de realidades fragmentadas y de miradas disciplinares que deben ser traspasadas a sus usuarios. Las demandas sociales y formativas no se vinculaban armónicamente en los programas de formación inicial de profesores.

Uno de los hitos que marca el inicio de los cambios, surge a partir de las consignas del modelo neoliberal imperante en el país a la fecha, lo cual amplía el acceso a la cobertura en el sistema educativo.

El mayor acceso a las universidades se inicia a partir del año 1981, donde el régimen militar liberaliza la conformación los de centro educativos terciarios ya sean universidades o centros de capacitación técnica. Finalmente en el año 90 se promulga la ley LOCE, que fija los requisitos mínimos que deben cumplir la educación, básica y media y los mecanismos de reconocimientos de las instituciones formadoras

El objetivo de esta reforma era el logro de una mayor eficiencia a través de la instauración de un cuasimercado educativo donde los distintos tipos de sostenedores (públicos y privados) competían por atraer estudiantes. El supuesto era que las fuerzas del mercado por sí solas lograrían mejorar la calidad de la educación (Mizala, 2007 p.5).

A partir de este año la educación se constituye en un mercado transable. Las Universidades crecen en cantidad; a la oferta de aquellas ocho universidades tradicionales se les agregan otras que permiten el ingreso de sus candidatos en algunos casos con menores exigencias de ingreso. Sin embargo, si bien la situación de acceso aumenta, se relaciona preferentemente con las condiciones de pago de las familias de los estudiantes, por tanto, el acceso es más bien para aquellos sectores de la población que efectivamente pueden pagar los costos de estas universidades. Se inicia también, un período de endeudamiento de la clase media, que hace los esfuerzos necesarios para que sus hijos obtengan el preciado título universitario. Para el año 2003 los resultados de acceso a la educación superior manifiestan alarmantes cifras de desigualdad.

La condición de inequidad (...) alcanzó una diferencia de 4,6 veces entre los estudiantes del quintil⁴ 1 y el 5, en el ingreso a la

⁴ Son una forma de clasificar a las familias según su nivel de ingresos. Para saber a qué quintil pertenece un grupo familiar, se debe calcular el promedio de ingresos considerando la cantidad de personas que conforman ese hogar. Así, el quintil 1 representa a la población con la condición socioeconómica más vulnerable, y el quintil 5 a las personas de mayores ingresos del país. www.ayudamineduc.cl/ 2015

Universidades. En otras palabras, por cada estudiante de bajos recursos que con esfuerzos excepcionales logra acceder a la educación superior, cinco estudiantes de los sectores más acomodados, ingresan a la Universidad sin mayores problemas. (Acuña y Arévalo et al. 2009)

Al gran costo económico asociado para las familias se agrega además que el acceso a las universidades privadas es preferentemente de aquellos estudiantes egresados de colegios privados; lo siguen en una cifra menor los de establecimientos particulares subvencionados ⁵y en una muy baja proporción los estudiantes de colegios municipales, dependencia administrativa de donde se concentran la mayor cantidad de la población con menos recursos económicos del país. Esto finalmente no es más que una representación de la distribución inequitativa de ingresos en el país con la consiguiente postergación de grupos vulnerables y postergados.

Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini . Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre (OECD, 2015).

⁴ Son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que, en el caso de los niveles Preescolar (2° nivel de Transición), Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistiendo a clases. <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL04>

En respuesta a la escasez de posibilidades de desarrollo de un grupo importante de la población, y en medio de una evidente crisis de la calidad de la educación pública, el año 2006 los estudiantes secundarios de establecimientos municipales de la región metropolitana iniciaron un de los movimientos sociales reivindicativos de mayor cobertura e impacto en la población, conocido como el Movimiento Pingüino, que efectivamente logró impetrar en las capas sociales y políticas del país. Desde esa movilización en adelante se han reforzado los esfuerzos por equiparar oportunidades, de acceso y desarrollo, en especial de los que tienen menos; sin embargo, la percepción de la ciudadanía aún es deficiente respecto a la gestión de la clase política en estas materias.

La tendencia a estudiar pedagogía también se ha visto afectada, contribuye a esta propensión el desmedro del estatus del profesor, la falta de una carrera docente, las condiciones de precariedad a los cuales son sometidos los profesores al trabajar en colegios segregados con una matrícula de 45 estudiantes por sala, la falta de estímulos económicos, la constante crítica y responsabilización social respecto a la calidad de la educación, entre otros.

Ya en los gobiernos de la Concertación se han consolidado iniciativas de captación de estudios talentosos para que lleven a cabo estudios de pedagogía , tal es el caso de “La Beca Vocación de Profesor (BVP) iniciativa creada con el fin de mejorar la calidad de nuestros profesores, tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario; incentivando el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes destacados a carreras de

Pedagogía” (Mineduc. 2015), viene a reemplazar a la beca de Estudios para alumnos destacados del año 1998, pues esta no logra el impacto esperado en la captación.

En el periodo 2007 al 2010 sólo un poco más del 10% de los estudiantes que ingresaron a pedagogía provenía del tercio de puntaje más alto en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), mientras casi la mitad de los matriculados provenía del tercio de menor puntaje (Alvarado, Duarte y Neilson, 2012 en Pérez- Mejías, 2014. p.7).

Sin embargo, en las recientes admisiones (2013 y 2014) se muestran signos de estancamiento. Es así como el año 2013 hubo un 11% de menos becados que el 2012 (La Tercera, en línea) y esto ha ido aparejado con un descenso general en la matrícula de las carreras de pedagogía,(...). Este descenso, que puede atribuirse a problemas de salario y de relación tiempo lectivo/no lectivo de los docentes (Avalos, 2014 p.18).

No obstante lo anterior y aún en vigencia, la (BVPE) en su expresión más atractiva le ofrece a los estudiantes que han logrado 720 puntos, en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pagar los costos del arancel de la carrera, más un apoyo económico directo mensual al estudiantes de \$80.000 equivalentes a 100 y algo de euros a la fecha, más aportes para llevar a cabo un semestre de estudios en el extranjero. Se da curso a esta beca desde el año 2010 hasta la fecha.

De acuerdo a la página web del MINEDUC, respecto los beneficios estudiantiles Educación Superior. También existen otros tipos de apoyos para estudiantes interesados en estudiar pedagogías, es el caso de aquellos estudiantes con situación económica y colegio de procedencia que los sitúe en una situación de desventaja, estos pueden postular a la Beca Nivelación Académica para el primer año de estudios. Beca de Alimentación, para estudiantes de menos ingresos que además fueron beneficiados con algún otro tipo de beca, Préstamo o Apoyo Solidario. Además de dos modalidades de préstamos para financiar la carrera, uno con aval del estado y otro crédito de garantía estatal, el cual se deberá pagar luego de titularse en un plazo de 10 a 20 años. Estos últimos en controversia permanente.

Los requisitos para postular a “una beca de arancel obteniendo desde 500 puntos PSU promedio (considera las pruebas de Lenguaje y Matemáticas); o a un crédito, si logras desde 475 puntos promedio PSU” (Mineduc, 2015). Además de postular a una carrera de pedagogía acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). “La entidad universitaria será elegible para estos efectos si sus estudiantes cumplen con 500 puntos PSU promedio de las pruebas lenguaje y matemáticas” (Pérez-Mejías, 2014).

Todas las iniciativas mencionadas han dado una oportunidad para que grupos tradicionalmente excluidos puedan ingresar a la universidad. Con todo esto, el público destinatario de la formación universitaria tradicional se ha diversificado considerablemente, trayendo como consecuencia la modificación de un perfil de ingreso relativamente estándar, a otro más diverso y complejo.

B.- Gestión para la inclusión:

La inclusión de sectores de la población más desventajados en su formación y en oportunidades de desarrollo provocó impacto en la universidad el cual fue sucedido por instancias de reflexión permanente, era evidente que el perfil de estos nuevos estudiantes en las aulas estimaba consideraciones oportunas para evitar la deserción, migración y frustraciones.

A diferencia de los países con alto rendimiento académico, en Chile la carrera de pedagogía captura a estudiantes con menor desempeño. Esto, dado que los estudiantes que se matriculan en carreras de pedagogía se concentra en puntajes PSU más bajos que los matriculados en otras carreras. (Alvarado, Duarte, Neilson, 2011. p.6)

Si bien es cierto, la Facultad y la Escuela de educación están compuesto por un cuerpo docente de profesores, resultaba preocupante dimensionar los esfuerzos a realizar para que el grueso de los estudiantes lograra desarrollar las competencias del perfil de egreso sin retrasar considerablemente su permanencia en la carrera y sin desatender la calidad requerida en los procesos formativos, como una demanda social apremiante.

Es así como el año 2011 se inicia una consulta generalizada respecto a los nudos críticos de la formación y gestión de de ésta. De algún modo la gran mayoría de estos

nudos se relaciona con la inclusión y retención de estudiantes, la tensión que se instala en las universidades a partir del clamor de formación de calidad, el sentido de realidad a partir de las vinculaciones con el medio, la propia subsistencia institucional en un mundo cambiante, la reorganización de sus proceso de gestión, en suma, crecer en reflexión a partir de la incertidumbre y complejidad.

El detalle del PMI institucional se encuentra a disposición en diferentes páginas asociadas a la formación, no obstante revisaremos con mayor detalle aquellas estrategias que se estiman oportunas para llevar a cabo los procesos inclusivos al interior de la Universidad y que marcarán el sello para su transferencia en la formación y desempeños profesionales. Se debe recordar que estos cambios se encuentran en niveles de desarrollo relativos, será el año 2016 cuando entren en vigencia íntegramente en el Programa de Rediseño Curricular de las Pedagogías Udec. Los programas de monitoreo y evaluación del proceso irán entregando la retroalimentación para ir evaluando la calidad de los resultados obtenidos. Por tanto, los estudiantes de promociones de profesores egresados anteriores al año señalado han participado de estas iniciativas en proceso, pero sus planes formativos no han sido rediseñados al unísono entre ellos, como es el modelo propuesto para el año 2016.

Las metas del PMI son las siguientes:

Las estrategias definidas para abordar el PMI consideran: ampliar el ámbito de influencia sobre la enseñanza media (...)equiparar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes admitidos en

la Universidad de Concepción (...) reformar los currículos obteniendo programas de pregrado con titulaciones pertinentes, rutas curriculares flexibles con salidas intermedias (ciclos de formación), articulación con postgrado, consideración explícita de competencias de egreso y genéricas (inglés), adopción plena del crédito SCT-Chile, vinculación efectiva con el medio profesional y laboral; e implementar un modelo de dirección estratégica con el fin de mejorar y dar sustentabilidad a las prácticas de gestión y análisis necesarias en todos los niveles (PMI, Udec. 2012. p.8).

C.- Rumbo a las prácticas inclusivas en el desempeño laboral.

Respecto al equiparamiento de oportunidades, es fundamental para estos estudiantes haber vivido en “carne propia” la tensión que puede sentir un estudiantes que se autopercibe incompetente respecto a las tareas y demandas solicitadas; estas sensaciones le ayudarán a construir una visión más comprensiva respecto a los necesarios procesos de adaptación de sus propios estudiantes, en especial aquellos que manifiestan necesidades de apoyo de alguna índole. Para esto entre otras estrategia, se diseñaron procesos de diagnósticos en competencias fundamentales para la progresión de una malla curricular, se formaron y asignaron tutores de cursos superiores para acompañarlos y contenerlos en sus procesos de adaptación, se han ofrecido apoyos virtuales para los proceso de inducción académica, algunas asignaturas han formalizado tutorías, así como también los docentes han sido convocados a una serie de instancias de capacitación para darle mayor

sustentabilidad al proceso de apoyo a los estudiantes en vulnerabilidad académica, se ha implementado un programa institucional para estos efectos. Centro de Apoyo al Estudiante (CADE).

Importante de destacar ha sido la investigación interdisciplinaria para determinar el estado de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas matriculados en la Universidad, como parte de la estrategia para facilitar la inclusión de grupos sociales con necesidades específicas de apoyo, concluido el año 2014.

En conclusión, las carreras de pedagogías en la Udec, en su mayorías compuesta por estudiantes que egresan de establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada, con puntajes aún inferiores en promedio a lo ideal de países desarrollados, con un discreto y sostenido incremento al de otras carreras universitarias han erigido un perfil de ingreso que a simple vista se distancia considerablemente del perfil de egreso, lo que se ha transformado en un propósito principal de la gestión, su monitoreo y estrategias de apoyo al éxito estudiantil, o sea, estos estudiantes han podido experimentar el apoyo que la institución les puede brindar, en un entorno diverso, con la posibilidad de convivir con otros estudiantes que también pueden llegar a requerir apoyos más específicos aún, que los que a ellos se les ha brindado.

Otra estrategia muy significativa para la formación inclusiva dice relación con la organización prevista en la formulación de las mallas curriculares de los estudiantes de pedagogía. Hasta el rediseño curricular la generalidad de las mallas contempla tres

áreas de formación; pedagógica, de especialidad y formación general, donde cada una de las pedagogías desarrolla sus planes formativos con docentes asignados para esto, en ramos relacionados a cada una de las carreras en específico. Por tanto, los estudiantes que ingresan a estudiar una pedagogía tendrán escasas posibilidades de encontrarse en sus aulas con otro estudiante de una pedagogía distinta, a no ser por las asistencias a electivos generales, actividades extra-programáticas o en actividades sociales propias del entorno universitario. Eventualmente han existido experiencias asociativas como aquellas donde los estudiantes de una carrera realizan estudios de tesis finales con estudiantes de otras pedagogías, especialmente en tesis relacionadas a investigaciones con financiamiento especial.

En términos concretos, desde la formación general y pedagógica existe una alta probabilidad de que los estudiantes cuenten con los mismos docentes que les dictan estas asignaturas en cada una de las carreras de pedagogía ofrecidas, con matices distintivos, sin embargo, desde la concurrencia a clases resulta poco factible que se encuentren con un grupo de personas que dialoga desde sus especialidades como sucedería si efectivamente se les brindara la oportunidad de hacerlo en concurrencia de compañeros de todas u otras pedagogías en formación distintas a la que él pertenece.” El diálogo se produce entre sujetos (...) que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste del conocimiento”. (Freire, 1990 citado por Aradia, Alonso-Olea, Martínez-Domínguez p.314). O sea, este diseño curricular

implementado en ejes formativos admitirá la posibilidad de transformar el aula en un escenario de reflexión compartida con otras especialidades.

Todo esto supone que profesores y alumnos seamos capaces de enfocar el proceso formativo con un carácter predominantemente deliberativo de modo que sea posible contrastar la legitimidad de nuestras acciones (...) Este es el proceso que siguen las organizaciones para formar a sus agentes en el vía adecuada (...) para el surgimiento de comunidades científicas e intelectuales. (Pérez, 2009 citado por Medina, Sevillano, de la Torre. p.114-115).

De acuerdo a las estructuras de las mallas en el rediseño, (2016) las asignaturas serán parte de 4 ejes formativos; eje profesional pedagógico, eje formación general, eje especialidad, eje formación disciplinaria. La concepción de estos ejes surge de los procesos reflexivos llevados a cabo en la Facultad y Escuela y se condicen con las metas, objetivos perfiles de ingreso, transición y egreso a desarrollar.

El cambio eminentemente significativo para la construcción procesos inclusivos es que efectivamente en los dos primeros ejes los estudiantes de pedagogía compartirán las aulas con los compañeros inter Facultad e inter Escuela, de tal modo que podrán participar de una asignatura al mismo tiempos estudiantes de pedagogías diversas, lo cual resulta propicio para efectos de la atención de la diversidad en el aula, no como un problema sino más bien como un desafío, así como también para sentar las bases de un trabajo cooperativo/colaborativo, necesario para resolver las situaciones cotidianas, complejas dentro de los establecimientos educativos

Se ponen en práctica modelos más sociales de aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo. Como afirma Imbernón (2007) es necesario pasar del individualismo docente al trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar y transformar la práctica educativa. Acceder a lo que otros profesores piensa, sienten y hacen ayuda a reflexionar y aprender en colaboración (Margalef, 2005 citado por Benito, Iglesias y Latas.p.720).

D.- La reflexión para la inclusión:

Otra estrategias extraordinariamente necesarias para la formación de profesores en la actualidad, considerando las complejidad de los actuales procesos educativos, tienen que ver con la articulación temprana entre la práctica y la teórica, que de acuerdo a lo planteado en el Convenio de Desempeño el indicador de esta articulación será el desarrollo de un modelo de gestión de prácticas profesionales para la Universidad de Concepción. De acuerdo a de Tezanos, 2007. La educación elitista dirigida a grupos de mayor acceso, le dio paso a la masificación de la educación a alumnos de sectores vulnerables, lo cual ha dejado entrever las carencias pedagógicas de los profesores, los cuales requieren para atender estos nuevos escenarios una “caja de herramientas

pedagógicas “surtida de una formación exigente en combinación con una práctica de la enseñanza en un rol fundamental.

Esta propuesta releva el protagonismo de las praxis tradicionales del enfoque deductivo donde lo que debemos enseñar se desprende de los conocimientos científicos a disposición lo cuales deberán ser traspasados a estudiantes tipo con comportamientos deseables. También interpela la formación donde el enfoque es basado en la práctica, sin la suficiente incorporación de los conocimientos científicos. En palabras de Korthagen, 2010 la articulación entre teórica y práctica bien podría cuenta de un enfoque más realista de la formación el cual indica entre algunas de sus características:

- **Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor.**
- **Reflexión por parte e interacción entre los futuros profesores.**
- **Intervención guiada (p. 86).**

Estas demandas actuales precisan cambios realistas y significativos en la preparación de la enseñanza es así como debemos contemplarlos en el diseño y evaluación del currículum, la consideración de los entornos de aprendizaje, los recursos seleccionados, las metas y propósitos, las estrategias evaluativas, la mirada introspectiva de este quehacer en comunidad con otros; todos elementos que nos permitan operacionalizar el acceso igualitario y en calidad de todos aquellos estudiantes que deberemos acompañar en sus procesos de aprendizaje, sin que sus diferencias y culturas se transformen en un sesgo para

el desarrollo. La gran responsabilidad y el peso de estas tareas hacen considerablemente necesario abordar en la formación inicial de profesores el desarrollo de las competencias reflexivas.

De acuerdo a Medina, 2014 una competencia es una cualidad que se constituye por el saber, la capacidad de hacer asociado a actitudes y valores que se ponen de manifiesto a propósito de la resolución de situaciones complejas ya sea personales, sociales, profesionales, integrando distintos dominios para la toma de una decisión apropiada. Importante cuestión también la constituye el que la institución pueda dilucidar cuales son aquellas competencias que estima desde la experiencia y saber científico deben estar a la base de los procesos reflexivos.

De no ser así podemos según (Perrenoud, 2001):

A falta de análisis de las competencias y de los recursos que ellas exigen, algunas formaciones iniciales de docentes se hacen cargo sólo de una parte muy débil de los recursos requeridos, limitándose al dominio de los saberes que hay que enseñar y de algunos principios pedagógicos y didácticos generales. Es tiempo de identificar *el conjunto* de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y *escoger* de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos.

La Universidad desde el inacabado y perfectible mundo de la formación profesional ha estimado una serie de competencias genéricas que irán sentando los cimientos de este pensamiento reflexivo entre otras aportan: Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; Compromiso ético. Investigación: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Capacidad de investigación.(...) Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones; Creatividad, innovación y emprendimiento; Habilidades interpersonales; Autonomía; Compromiso con la calidad, (PMI. Udec. 2015 p.25).

Finalmente, el producto de la alianza de la formación general y pedagógica sumado a los ejes prácticos y de especialidad dará como resultado un perfil de egreso de los profesores Udec, que describe competencias fundamentales; una asociadas a los desempeños en el aula, en su estructura, considerando los contextos y la atención de diversidad de estudiantes y otra competencia fundamental referida a la investigación planificada y a través de proyectos como estrategia de resolución de las problemática surgidas en los escenarios educativos.

Dentro de los múltiples objetivos, estrategias y actividades diseñadas para llevar a cabo procesos de formación de profesores Udec, encontramos las siguientes en el PMI institucional “Fortalecer la vinculación con el medio social, cultural y productivo para facilitar la inserción en el mundo del trabajo de los estudiantes de la Universidad de Concepción, retroalimentar los procesos formativos, y potenciar el desarrollo universitario y de proyectos conjuntos.”(p.24) Dentro de sus estrategias está “Promover el acercamiento

temprano de los estudiantes a su vida profesional, en coordinación con los procesos de reforma curricular y al avance curricular de cada estudiante.”(p.25) Y como actividad relevante, el Desarrollo de un modelo de gestión de prácticas profesionales para la Universidad de Concepción (p.25).

El producto de lo anteriormente señalado, se observa en la nueva estructura del rediseño curricular, específicamente en el eje de Formación Práctica, que para efectos de visibilización en la mallas curriculares de los futuros profesores se observa desde el cuarto semestre hasta el final de la formación, y su estructura la componen asignaturas fundamentales para la función docente articulado con el acercamiento temprano al mundo laboral; la trayectoria de esta camino se decidirá en hitos definidos como prácticas inicial, intermedia y avanzada, con lo cual se anticipa correlacionadamente las asignaturas correspondientes y fundamentales al desempeño profesional desde el desarrollo temprano del plan formativo. El estudiante podrá ejercer en estas prácticas un rol activo analizando diferentes tipos e situaciones con apoyo de un tutor, ha objeto de que pueda ir cimentando a partir de la incursión en las situaciones reales del contexto educativo oportunidades para el progresión del pensamiento crítico- reflexivo acerca de su desempeño en las aulas.

Todo lo anterior en el intento por atender el” reto que implica la plena integración y complementariedad metodológica para dar respuesta a las más diversas expectativas de cada estudiantes, de la institución universitaria, y de las organizaciones productivas” (Medina, 2009 p.198).

La implementación del modelo de gestión de prácticas profesionales, más el levantamiento de ejes formativos profesional pedagógica y de formación general nos aseguran que desde la formación profesional de profesores del pregrado se realizarán las acciones y estrategias para contribuir a la formación de un profesor que participe de prácticas pedagógicas reflexivas necesarias para la requerida inclusión escolar- social. “El proceso de reflexión permite la decodificación de la realidad educativa a través de tres fases: descripción, reinterpretación; y, por último, propuesta. A partir de ahí se desarrolla el pensamiento crítico” (Gavari, 2009.p.259).

E.- Educación continua, asociada a la reflexión.

En virtud de los objetivos del PMI y en atención a la consolidación de un apoyo y acompañamiento virtuoso a los estudiantes en práctica, la Universidad ha implementado programas de formación de mentores destinado preferentemente a profesores del sistema educativo que reciban y/o estén dispuestos a guiar a estudiantes en prácticas de las distintas pedagogías que la Universidad imparte.

De acuerdo a los señalado en la página institucional de la Dirección de Docencia con fecha 04 de septiembre del año 2013 se definía los objetivos y la organización de la mentoría como:

El programas de mentoría pretende entregar herramientas para que, mediante la reflexión crítica, los profesores del sistema educacional analicen y reflexionen acerca del estado actual de los

procesos de aprendizaje en el aula, de forma que se constituyan como referentes y orientadores de los futuros profesores, tanto en conocimientos como en valores y principios éticos que exige la profesión docente.

El programa de estudios (...) explorarán en 3 módulos el ser de la mentoría, la gestión del aprendizaje y el desarrollo docente, finalizando con la investigación y evaluación en el proceso de mentoría. En la actualidad el programa goza de reconocimiento y participación de los profesores en ejercicio ya son más de 200 de ellos se encuentran acreditados en su condición de mentores.

F.- Programa de mentoría en inclusión de la discapacidad.

La demanda ciudadana hacia una educación de calidad obliga a que esta sea concebida en desde la formación profesional de profesores, de tal modo que sea traspasada a todos sus usuarios en las escuelas y liceos del país, independiente de su condición económica, social y cognitiva. El año 2006 en Chile fue trascendental para la educación en Chile, se sientan las bases de una política que aspire a una mejora considerable de la educación pública en el país, se constituye el Consejo Asesor Presidencial convocado por la entonces presidenta Michelle Bachelet, en su primer mandato (2006-2010) Esta institución debía encargarse entre otros de:

- (a) formular políticas orientadoras para el desarrollo de la formación inicial docente y continua;(...)**
- (c) acreditar las carreras de pedagogía**

según lo establecido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; (d) establecer las exigencias de entrada al ejercicio de la profesión docente (habilitación) y determinar los apoyos necesarios durante el comienzo de su ejercicio (inducción) (Avalos, 2014 p.16)

Si bien las medidas no fueron realizadas en su inicio este ejercicio instala en las reflexiones docentes la necesidad de ocuparse de los proceso de inducción de los profesores al sistema educativo. En el período actual en Chile, este ya es un tema que reporta mucha más investigación científica al respecto de acuerdo a las pesquisas realizadas en revistas de divulgación científica asociadas a procesos formativos.

De acuerdo a (Hirmas, 2014) en su análisis documental de investigaciones referidas a la formación práctica en 32 publicaciones entre los años 1995 y 2013 señala lo siguiente:

Respecto a la progresión en la malla de estudios, los autores (Contreras et al., 2010; Montecinos, 2010; Montecinos et al., 2010; Nocetti et al., 2005; Walker, 2010) coinciden en cuanto a que ésta se organiza de modo que los conocimientos teóricos anteceden al trabajo en el centro educativo. Una tendencia común en la progresión es que ésta va desde la observación a la intervención en competencias aisladas con bajos niveles de autonomía (Walker, 2010), hasta la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo curso. En su máxima expresión, el currículo de formación

práctica apenas llega a representar una quinta parte de la formación inicial (Walker, 2010). (p.131)

Procesos de mentorías UdeC

La propuesta de mentorías asociada a esta investigación dice relación con el apoyo y acompañamiento como misión que el profesor guía le ofrece al estudiante de pedagogía en sus procesos de prácticas, intermedias y avanzadas. De modo tal, que efectivamente a partir del desarrollo de las mentorías, el docente universitario supervisor, paulatinamente se incorpore en el modelo triádico de interrelaciones – alumno practicante-profesor guía, profesor supervisor, donde todos deben obtener aprendizajes.

Uno de los aspectos fundamentales a considerar en las triadas de las mentorías, es que estas debieran ser parte de un modelo dialógico de la pedagogía⁶, donde gradual y cotidianamente se van cimentando las relaciones para la construcción de confianzas, esto requiere indudablemente el desarrollo de capacidades receptivas, como la de escucha activa y permanente, que va erigiendo el camino para de enfrentamiento a las situaciones novedosas. Permite además a los involucrados contenerse desde la confianza en caso de desajustes adaptativos o en la eventualidad que surjan sentimientos de vulnerabilidad. Desde este modelo al final del proceso mediático todos y cada uno de los participantes en este caso los tres participantes de la tríada, lograrán el desarrollo de

⁶ enfatiza la importancia de la acción educativa colectiva mediatizada por la comunicación como medio para combatir la colonización sistémica del mundo de la vida en las escuelas y las comunidades(Ferrada, Flecha, 2008 p.48-49)

competencias cooperativas y resolutivas en cooperación con otros para atender los desafíos de la comunidad educativa donde se interrelacionen.

Esta lógica de tríada vendría a contener y compensar las demandas que se van construyendo en el diálogo docente a partir de larga data experiencial que va proveyendo la experiencia en terreno, como es el caso de los docentes responsables de coordinar y supervisar estos procesos de supervisión preferentemente desde y hacia la universidad a la escuela y viceversa. Toda vez que la percepción del rol de profesor supervisor en las escuelas se asocia más bien a una función fiscalizadora que se remite desde el reduccionismo a constatar con el profesor guía, los niveles de satisfacción o aprobación de los desempeños del estudiante en período de práctica. Tal como lo confirma una estudiante de la carrera de Educación Diferencial durante su proceso de práctica.

Co: Cada vez que me iban a supervisar, me sentía mal cuando la supervisora de la U, me daba muchas sugerencias, eso significaba que el profe guía encontraba que hacía cosas mal” (reflexiones del portafolio de prácticas, 2014).

Las primeras dificultades a sortear para la referencia de los estudiantes practicantes desde la formación inicial tiene que ver con las escasas posibilidades de contar con un número significativo de profesores que se adscriban a las necesidades formativas que la institución estime deseables para llevar a cabo los procesos de acompañamiento e inducción. Problemas que se agudiza, también debido a la aún escasa participación de los candidatos a profesores guías en los procesos de evaluación docente que emana del

Ministerio de Educación, dado que estas convocatorias aún no han logrado los niveles de recepción esperados, además inicialmente estos procesos evaluativos han sido voluntarios. Situación que disminuye la eventualidad de ubicar estos estudiantes practicantes con profesores guías con reconocido prestigio y tradición en la tarea.

Al mismo tiempo es una auspiciosa oportunidad de acompañamiento el inscribir los procesos de prácticas con alguno de los profesores que han sido certificados como mentores. Esta segunda posibilidad se vislumbra como más promisoría, aunque aún resulta insuficiente en número la cantidad de profesores certificados como mentores en relación a los estudiantes que cada semestre deben llevar a cabo sus proceso de práctica. Aun así, también es reconfortante y claramente oportuno las posibilidades que tendrán tanto alumnos como docentes de co- construir con y entre otros, que nos brindará el modelo de formación del rediseño curricular, del cual se espera que la formación en tres de sus ejes ; general, pedagógica y habilitación sienten las bases para procesos de inducción requerida, durante la progresión del programa formativo , y por consiguiente cuando estos profesores lleguen a adquirir la calidad de nóveles ya hayan podido manifestar y atender aquellas situaciones más complejas o amenazantes para su futuro desempeño.

La práctica profesional es un proceso de aprendizaje complejo, que normalmente predispone a la tensión para el estudiante practicante o en práctica avanzada, en especial cuando este no ha tenido posibilidades de sentirse mentorizado en alguna práctica precedente. Además resulta compleja la relación de los actores si bien no existe una real sincronía entre las partes alumnos, prof, guía prof supervisor. Esta situación reviste el

riesgo de convertir las prácticas en un requisito más de aprobación del programa de estudio, desaprovechando una extraordinaria oportunidad de probar y adaptar estrategias y soluciones pedagógicas en un entorno de comunicación, respaldo y seguridad. “La práctica profesional es particularmente compleja porque ella involucra distintos actores que portan en sí no sólo creencias y representaciones sino además la lógica del grupo al que pertenecen” (Pelpel, 1989 citado en Correa, 2011, p.80).

De acuerdo a las entrevista con estudiantes de prácticas avanzadas su primera tarea suele ser el observar las dinámicas de funcionamiento de la cultura escolar normalmente aquello, no explícito pero que de igual forma constituye un importante aprendizaje para llevar a cabo sus proceso de práctica sin dificultades adicionales. Cuestiones como las siguientes: ¿cómo dirigirse?, ¿a quién?, ¿cuáles son las situaciones que la institución normalmente describe como a/desapropiadas?, etc.

Algunos resultados de investigaciones en el área conducen a pensar que, durante sus prácticas, los estudiantes más bien desarrollan estrategias para sobrevivir esta etapa, evitan tomar riesgos o iniciativas para evitar poner en evidencia sus puntos débiles y que, en consecuencia, no desarrollan realmente las competencias profesionales que se espera desarrollen durante su formación (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996; citado en Correa, 2011. p.78)

Resulta revelador que un estudiante en práctica deba aprender a leer estas señales, como unos de los aprendizajes significativos para incorporarse sin mayores obstáculos a su escuela de referencia. Normalmente esta tarea la lleva a cabo con el apoyo indirecto del docente supervisor quien está en la acera de” en frente”, desde donde no puede interferir los procesos y dinámicas establecidos por los establecimientos, además que para lograr la comprensión de estos, el docente supervisor se basa en los reportes que el practicante privilegie a riesgo de sesgos.

Desde la experiencia los estudiantes que tiene posibilidades de llevar a cabo prácticas intermedias, o previas a la práctica profesional, final y/o avanzada, en ocasiones aprenden sólidamente en estos períodos con que profesor y/o establecimiento no le gustaría volver a repetir la experiencia, si bien es cierto la gran mayoría de ellos no presenta quejas significativas que impliquen cambiar el centro de prácticas tampoco muchos de ellos da cuenta de los procesos de retroalimentación intencionados que los profesores guías tuvieron oportunidad de asignarles , regularmente esto es causado por la gran demanda de tareas agobio laboral ⁷ que enfrenta el profesor de la escuela, donde si es el caso el estudiante practicante se transforma en un ayudante y colaborador para el desagobio.

Los procesos de inducción en la formación profesional por cualquiera de los motivos antes señalados resultan imperativos para las actuaciones futuras de los profesores

⁷ Todas aquellas tareas que, dentro del marco legal actual, sobrepasa la jornada laboral y responsabilidades pedagógicas convenidas en las funciones del docente de aula. Informe de Resultados y Conclusiones de Mesa de Agobio Laboral. Colegio de Profesores. Chile. 06 de marzo, 2015

nóveles, la comunidad científica y la investigación asociada proporcionan un sustento admisible para la ejecución de ellos, sin ir más lejos estos programas de mentorías, donde se albergan, son una de las demandas plasmada en los Principios y propuestas del Plan Maestro, 2014. Iniciativa ciudadana que tuvo la mayor convocatoria conocida respecto a temas de educación. Durante 4 meses una comisión constituida por representantes de 20 instituciones del país, entre ellos centros de investigaciones, asociaciones gremiales de distintos profesionales de la educación, representantes de los estudiantes secundarios, representantes de los integrantes del Cruch, asistentes de la educación, decanos, lograron constituir un Consejo Consultivo que con el apoyo de Unesco quienes elaboraron el documento conocido como Plan Maestro.

Esta resulta ser una experiencia inédita en el concierto de las convocatorias, deja entrever el gran desasosiego de la ciudadanía frente al estado actual de la educación chilena y su necesidad de participar en los clamores de cambio.

Una de las propuestas de este Plan, dice relación con la necesidad de acompañamiento en la formación profesional.

Existe pleno acuerdo respecto a la relevancia del proceso de inducción como elemento central para el apropiado desempeño de la profesión docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de los profesores y, de esta forma, potenciar el aprendizaje de los alumnos, reconociendo que el proceso de formación de las educadoras y los educadores no termina en la titulación. Es importante que la inducción se implemente mediante

un acompañamiento que hagan otros pares, especialmente en los primeros años de ejercicio profesional, abordando tanto el ámbito pedagógico como los de planificación y gestión administrativa. (...)El proceso debe ser acompañado tanto por la universidad formadora como desarrollado por el establecimiento educativo en que se ejerza (Plan Maestro, 2014 p.34).

Estas 129 proposiciones que componen el Plan, fueron entregadas el 20 de octubre del año 2014 en una ceremonia oficial al Ministro de Educación de la época. Previo a esto, la ciudadanía fue convocada el 29 de septiembre a participar a través de las Redes Sociales de la campaña Firme por la Profesión Docente, iniciativa que logró el apoyo de más de 26.000 firmas que provienen de todo el país”. (Plan Maestro, 2014 p.6) En virtud de la alta convocatoria, Beatrice Avalos vocera del Plan, ha planteado la necesidad de incorporar estas propuestas en la futura ley de profesión docente que se encuentra en construcción.

En este momento todas las instancias que participan en la formación profesional de profesores, así como la investigación asociada, experiencias pilotos, y la ciudadanía como observadora y usuaria del de la educación estimas que es imperioso acompañar en la inducción profesional, a los futuros profesores del país. Por tanto la Universidad de Concepción hace suyo este mandato llevando a cabo procesos de mentorías para profesores noveles egresados de su casa de estudios. Las conceptualizaciones en las que se fundamentan las mentorías en la U de Concepción tiene que ver con definir las como:

(...) esencialmente una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado (profesor-mentor) guiar y asistir al profesional novel o en formación (estudiante-profesor) con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último (Díaz y Bastías. p. 304-305).

El Ministerio de Educación de Chile ha puesto en marcha un programa de mentorías para profesores nóveles, el año en curso se ha propuesto una meta de 500 mentores certificados para el final del mandato presidencial, el compromiso son 2000. Los programas de mentorías se asignan a través de una licitación pública que presentan las universidades, actualmente 5 universidades han sido favorecidas en las licitaciones para formación de mentores, entre ellas la Universidad de Concepción, por la región del Bio Bio. El Ministerio de Educación le atribuye la siguiente concepción a la mentoría:

Es la estrategia central del sistema de inducción. Consiste en el acompañamiento que realizan profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a los docentes principiantes durante el primer año de ejercicio docente (Mineduc, 2015).

Mentoría en inclusión de la discapacidad

Chile es un país donde recientemente se está instalando un modelo de mentorías. Como sociedad (Plan Maestro) hemos decidido que el profesor novel requiere de inducción, como universidad hemos desarrollado algunos programas afines, pero en el caso de la inclusión de la discapacidad debemos proponer un programa de mentoría para profesores nóveles, específico a esta condición, la cual está constituida por un colectivo de personas considerablemente vulnerables que resisten normalmente procesos de pobreza, exclusión y marginación.

La escuela de antaño y actual aún no logra aportar en forma significativa al desarrollo de la calidad de vida de estas personas, actualmente permanecen en los centros educativos durante toda la trayectoria definida para ello, tal como lo estipula el decreto 300 del año 1994 en su “Artículo 1°: Autorízase, la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales”, es decir una persona con discapacidad puede participar del régimen escolar por sobre los 26 años, sin embargo esto no guarda relación con los escasos índices de inserción laboral, donde normalmente los que acceden a algún tipo de trabajo remunerado reciben una renta precarizada, por tanto no logran transformarse en sujetos autónomos. Si bien existen casos emblemáticos que si pudieran eliminar las barreras de acceso y participación, no son los suficientes como para mejorar las dramáticas estadísticas existentes.

En la actualidad no existen estudios científicos sobre las estadísticas de discapacidad excepto la encuesta llevada a cabo por el Fondo Nacional de la Discapacidad (Endisc, 2004) y los entregados por la encuesta Casen del año 2011⁸

De acuerdo a la encuesta Endisc, 2004:

En el ámbito de acceso al empleo, mientras que el 48,1% de la población total del país, mayor de 15 años, realiza algún trabajo remunerado, sólo un 29,2% de las personas con discapacidad lo hace. En otras palabras, siete de cada diez personas con discapacidad no logran generar ingresos autónomos

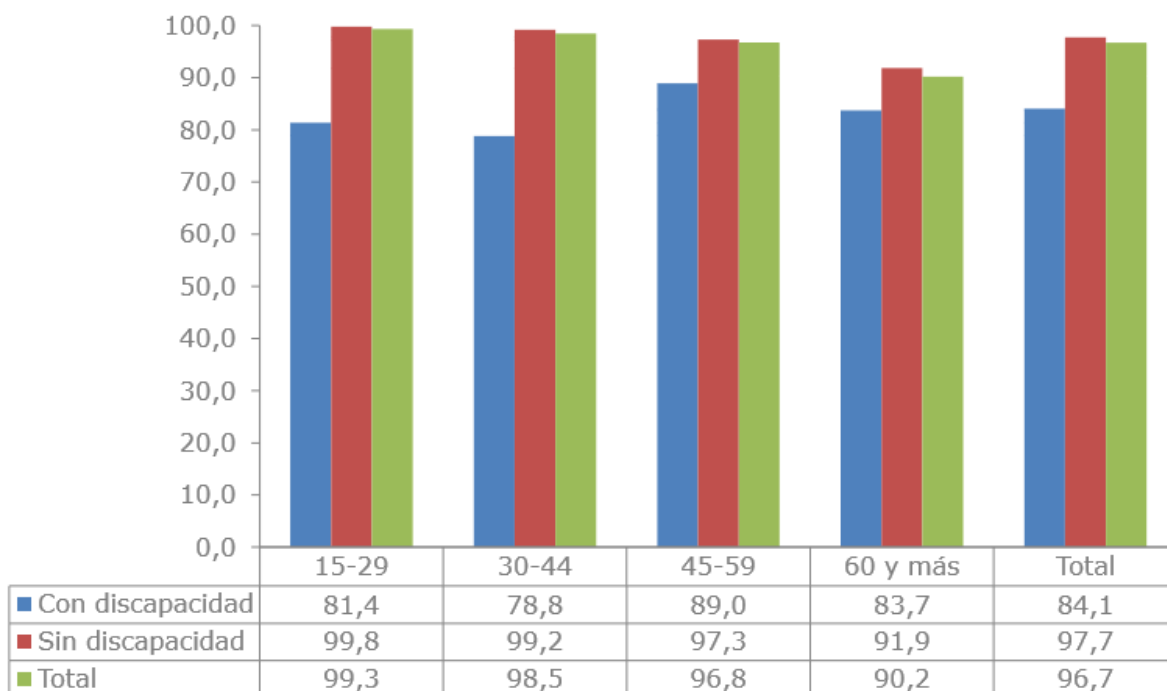
Lo más relevante en esta materia alude a la brecha educacional que se debe cubrir: el 9,8% de las personas con discapacidad no cuenta con estudio alguno; el 42,7% no ha completado la enseñanza básica; sólo un 13,2% ha cursado la enseñanza media completa; y apenas el 6,6% ha accedido a la educación superior (sólo el 2,1% logra titularse), en circunstancias que en la población sin discapacidad esta cifra se eleva a más del doble, alcanzando un 14,2%.

LA figura, muestra la información recogida en la encuesta CASEN, 2011.

FIGURA 2.

Tasa de alfabetismo de personas de 15 años y más con y sin discapacidad*, 2011 (porcentaje)

⁸ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, es realizada por el Ministerio de Desarrollo Social con el objetivo de disponer de información que permita: Conocer periódicamente la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, con relación a aspectos demográficos, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos. En particular, estimar la magnitud de la pobreza y la distribución del ingresos(...) Así como evaluar los impactos de la política social...(ministerio de desarrollo social, 2015)



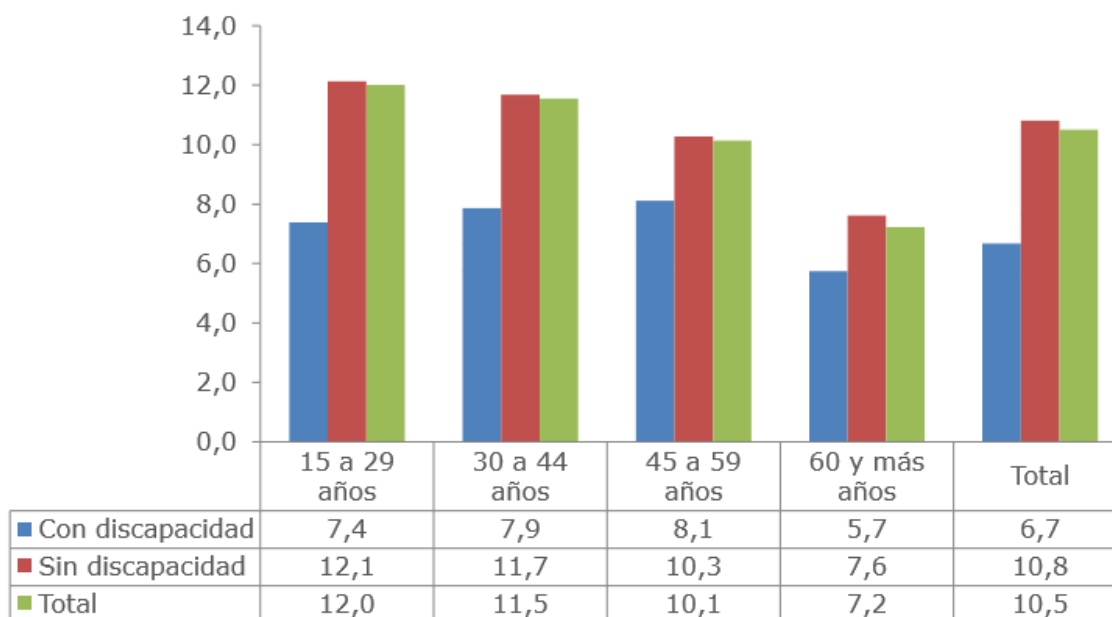
Nota: Tasa de alfabetismo: población de 15 años y más que sabe leer y escribir sobre la población de 15 años y más.

La encuesta CASEN usa el término "discapacidad" para referirse a "condición de larga duración" y que son todas aquellas personas que declararon tener al menos una de las siguientes dificultades: 1. dificultad física y/o de movilidad; 2. mudes o dificultad en el habla; 3. dificultad psiquiátrica; 4. dificultad mental o intelectual; 5. sordera o dificultad para oír aun usando audífonos; 6. ceguera o dificultad para ver aun usando lentes.

Fuente: Informe Discapacidad, CASEN 2011, Ministerio de Desarrollo Social, de Chile, p. 12.

FIGURA 3:

Promedio de años de estudio en personas de 15 años y más con y sin discapacidad, 2011 (Años de estudio)*



Nota: La encuesta CASEN usa el término "discapacidad" para referirse a "condición de larga duración" y que son todas aquellas personas que declararon tener al menos una de las siguientes dificultades: 1. dificultad física y/o de movilidad; 2. mudes o dificultad en el habla; 3. dificultad psiquiátrica; 4. dificultad mental o intelectual; 5. sordera o dificultad para oír aun usando audífonos; 6. ceguera o dificultad para ver aun usando lentes.

Fuente: Informe Discapacidad, CASEN 2011, Ministerio de Desarrollo Social, de Chile, p. 13.

Como se puede observar la situación educativa/ académica de las personas con discapacidad, aún es extremadamente deficiente. Ya han pasado 25 años desde la promulgación en Chile del Decreto 490 del año 1990, el cual establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes y propone una subvención específica para estos efectos. Así como también 21 años de la declaración de Salamanca. Tiempo suficiente para dar cuenta del impacto que esta declaración y normativa, han tenido sobre el grupo de personas con discapacidad. La conclusión de esto bien pudiera sintetizarse en el concepto "deuda".

Contribuye a esta situación las construcciones sociales estereotipadas que aún prevalecen respecto a las personas con discapacidad. Las cuales que asocian la condición a situaciones de incapacidad e invalidez, lo cual obliga a la subordinación al que la “padece”. Por tanto los estudiantes con discapacidad, sus padres y profesores aprenden tempranamente que las decisiones fundamentales se acuerdan entre el profesor y el apoderado. Estableciendo el locus de control fuera del sujeto en condición de discapacidad. La mirada de esta intervención es desde el paradigma rehabilitador, donde la connotación de discapacidad tiene un fuerte arraigo en el modelo médico, el estudiante tiene una minusvalía que requiere ser “normalizada”. El ejemplo anterior contraviene indiscutiblemente el paradigma de la autonomía, donde el sujeto se le ofrece apoyos para la eliminación de las barreras que el entorno social impone a las personas con discapacidad (Díaz, 2009).

La construcción estereotipada de la discapacidad se confunde en la gestión integradora en las escuelas, situación que no permite develar las causas reales de la exclusión. Los centros educativos desde la lógica de la compensación responde a las necesidades de las personas con discapacidad, pero mientras siga existiendo el estigma social derivado de anormalidades según Hernández y Cruz, 2006 el problema principal sigue siendo según Castel, como compensarlos, no definir las causas en sí de la exclusión.

Aún nos falta recorrer una distancia para lograr contar con establecimientos que impartan educación inclusiva, en algunas instituciones ya más estrecha, pero en la

generalidad, de acuerdo a los resultados y estadísticas de la condición educativa de las personas con discapacidad estamos aún muy lejos de alcanzar estas metas.

Por todo lo planteado resulta razonable pensar en el levantamiento de una mentoría para profesores noveles que efectivamente puedan recibir a los estudiantes de la carrera de educación diferencial en sus diferentes tiempos y proceso de práctica, comprendiendo el quehacer de este, en su desempeño actual y futuro. Poder entender las barreras de acceso que un establecimiento puede sostener a una gestión inclusiva, con prácticas tradicionales donde ya desde hace un buen rato no se incluye a los estudiantes con discapacidad. Resultará imperativo que el profesor mentorizado pueda contribuir a socializar en sus establecimientos la lógica de un trabajo cooperativo como forma de optimizar sus estrategias inclusivas. Cuando estas competencias se encuentren co-construidas entre mentor-mentorizado y profesor supervisor la escuela será capaz de avanzar significativamente hacia la inclusión de todos aquellos estudiantes que son o se sientan excluidos.

2.6 Desarrollo Profesional

Como se ha venido señalando desde el inicio de este trabajo de tesis doctoral, la carrera docente es cada vez una profesión más compleja, llena de retos y demandas que intensifican el quehacer de los profesores. La diversidad en las aulas del siglo XXI, requiere de una especificidad de conocimientos, procedimientos y actitudes, que pueden resultar abrumadora para todos quienes ejercen la docencia, pero especialmente para quienes comienzan su ejercicio profesional.

Seguindo a Azcárate, Rodríguez y Rivero (2007), el desarrollo profesional docente es un proceso continuo y dinámico que permite distinguir tres grandes etapas: formación inicial, recibida previamente al ejercicio profesional; profesor principiante o novel, que abarca los tres o cinco primeros años de ejercicio profesional y una etapa que abarcaría el resto de vida profesional.

En el siguiente apartado se revisarán las principales características de los profesores noveles, ya que son parte importante de este estudio.

2.5.1 Profesores Noveles

El desarrollo profesional lleva a reflexionar sobre procesos que se dan a lo largo de toda la vida docente, por los diferentes contextos, que afectan al profesorado como sujeto colectivo y son, a la vez, personales e idiosincrásicos (Azcárate y Cuesta, 2005). Este proceso caracterizado como un continuo, que va desde los primeros pasos de un docente en la escuela y en el aula, hasta el final de su carrera (pero siempre dentro de un aula). Este desempeño, no sólo se ve influenciado por los conocimientos adquiridos durante la formación, si no como se ha señalado también tiene que ver con características personales de los docentes principiantes, su idiosincrasia y la idiosincrasia del centro escolar donde llegue a realizar sus primeras actividades.

En este continuo los primeros años de iniciación a la docencia, por lo tanto, implican una serie de procesos psicológicos, sociológicos, cognitivos y afectivo emocionales que hacen de este período, un período particular con unas características especiales y propias. Además constituyen la base fundamental para la evolución posterior.

En el estudio de los profesores noveles o principiantes, existen diversas perspectivas teóricas. Mientras algunos investigadores, consideran esta etapa muy amplia, partiendo desde la formación inicial hasta los 5 años de inicio de la profesión (Eirín, García y Montero ,2009), otros autores, coinciden que un profesor novel es aquel que tiene 3 o 5 años de ejercicio de la profesión (Azcárate et. al., 2007; Álvarez, 2008).

Para efectos de esta investigación, se definirá a los profesores noveles, como todos aquellos docentes con menos de cinco años de ejercicio de la profesión docente (Azcárate et. al., 2007).

2.5.1.1 Etapas

Los profesores, en su desarrollo profesional, pasan por diferentes etapas. De todas estas se revisara la más pertinente con el desarrollo de esta investigación que es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional de docentes.

Algunos autores denominan a eta etapa, “Shock de la realidad” (Azcárte y Cuesta, 2005) y se produciría en las fases iniciales de la profesión docente. Esto dado que

los profesores noveles o principiantes durante el periodo inicial en la enseñanza, se enfrentarían a una serie de dificultades y experiencias que no habían visto anteriormente durante su formación y que los enfrenta a una realidad desconocida. Con este término se busca graficar esos problemas que sufren los profesores principiantes, al enfrentarse a la realidad escolar. Este choque conlleva la búsqueda de estrategias que reduzcan la incertidumbre y la inseguridad que la nueva situación les genera y que confieren a esta etapa su carácter de supervivencia (Azcárte y Cuesta, 2005).

Entre características las principales de esta etapa, se encuentran: la preocupación en aspectos como el control de la clase, la adecuación de los contenidos y la evaluación que se recibe de los supervisores.

En esta fase lo que más suele preocupar al profesor novel, es su aprendizaje mostrando una gran dependencia de la evaluación que otros hacen sobre su propia práctica. Además, se trata de una etapa en la que se cuestiona muchísimo la propia eficacia del trabajo docente (Marcelo, 2009), donde las preocupaciones provienen principalmente por los cómo (cómo gestionar el grupo, cómo organizar el currículo, cómo evaluar, etc.), más que los porqué y cuándo.

Este periodo se correspondería con el que Tardif (Marcelo, 2009) denomina fase de exploración. En esta fase el profesor novel, se inicia en su profesión mediante ensayos y errores, sintiendo la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores, familias). Otros autores como Maynard y Furlong (Martínez,

2010), reconocen tres etapas en esta primera fase: idealismo temprano, supervivencia y reconocimiento de dificultades.

El idealismo temprano se refiere al tiempo previo a la inserción en el centro mientras que la etapa de supervivencia centra su preocupación en el control y la gestión de la clase, encajar en la escuela y establecerse como profesor. Finalmente en una tercera etapa, antes de que cese su “caracterización” como profesor novel, está la etapa de reconocimiento de dificultades, en la que pasan a un primer plano los métodos de enseñanza y los materiales.

Es importante aclarar, que independiente del nombre de las fases o su número, estas no se presentan como un proceso lineal, ya que este desarrollo depende en gran medida de las propias características personales del profesor novel, la formación inicial recibida y el contexto donde se desarrolla la práctica educativa. Es por esto que la transición de profesor novel a profesor experimentado (o menos novel) varía en duración de acuerdo a los diferentes los ritmos en cada persona.

2.5.1.2 Algunas características de los profesores noveles

Azcárate et. al., (2007) indica que algunas características que describen a los profesores noveles es su gran necesidad de aceptación y por la premura para aprender y asumir su nuevo rol como profesional en unas condiciones de trabajo generalmente duras.

También se puede indicar que “los profesores noveles suelen padecer más estrés, ya que tienen que encontrar la identidad de su nuevo rol, en un ambiente nuevo, cambiante y a veces hostil” (Eirín et al., 2009, p.103)

LA OCDE, a través del informe TALIS (2005), señala algunas características de los profesores noveles:

- *Muchos profesores comienzan a ejercer la profesión, pero no continúan.*

Los profesores noveles indican que el trabajo inicial en la profesión es tan abrumador, lo que provoca que abandonen la docencia dentro de los primeros tres años de ejercicio de esta.

- *Los profesores noveles tienen menos confianza en su capacidad para ser profesores eficaces.*

Al evaluar los niveles de autoeficacia percibida, los profesores noveles participantes del estudio, que dio pie a esta informe TALIS, indicaron que se perciben como “poco eficaces”. Esto provoca un desmedro en sus actuaciones, ya que mina se confianza y posibilidades de mejora.

- *Las condiciones laborales de los profesores noveles son similares a las de los docentes con experiencia.*

A la hora de ingresar al ámbito laboral, las condiciones de trabajo de los profesores noveles es similar en tiempo, carga horaria, exigencias, etc. que el de sus pares más experimentados. Esto, indica el informe

debería ser mejorado, ya que se debería intentar no abrumar con más horas lectivas a los docentes noveles para que dediquen este tiempo a sus planificaciones y trabajo que permitan reforzar su autoconfianza. Esto además iría en directa mejora de su percepción de autoeficacia y por lo tanto, mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

- *Los profesores noveles dedican más tiempo a la gestión del aula y menos a la enseñanza.*

Los profesores noveles indican que destinan más tiempo a la gestión o a la disciplina. Esto implica dedicar menos a la enseñanza durante los periodos de clase.

En esta misma línea, Fullan (2002) señala que las condiciones de trabajo en las escuelas no contribuyen precisamente a la mejora de estos profesores. Es así como, los inicios de la carrera docente se realizan en las peores condiciones de trabajo posibles. Se reserva a los profesores noveles, los destinos más apartados y los centros más desfavorecidos y, dentro de cada centro, les asignan los grupos de clase que necesitan más atención y experiencia, pues necesitan el despliegue de estrategias validadas por el día a día. No les llamaremos problemáticos, para no aumentar la siempre presente etiquetación que existe entre algunos grupos. También a los profesores noveles se les asignan los peores horarios y los alumnos con necesidades de apoyo más extensas.

Teniendo en cuenta que, desde el primer día, son los responsables directos de lo que ocurre en su aula, se puede suponer porque que se acrecienta su inseguridad y que busquen estrategias de supervivencia.

2.5.1.3 Principales preocupaciones y necesidades de los profesores noveles

García-Pérez (2006), señala que una adecuada formación del profesorado, debiera estar centrada en lo que la escuela del siglo XXI exige. Esto porque se entiende que la escuela del siglo XXI, se enfrenta a nuevos desafíos. En el marco de este trabajo de tesis doctoral, esa realidad está fuertemente marcada por diversidad del aula actual. Especialmente, en el trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo, asociados a la discapacidad. En palabras de García-Pérez, se debería huir del academicismo tan característico de los programas formativos tradicionales para pasar a ofrecer una formación centrada en y dirigida a la acción.

Para ello es esencial afrontar los problemas prácticos habituales en la vida del profesor novel. Por esta razón es que para esta investigación, se torna básico, esencial e imprescindible contar con la opinión de los docentes noveles y sus necesidades de formación relacionadas con su trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo, asociados a la discapacidad. Este autor también indica la necesidad de partir de una serena reflexión sobre el perfil de docente que se necesita para afrontar las necesidades, desafíos y preocupaciones e invita a otorgar un papel central a los “problemas prácticos

profesionales” en el eje organizativo que guíe el desarrollo formativo que debería surgir a partir de dicha reflexión.

También es necesario indicar las principales preocupaciones de los profesores noveles. Entre muchas otras, se presentan en la tabla, siguiendo lo indicado por Eirín et al. 2009.

Tabla
Principales preocupaciones de los profesores noveles

Disciplina de clase

Motivación de los estudiantes

Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos

Valoración del trabajo de los estudiantes

Relaciones con los padres

Organización del trabajo de la clase.

Insuficiencia de materiales.

Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación

Relaciones con los colegas

Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza

Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela

Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes

Conocimiento del contenido a enseñar

Sobrecarga de trabajo burocrático

Relaciones con el director

Inadecuado equipamiento escolar

Manejo de los estudiantes problemáticos**Trabajo con los estudiantes de diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos****Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor****Sobrecarga docente****Inadecuado asesoramiento y apoyo****Elevado número de alumnos***Nota:* Elaboración propia, basado en Eirín et al. 2009.***2.5.1.4 Desafíos de los profesores noveles***

Según algunos autores (Eirín, et. al., 2009), entre los retos inmediatos que los profesores noveles deben enfrentar se encuentran: planificar el curso escolar, organizar y gestionar adecuadamente el aula, implicarse en la estructura organizativa del centro, relacionarse con sus compañeros y atender a la diversidad de alumnos y padres.

Estos autores indican, que estos retos no son un problema exclusivo de aquellos profesores que comienzan su ejercicio profesional si no que tiene que ver con el carácter dinámico y complejo de la sociedad en que vivimos. Es así como la profesión docente tiene que responder a estos nuevos retos con nuevas propuestas.

Entre estos desafíos y retos, se pueden mencionar: la adecuación a cambios curriculares que implican un cambio metodológico importante, las Tecnologías de la

información y la Comunicación (TIC); con el esfuerzo y dedicación que significa. Además de incluir las redes sociales en estos desafíos.

Es importante señalar, que según estos autores, estos desafíos no se refieren sólo a un profesor novel con pocos años de experiencia, si no que los cambios producidos cuando un profesor tiene que enfrentarse a una nueva materia, un grupo de alumnos de diferentes edades o un cambio de centro educativo; en cierta medida, vuelve a convertirse en un profesor novel.

2.5.2 Programas de Mentoría para Profesores Noveles

En el apartado 2.4, se trata a fondo la necesidad de los programas de Mentoría para profesores noveles.

2.7 Situación Actual De La Educación Especial En Chile

Se puede decir que la Educación Especial es una modalidad de la educación general, paralela a ésta, y que está encargada de fomentar y asegurar el que se cumpla el principio de equiparación de oportunidades de los niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar (Mineduc, 2015).

En la Educación Especial, uno de los nudos críticos más importantes y que incide tanto directa como indirectamente en la calidad de los procesos de enseñanza -

aprendizaje, es aquél que se refiere a la forma cómo ésta es definida en los diferentes marcos legales, los cuales son poco claros e incluso en algunos casos, contradictorios.

Luego de un largo debate, promovido desde las bases de los movimientos sociales, liderado por lo movimientos estudiantiles, para hacer caer una ley presente desde tiempos de la dictadura, que a todas luces tenía un carácter segregador y servidor de los intereses económicos y del libre mercado, en el año es promulgada La ley general de Educación. Esta ley, es su artículo 22 indica:

Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 35 de esta ley.

Tanto las bases curriculares como los criterios u orientaciones para construir adecuaciones curriculares deberán contar con la aprobación del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53.

Agrega en su artículo 23:

La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los

distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando 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.

La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración.

Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.]

La Educación Especial, es definida en el artículo N° 26 de la ley 19.284 de 1994, de Integración Social de las Personas con Discapacidad, como una “modalidad

diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular...”. Sin embargo, esta definición se contradice con lo que se establece la Ley de Subvenciones de 1998, donde la Educación Especial es pensada solamente como una modalidad diferenciada de la educación básica. A esta situación, se asocian una serie de dificultades las cuales serán analizadas en este capítulo.

2.1 Opciones pedagógicas de la Educación Especial

Dentro del sistema educacional se pueden apreciar distintas alternativas que buscan responder a las diversas necesidades educativas especiales de los estudiantes. Entre ellas se puede hacer mención a: a) las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral; b) los establecimientos de educación regular que cuentan con proyectos de integración y/o grupo diferencial; y c) las escuelas hospitalarias.

a) Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral en nuestro país, representan una de las opciones de más larga trayectoria dentro de la Educación Especial. Ambas opciones educativas se enfocan en la atención de alumnos con discapacidad y trastornos específicos del lenguaje.

Con excepción de las escuelas de lenguaje y de trastornos motores, las escuelas especiales poseen planes y programas de estudio específicos por déficit que son diferentes a los de las escuelas regulares, en mayor o menor grado.

Evolución de la Matrícula Escuelas Especiales

En el año 2003, la matrícula de las escuelas especiales alcanzaba un total de 82.999 alumnos, de los cuales un 37% presentaba déficit mental, el 0,9 % déficit auditivo, un 0,6% déficit motor, el 0,6 % autismo, y el 0,4% déficit visual. Es importante señalar que el aumento de la matrícula en escuelas especiales se debe al explosivo crecimiento de las escuelas de lenguaje, alcanzando en el año 2003 el 60% de la matrícula total de las escuelas especiales. Históricamente la matrícula de estas escuelas era el 30% y, el 70% correspondía a las otras discapacidades.

Barreras asociadas al acceso, la calidad y la equidad de la educación para la población con necesidades educativas especiales

Los individuos con necesidades educativas especiales que están asociadas a la discapacidad, en comparación con el resto de los miembros de la población educacional, no pueden acceder a la educación en iguales condiciones.

En el sistema educativo de Chile y así mismo en otros países del mundo, un problema que se puede encontrar con frecuencia, es la carencia de estadísticas confiables con respecto a la población que no recibe recursos ni ayudas mínimas necesarias para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades; así, muchos de ellos podrían hallarse fuera del sistema escolar o estudiando en establecimientos de educación regular, sin recibir el apoyo que necesitan para avanzar en sus aprendizajes.

Un gran número de los estudiantes con discapacidades múltiples no reciben educación:

En el sistema educacional de nuestro país, la población escolar que es atendida en escuelas especiales o forma parte de proyectos de integración, principalmente en las ciudades con mayor volumen de población, presenta, generalmente, discapacidades leves. Aunque existen establecimientos enfocados en la educación de alumnos severamente afectados, estos en ningún caso son suficientes para cubrir la demanda.

Las escuelas especiales reciben alumnos que, por lo habitual, no encuentran respuestas educativas a sus circunstancias personales en una escuela regular, o que han desertado de ellas tempranamente.

Por otra parte, en las zonas rurales, este escenario suele ser distinto, ya que los alumnos y alumnas acuden a estudiar a la escuela de la comunidad. Esto hace que se presenten dificultades para transitar de un nivel educativo a otro, debido a una pobre política de articulación entre los diferentes servicios y niveles educativos, los que no aseguran la continuidad en la educación de los alumnos.

Otro problema que se presenta, es la existencia de una oferta educativa muy restringida para la población con discapacidad de 0 a 4 años. Aunque es notable la labor que desarrollan tanto la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI y la Fundación Nacional para el Desarrollo Educacional del Niño, INTEGRRA, en el fomento al acceso y al

perfeccionamiento de respuestas educativas aptas para esta población, es necesario mencionar la cobertura aún es muy limitada y que tampoco se cuenta con los recursos humanos y materiales esenciales para poder dar una respuesta educacional de calidad.

En la Educación Media por otra parte, la integración es aún menor y más compleja, ésto a raíz de que la integración escolar en nuestro país, se ha desarrollado, principalmente, en el ámbito de la Educación Básica.

En el caso de la Enseñanza Media se han ido incorporando gradualmente a los estudiantes, no obstante, pese a los esfuerzos que se han realizado desde el sistema educacional, las opciones educativas para los estudiantes en esta etapa escolar son muy pocas, y entre las que existen, se pueden encontrar una variedad de problemas. Entre estos se puede mencionar: la inflexibilidad del sistema, la poca preparación de los docentes, el nivel de complejidad del currículo, la falta de oferta educativa en el área vocacional, entre otros.

En lo que se refiere a la población con discapacidad que es mayor de 26 años de edad, éstos no cuentan con la posibilidad de seguir una educación permanente y por lo que no poseen oportunidades para seguir desarrollándose laboral o profesionalmente, tampoco para nivelar estudios. En un aspecto importante, tampoco existen mecanismos de ayuda para la adaptación a una condición nueva de discapacidad, lo que es esencial cuando la discapacidad se presenta de forma tardía.

Otra barrera existente es la que guarda relación con la carencia de accesibilidad en diversos aspectos como son: falta de accesibilidad en los espacios físicos, en el transporte, problemas en los códigos de comunicación en el caso de discapacidades sensoriales, tecnología no adaptada, etc.

- **Barreras en el sistema de Educación Regular.**

En nuestro país, predomina una perspectiva que otorga a la Educación Especial la responsabilidad de educar tanto a los estudiantes con discapacidad como a los que poseen problemas severos de aprendizaje.

Este enfoque ha traído como consecuencia el que no se hayan implementado políticas claras que busquen el favorecer la creación de respuestas educativas flexibles y diversas que den repuesta a las necesidades de la educación especial y que éstas, sean transversales a todos los niveles y modalidades del sistema escolar en Chile.

Una gran dificultad que no sólo afecta el acceso sino así también la calidad de las respuestas educativas, es el gran número de alumnos por aula, es el que es excesivo y que es un aspecto que es periódicamente planteado como inquietud por los profesores del sistema de enseñanza regular.

Otra barrera es que la tiene como foco el que la Educación Especial no haya sido considerada en el desarrollo de las reformas curriculares.

En los marcos curriculares de la Enseñanza Parvularia, Básica y Media se han ido implementando paulatinamente, a partir del año 1996, pero sólo las bases curriculares de la Educación Parvularia consideran las necesidades educativas especiales de los alumnos. En cuanto a la Educación para Adultos en Chile, el marco curricular no se refiere específicamente a los alumnos con discapacidad.

A partir de esta situación, la dificultad más grande reside en que los profesores de las escuelas comunes que poseen proyectos de integración, no cuentan con una guía clara acerca de cómo pueden adaptar o transformar el currículum para dar respuesta a las necesidades educativas individuales de los alumnos.

El actual sistema de medición de la calidad de la educación en Chile, el SIMCE, no contiene indicadores de equidad.

El SIMCE no considera indicadores de equidad y, por lo general, sus resultados son utilizados para la generación de rankings entre las escuelas y liceos con atención a los resultados que estos obtienen en las pruebas realizadas. Esto tiene como consecuencia que se cree una competencia entre los establecimientos educacionales por la cual los estudiantes que poseen mayores índices de dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento se concentran en aquéllos establecimientos más abiertos a la diversidad y son así, a su vez, excluidos de las escuelas y liceos que pueden alcanzar mejores resultados.

Como los alumnos de escuelas especiales no son considerados en el SIMCE, no se cuenta con antecedentes fidedignos que muestren la verdad realidad de los procesos educativos y de la calidad de la enseñanza que se son impartidos en ellas.

- **Barreras que tienen relación con las políticas y procedimientos de la Educación Especial.**

En la educación especial los procedimientos se fundamentan en enfoques diferentes. Actualmente una de las dificultades más significativas que posee la Educación Especial, es la convivencia de distintas actitudes y orientaciones conceptuales en lo que se refiere a cómo abordar la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Este escenario es un directo resultado tanto de las creencias respecto de quién es el grupo objetivo de la Educación Especial, así como de cuál es el rol de ésta, y cuáles son las normativas y marcos curriculares que la rigen.

Actualmente, y desde el año 1990, existen normativas de Integración escolar que buscan impulsar la incorporación de niños, niñas y jóvenes a las escuelas regulares y así mismo, el acceso al currículo común además de los decretos que regulan el buen funcionamiento de las escuelas especiales junto con el empleo de los planes y programas de estudio por discapacidad que se diferencian a los de la educación regular, y que favorecen la enseñanza en ambientes especiales.

Éste escenario ha hecho que existan diversas actitudes y miradas en cuanto a las modalidades presentes en la atención educativa por las cuales los niños, niñas y jóvenes que poseen algún tipo de necesidad educativa especial, deben ser educados.

Así las cosas, hay quienes creen que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el “preparar a los alumnos para” que puedan estar en mejores condiciones al momento de enfrentarse a los circunstancias que lleva consigo la vida adulta. Es por esto que proponen que según sea la complejidad de la discapacidad, los estudiantes se beneficiarían acudiendo a escuelas especiales donde recibirán una educación focalizada según lo requiera su discapacidad.

La educación especial es vista como un proceso que se centra, principalmente, en que los alumnos que lo requieran puedan desarrollar las competencias o conductas que los ayuden a compensar los efectos de su discapacidad.

Desde este punto de vista, se piensa que el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad debe estar separado del de los alumnos sin discapacidad, por medio de un currículo especial que pueda atender a sus necesidades educativas especiales. Así, se cree que la integración debe ser resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje promovido en una escuela especial.

Por otra parte, existe la postura que piensan que el poder acceder y ser parte de la enseñanza regular es un derecho fundamental de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos y que debe ser entregado desde la niñez de las personas.

Esta perspectiva concibe la integración como pieza esencial del proceso educativo basada en currículo regular, pero con los ajustes, soportes y recursos adicionales necesarios para que la población estudiantil pueda no sólo acceder a la enseñanza regular sino que mantenerse y, eventualmente, egresar de ella.

Por último, también existen enfoques intermedios que combinando elementos de las posturas anteriormente planteadas, demuestra la existencia de un proceso de transición entre ambas orientaciones.

- Evolución en el ámbito de la perspectiva centrada en la carencia de un perfil educativo.**

Existe, actualmente, una certeza en cuanto a que el plan centrado en el déficit debe ser reemplazado por un enfoque educativo. No obstante, aún falta mucho para que esto llegue a ser una realidad, esto puesto que los alumnos siguen siendo clasificados de acuerdo a las categorías de diagnóstico tradicionales que se basan en las dificultades de las personas.

Las dificultades, desde este punto de vista, son definidas de acuerdo a las características personales de cada alumno como son por ejemplo, sus discapacidades, sus

perfiles psicológicos así como también sus antecedentes tanto sociales como familiares. Cuando son considerados estos criterios, los estudiantes son clasificados y agrupados en escuelas y cursos especiales con el fin de que puedan tener una enseñanza que a cargo de especialistas, se adecúe a sus dificultades. Esto demuestra que la intervención se ha centrado más en subsanar las “deficiencias del alumno” que en fomentar los aprendizajes promovidos por el currículum escolar.

Esta barrera en las oportunidades educacionales igualmente se ha debido a que la tendencia en educación a nivel mundial ha sido que las Escuelas Especiales solían tener currículos paralelos, diferentes al currículum de las escuelas regulares en lo que se refiere a enfoque, estructura y contenidos, algo que ha existido hasta tiempos recientes.

Sin embargo, desde el punto de vista educativo, se cree que las dificultades de aprendizaje son de una condición interactiva, por lo que, cualquier estudiante puede enfrentarse a ellas durante su vida escolar. Este enfoque considera que las medidas que toman los profesores y sus formas de enseñar, pueden dar paso o resaltar las dificultades de aprendizaje. Es por esto que la intervención en este caso, no se centra en las deficiencias de los estudiantes, sino que en ir modificando la enseñanza para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos con dificultades. Lo que se busca es la participación de los alumnos usando todo el potencial del currículum y de las actividades escolares.

- La definición de lo que son las necesidades educativas especiales aún se encuentra en discusión en el mundo.

En muchos países del mundo se ha comenzado a usar, en el ámbito de la educación, el concepto de “necesidades educativas especiales”; este concepto supone que todo alumno o alumna que exhiba problemas para desarrollarse en lo que tiene relación con los aprendizajes escolares, cualquiera sea la causa de esto, debe recibir la ayuda y apoyo especial que necesite en un ambiente educativo que sea lo más normal posible y sin importar el margen de tiempo que necesite para mejorar.

El concepto de necesidades educativas especiales es utilizado la mayoría del tiempo como un sinónimo de discapacidad. Aunque también como una clasificación nueva que se centra en los individuos, puesto que es frecuente que se hable de alumnos que poseen necesidades educativas especiales que pueden o no estar asociadas a una discapacidad. Esto demuestra que generalmente las dificultades ya sean de aprendizaje o de participación, continúan atribuyéndose a las condiciones personales de los estudiantes y no a circunstancias del entorno y a la respuesta educacional que el sistema les ofrece.

Otra dificultad que existe se debe a lo complicado que se hace llevar el término a la práctica: esto debido que para identificar correctamente a los que estudiantes que presentan necesidades educativas especiales es necesario que la administración educativa pueda proporcionar recursos adicionales que serán utilizados con ese propósito. El establecer dichas necesidades conlleva el evaluar a los alumnos en interacción con el contexto educativo, lo que lleva a que el concepto que se genera varíe según el establecimiento educacional

Esta variabilidad choca las administraciones educativas y su funcionamiento puesto que usualmente estas requieren saber con anterioridad el porcentaje de población estudiante que va a requerir recursos adicionales.

Otra dificultad recae en que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales que son de carácter temporal, son “estigmatizados” con éstas aún después de haberlas superado lo que conlleva a que los alumnos posean una imagen negativa de ellos mismos y que el entorno también les discrimine.

- El concepto de barreras al aprendizaje y la participación ya es utilizado en la jerga educativa de estos tiempos**

Este concepto se refiere a los factores y dificultades del ambiente y de la respuesta educativa que pueden llegar a obstaculizar o limitar el acceso pleno a la educación y las oportunidades de aprendizaje de una gran parte de la población estudiantil. Según plantea Ainscow (2003), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.

- **Políticas y normativas**

En Chile, y en muchos países, existen distintos programas que buscan dar respuestas a las diferencias sociales y culturales de los estudiantes sin embargo, en la mayoría de los casos, estos programas no se encuentran articulados unos con otros ni con las políticas educativas ya que generalmente, las políticas educativas son creadas con el alumno medio en mente. Es más tarde cuando se comienzan a generar programas o estrategias cuya atención se enfoca en las diferencias.

Existen países en los que es posible encontrar un mayor número de programas y actividades de los que el sistema puede absorber, muchas veces a pesar de insuficiencia de los recursos, lo que conlleva a una grave situación para los Estados donde los recursos son más escasos.

Hay consenso en la comunidad internacional en relación a que la Educación Especial no debe tratarse como un sistema paralelo, sino que debe ser pensada como una red de recursos, ayudas y apoyos para todos los estudiantes que lo necesiten, lo que finalmente ayudará a mejorar la calidad de la educación.

En la educación común y en el sistema educativo en general, cae la responsabilidad de la inclusión es una, no obstante las políticas de educación inclusiva son consideradas dentro del marco de la Educación Especial algo que ocurre con frecuencia y

cuya consecuencia más grande es la limitación que causa al análisis de la totalidad de las exclusiones que puedan ocurrir en el sistema.

Así las cosas, las diversas políticas de inclusión suelen clasificarse, generalmente, en dos grupos: las que se relacionan con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y aquéllas políticas cuya finalidad es reducir la brecha social, la que suele recibir el nombre de inclusión social o compensatoria.

Las legislaciones de numerosos países han ido, paulatinamente, integrando leyes que garanticen el acceso a la educación para toda la población, sin importar el tipo de deficiencia ni el grado de severidad de ésta (leyes de educabilidad), mientras que en otros países, y es lo que ha ocurrido en Chile, se han aprobado leyes acerca de dónde debe ser entregada esta educación. Es así como se ha instaurado que ésta debe ocurrir en las escuelas regulares más que en las escuelas especiales. Varios países hacen una diferenciación según los casos sean severos o leves, pues postulan que la Educación Especial debe estar dirigida solamente a los alumnos con problemas severos de discapacidad o deficiencia. Es en casos aislados en los que la ley se ha pronunciado a favor de dar el derecho a asistir a las escuelas regulares de la comunidad local. En conclusión, se puede decir que no existe un escenario cohesionado a nivel internacional ya que los países se encuentran en etapas diferentes del continuo proceso de evolución hacia la inclusión.

La educación especial, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, es regulada por los respectivos Ministerios de Educación, los que poseen las

atribuciones para asignar recursos adicionales a este subsistema educativo así como también para crear diferentes normativas que la resguarden. Así mismo, es importante el desarrollo de legislaciones que garanticen la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, leyes de carácter transversal a todos los sectores responsables como son: educación, trabajo, salud, vivienda, etc., leyes que se están llevando al plano práctico en diversos niveles de desarrollo dependiendo del país y también, del sector específico en el que serán utilizadas. Es destacable que en todos los países de América Latina las políticas educativas se han preocupado de crear normativas de integración.

Dentro de las variaciones en la normativa que es posible encontrar en los diferentes países se observa, por ejemplo, que en algunos países la legislación requiere que para ingresar a un establecimiento educacional la niña o niño sea diagnosticado para así ver si será derivado a una escuela regular o a una especial. En otros, en tanto, se busca eliminar las contradicciones dentro de la normativa, con el fin de que toda la población pueda acceder a una educación de calidad, en virtud del principio de equiparación de oportunidades.

- Recursos de apoyo**

Últimamente, se ha podido observar que existe un cierto tipo de aceptación acerca de que los docentes de la educación regular son los encargados de la educación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, recibiendo

un apoyo complementario de otros profesionales. La propuesta es así, dejar el modelo de apoyo diferenciado, en el que era el profesional el que se preocupaba de dar respuesta a las problemáticas de los alumnos, a un nuevo modelo colaborativo, en el que las respuestas son dadas por un esfuerzo conjunto de los docentes y los profesionales de apoyo, complementándose y apoyándose mediante la entrega de conocimientos desde perspectivas diferentes.

En el escenario internacional, el acceso a y la organización de los apoyos para alumnos que presentan dificultades, varía enormemente de un país a otro.

Hoy en día, se busca tener en cuenta un diverso número de apoyos (psicólogos, profesores de educación especial, fonoaudiólogos, intérpretes de lenguaje de señas, etc), que deben ser potenciados dentro de la escuela regular para que estén preparados para dar respuesta a la diversidad que se puede encontrar en la comunidad escolar por sobre los casos individuales. Esto ha llevado a que en la mayor parte de los casos, se desarrollen actividades de formación y de servicio, puesto que los profesionales de apoyo no están acostumbrados a trabajar con el currículum común de las escuelas regulares. Aunque la tendencia es que los profesionales se focalicen más en trabajar con los docentes que con los alumnos, en la realidad, éstos siguen trabajando con los estudiantes.

Una barrera compartida por todos los países de América Latina, es la escasez de recursos humanos de carácter especializado para apoyar la inclusión. En países en desarrollo, el empleo generalizado de profesionales altamente calificados puede ser

excesivamente costoso, y, en ocasiones, no es posible contar con ellos, especialmente en localidades apartadas de los centros urbanos, por lo que los apoyos deben establecerse a partir de las personas disponibles en los establecimientos educacionales y la comunidad.

2.8 Concepciones

El interés por estudiar las concepciones, radica la capacidad potencial que tienen de convertirse en barrera o facilitador para el desarrollo de procesos de inclusión educativa, puesto que existiría una relación dinámica entre las concepciones y las prácticas (Pozo, 2006; Villalón y Mateos, 2009; Urbina Echeita y Simón, 2013).

Asimismo, es necesario que los procesos de inclusión educativa se analicen relacionados conectados a prácticas concretas. Sin embargo, en el caso de las concepciones, se está al tanto o al menos se está consciente de que en muchas ocasiones lo que decimos no se condice que lo que verdaderamente hacemos.

No obstante esto, es relevante considerar que las concepciones que subyacen a las prácticas educativas si ayudan a entender el porqué de algunas prácticas educativas y especialmente porque la inclusión aún hoy, al ser un concepto mucho más conocido y sin duda muy oído, aun levanta tantas resistencias. Es posible que este conocimiento nos permita perfilar el camino de otra manera, para alcanzar otra meta.

En el plano de la educativa inclusiva se piensa que efectivamente es en los modos de pensar y sentir donde se forjan las maneras de comprender la diversidad

humana (Echeita et al., 2013) lo que sustentaría prácticas con distinto grado de inclusión/exclusión y en donde debieran dirigirse gran parte de los cambios necesarios para avanzar en una sociedad que valore la diversidad de todos sus miembros.

De esta forma, las concepciones serían fruto de una doble herencia, una social y una biológica (Pozo, 2006). La primera vendría dada por la forma en que la tradición cultural ha situado a un individuo en un determinado contexto que guía la conformación de sus concepciones sobre el mundo físico y social circundante. La herencia biológica, deviene de un “sistema cognitivo, una mente humana que no solo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como una actividad social y cultural” (Pozo, et al., 2006, p.35).

Se ha planteado el enfoque de concepciones como teorías implícitas, porque se ha estudiado la inclusión desde esta perspectiva, anteriormente (López, Martín y Echeita, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011). A través de ellas, se ha indicado que las representaciones que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación, pudiendo encontrarse un continuo que va del polo explícito al implícito.

Específicamente, las representaciones implícitas (creencias) y las explícitas (conocimientos) podrían diferenciarse según su origen, el cómo funcionan y cómo se modifican (Pozo et al., 2006).

Mientras las representaciones implícitas se originan en la experiencia personal, la educación informal y el aprendizaje implícito, las

representaciones explícitas se originan en la reflexión y la comunicación de esa experiencia, la educación formal y el aprendizaje explícito. En cuanto a su función, las representaciones implícitas son de naturaleza procedimental, pragmáticas, dependen del contexto y se activan automáticamente. En tanto las representaciones explícitas tienen una función epistémica, independiente del contexto, de naturaleza simbólica y activación deliberada (Urbina, Simón y Echeita, 2011, p. 8).

Se puede añadir también, que las representaciones implícitas serían mucho más difíciles de cambiar que las explícitas, especialmente porque es muy difícil abandonarlas. Es así como, un sujeto contaría con representaciones o creencias de las que es consciente y que puede verbalizar, que se activan en respuesta a demandas específicas y que además estarían basadas en supuestos o principios no articulados e implícitos que se organizan en teorías (Villalón y Mateos, 2009).

El concepto de teoría implica la idea de un conjunto de elementos organizados dentro de un sistema a partir de ciertos principios, de manera que las teorías servirían para confeccionar modelos que entregarán una interpretación a un conjunto amplio de fenómenos en función de dichos principios. Así, se podrían hacer inferencias o predicciones respecto al sistema al que se aplica la teoría (Urbina, Echeita y Simón, 2013).

En así como, Pozo (2006) plantea que se opta por denominarlas teorías, porque son más que ideas aisladas, sino más bien forman un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social, manifestándose como un conjunto más o menos interconectado de conceptos.

En por eso, que en este sentido, el marco de las teorías implícitas contiene un conjunto de características que las definen, las cuales son de fundamental importancia para poder comprender cómo dicho marco podría comprenderse en el contexto de los procesos de inclusión.

2.7.2 Definición y principales características de las teorías implícitas

Las teorías implícitas han sido definidas como un “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006, p. 79).

Es así como, estas teorías responderían a un conjunto de restricciones o limitaciones cuya manifestación estaría supeditada al contexto, la situación y las circunstancias. Plantear que estas teorías son implícitas involucra destacar que estas restricciones no son directamente accesibles a la conciencia (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

Se han identificado un conjunto de características que permiten describir los principios básicos a través de los cuales estas teorías implícitas funcionan:

- **Se construyen a partir de procesos de aprendizaje implícito. Es decir, se organizan dependiendo de la experiencia personal, contexto y situación.**
- **Tienen un carácter encarnado. Dicho carácter está vinculado en su origen a respuestas viscerales y corporales esenciales para entender el contenido y funcionamiento cognitivo de nuestras creencias implícitas.**
- **Poseen una funcionalidad procedimental. Corresponden un “saber hacer” más que un “saber decir”, por lo cual estarían más ligadas a la práctica que al discurso en sí.**
- **Poseen una funcionalidad pragmática. Su objetivo es tener éxito y evitar los problemas, permitiendo predecir acertadamente una amplia gama de situaciones cotidianas.**
- **Se activan de manera automática y estereotipada. Funcionan en el presente (“aquí y ahora”) generalmente de la misma manera para la misma situación y contexto.**
- **Operan como teorías en acción, que resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son limitadas ante situaciones cambiantes o problemas nuevos.**

Según Pozo et al., (2006), las teorías implícitas se asemejarían a los “lentes” con las que mira, analiza y actúa en el mundo circundante físico y social, serían una especie de gafas que se llevan puestas sin ser conscientes y serían las responsables de percibir la

realidad de determinada manera. El carácter implícito de estas teorías implica que sólo pueden ser accesibles a partir de sus productos, es decir por medio de la conducta o de la forma de resolver las tareas (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006; Pozo et al., 2006).

2.7.3 Estrategias metodológicas para el estudio de las concepciones como teorías implícitas

2.7.3.1 Cuestionarios

Los cuestionarios, han sido instrumentos frecuentemente utilizados para el estudio de las concepciones (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006). Los más utilizados son los cuestionarios con respuesta con alternativas, con escala tipo Likert y un tipo de cuestionarios, denominado “cuestionarios de dilemas”.

Los cuestionarios con alternativas, contienen un conjunto de situaciones, lo más cercanas a los contextos de los informantes que responderán. Para propósitos de esta investigación los contextos fueron los relacionados con los informantes; profesores noveles y estudiantes de pedagogía. Cada situación compone un ítem que ofrece distintas alternativas de resolución para que el profesor elija aquella con la que está más de acuerdo (Martín et al., 2006).

Para el caso particular de esta investigación, uno de los objetivos es poder acceder a las concepciones de los participantes. El cuestionario, se presentó como una alternativa viable y confiable, pues según Martín et al. (2006), elegir entre varias posibles buenas respuestas, permite que, por medio de este tipo de cuestionarios, se pueda acceder a

niveles más implícitos de las concepciones. Si bien a través de este tipo de cuestionarios se puede acceder a lo que los participantes dicen que hacen, se ha pensado que las prácticas declaradas en estos instrumentos también pueden dar cuenta de manera indirecta de las concepciones que subyacen a eso que los participantes “dicen que hacen”.

2.7.4 Enfoque del profesor como profesional reflexivo

La idea de reflexión y su papel dentro del conocimiento profesional, es algo muy difícil de precisar pues existe un amplio abanico de definiciones de reflexión. No obstante, en general se concibe como una vía de capacitación profesional y generación de conocimiento que prioriza la experiencia sobre el contexto en que el profesional se desenvuelve. Pérez Echeverría, Pozo et al. (2006) plantean que la investigación sobre este tópico posee identidad propia y es imprescindible para poder avanzar en la comprensión del papel y la naturaleza de las concepciones.

El enfoque del profesor como profesional reflexivo deriva de los trabajos de Donald Schön (1983; 1987) respecto a la existencia de un tipo de conocimiento en los profesionales que solo se adquiere mediante el ejercicio de la reflexión sobre la propia actividad práctica. Para Schön (1987), podría ser posible que mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, pudiéramos realizar una descripción del “conocimiento tácito” que está implícito en ellas. De esta manera nuestras descripciones serían construcciones, en tanto ponen de manera explícita y simbólica (a través del lenguaje, por ejemplo) un tipo de conocimiento que comienza siendo tácito y espontáneo.

Dicho enfoque ha sido paradigmático de esta línea de pensamiento, pues supone un avance notable en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento, con lo cual concuerda con el marco de las teorías implícitas.

Según Schön (1983) cualquier profesional experto, utilizaría tres tipos de conocimiento:

1. **El conocimiento en la acción.** Remite aquel que se revela en las acciones (sean observables u operaciones privadas). El conocimiento estaría en la acción y se revelaría porque se produce de una forma espontánea y hábil, aunque no se pueda hacer explícito verbalmente (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006). En este tipo de conocimiento, el pensamiento es completamente implícito, encerrado en el propio hacer.
2. **La reflexión en la acción.** Para Schön, el docente es capaz de reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla “nuestro conocimiento espontáneo en la acción suele acompañarnos a lo largo del día” (Schön, 1987, p.36). Durante una clase se puede dar un proceso de reflexión a causa de algún problema o alguna dificultad, de manera que se traslada la capacidad de interpretar al nivel de la conciencia pero sin detener la actividad (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).
3. **La reflexión sobre la acción.** Tiene lugar después de los hechos, cuando se trata de articular, para uno mismo o para otros, algunos de los procesos que han ocurrido en el transcurso de nuestras acciones (Pérez Echeverría,

Mateos et al., 2006). En palabra de Schön (1987) este saber permite descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado específico.

2.7.5 Cambio Conceptual

Considerar que las concepciones como teorías implícitas tienen una naturaleza diferente a los conocimientos explícitos es relevante a la hora de plantearse cómo ayudar a cambiar - si fuera necesario- ciertas representaciones, pues hay que considerar las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores, usualmente de un nivel más implícito (Echeita et al., 2013).

En este nivel, el cambio podría producirse a través de procesos asociativos y acumulativos en la experiencia personal, mientras que en el plano de las representaciones explícitas el cambio podría producirse en forma deliberada, mediante procesos de reestructuración (Pozo et. al, 2006).

Una perspectiva del cambio conceptual es la que propone Pozo y et al., (2006) en donde el cambio de las concepciones debe ser entendido como cambio representacional. De esta manera, el cambio de las concepciones no requiere de una acumulación de nuevos saberes frente a una intervención instruccional específica, ni tampoco, como respuesta a una reflexión sobre las evidencias de sus limitaciones o de las ventajas de las nuevas teorías que se intenta transmitir. Dentro de esta postura, el cambio representacional se basa en el modelo de “redescripción representacional” propuesto por Karmiloff-Smith (1992), que

describe la transformación, a lo largo del desarrollo, de las representaciones implícitas en conocimientos más manipulables y flexibles, es decir, explícitos.

La redescipción representacional sería un proceso en donde la información implícita se convierte en conocimiento explícito, primero dentro de un dominio, y luego, en diferentes dominios. De esta forma, el conocimiento puede representarse en cuatro niveles jerárquicamente organizados denominados implícito I, explícito E1, explícito E2, explícito

E33. Karmiloff-Smith (1992) plantea:

Una forma específicamente humana de obtener conocimiento consiste en que la mente explore internamente la información que ya tiene almacenada (tanto innata como adquirida) mediante el proceso de redescibir sus representaciones o, para ser más precisos, volviendo a representar iterativamente, en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas” (p. 34).

Hablar de concepciones como teorías implícitas y su relevancia en el cambio conceptual, tiene que ver con asumir que muchas de las barreras con que actualmente cuenta la inclusión y el trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, viene dado por la configuración de estas concepciones en profesores noveles y estudiantes de pedagogía. Conocer sus concepciones respecto a los estudiantes y sus procesos de inclusión es clave para el desarrollo de este trabajo de investigación.

La justificación de un programa de Mentoría, entre otros tal como plantean (Pozo et al., 2006) la forma en que el profesorado concibe la enseñanza y el aprendizaje otorga una valiosa clave para comprender cómo relaciona las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje en su práctica. Esto quiere decir que la manera en que un docente organice estos elementos está en directa relación con las decisiones que tomará a la hora de organizar su respuesta educativa a la diversidad.

CAPÍTULO 3: DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

A continuación se describirá el procedimiento seguido para desarrollar este estudio, el cual estuvo marcado por continuas decisiones y elecciones. En cada uno de los apartados se comentarán aquellas características que pudieran ser propias de Chile y el contexto en que se realizó el estudio, para facilitar su lectura y comprensión.

3.1 Introducción

La presente investigación será de orden cuantitativa, pues “que se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando” (Hueso y Cascant. 2012), pues se considera que es el método más adecuado para medir las variables que se pretenden estudiar y el principal interés que motiva el uso de este método, es la posibilidad que se tendrá de generalizar los resultados obtenidos de la investigación a otras poblaciones con características similares a las que se van a establecer aquí.

Tomando en cuenta la naturaleza de la presente investigación es necesario interiorizar muchas variables que serán medidas a través del método de encuesta, ya que como es bien sabido para una investigación de este tipo, es de primera importancia y necesidad recolectar datos de primera fuente, datos primarios. El diseño de encuesta cuenta con principios que rigen su uso y el principio que rige la encuesta “consiste en

seleccionar estadísticamente una muestra representativa de la población total y proyectar luego los resultados a la totalidad del universo” (Vieytes, 2004, p.) y para recoger la información la encuesta requiere de “una serie de estímulos sistemáticos aplicados a ciertos sujetos sobre la base de un conjunto de respuestas predeterminadas” (Vieytes, 2004, p.).

El método de encuesta es sumamente usado, tanto en investigaciones en campos meramente académicos, como en investigaciones de mercado e investigaciones de orden comercial, podríamos decir que la encuesta es uno de los diseños metodológicos más usados y aplicados en el área cuantitativa, para ejemplificar:

“La investigación comercial elige el diseño de encuesta para innumerables propósitos, como por ejemplo elaborar estrategias y facilitar orientación para desarrollar un producto y publicitarlo; obtener información sobre precios, valoraciones de los consumidores en temas como el conocimiento del producto, factores determinantes y factores ocasionales del uso de una marca o su relación con la competencia, en estudios de seguimiento de las relaciones con los distribuidores; e innumerables aplicaciones más” (Vieytes, 2004,p.).

El método cuantitativo tiene ventajas y desventajas que de alguna u otra forma potencian y afectan a la vez el análisis, la recolección de datos, los resultados, etc. Dentro de las ventajas de la encuesta podemos encontrar que nos proporciona un conocimiento de primera mano, ya que a diferencia de la técnica de recolección de información secundaria, la encuesta recolecta datos de primera fuente y permite lograr

mediciones precisas y sus resultados permiten el tratamiento estadístico de los datos, para lograr un análisis ad hoc a los objetivos de la investigación.

También, permite investigar y analizar grandes poblaciones ya que como es bien sabido un instrumento bien construido puede llegar a tener un alcance y precisión enorme, tomando muestras de más de 1000 casos.

Considerando los objetivos de esta investigación, este estudio fue diseñado como de tipo descriptivo ya que en una primera instancia se busca conocer las concepciones de profesores noveles y estudiantes, para caracterizar sus necesidades de formación para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad.

En el sentido temporal esta investigación será de corte transversal ya que no se busca hacer un análisis de periodos determinados:

Unidad de Análisis: Estudiantes y profesores de la carrera de Pedagogía (cualquier mención), excepto educación diferencial.

Unidad de Observación: Alumnos y profesores (recién egresados) de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Unidad de Información: Alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Profesores recién egresados de la carrera de Pedagogía y sus menciones, excepto educación diferencial.

A continuación se describirán los elementos principales de este diseño de investigación y su fundamentación.

3.2 Objeto de Estudio

Concepciones y competencias declaradas por estudiantes de pedagogía de cuarto año y profesores noveles, de carreras distintas a educación diferencial, respecto a su trabajo con estudiantes con discapacidad.

3.3 Fundamentación

Es crucial comprender que el método científico es una vía para llegar al conocimiento científico y que tiene pasos que son necesarios siempre comprender. Integra la inducción y la deducción, lo que quiere decir, que combina los planteamientos teóricos con la contrastación empírica de los hechos, siendo la observación uno de los elementos cruciales para lograrlo. Debemos comprender que no basta con la acumulación de datos sino que éstos deben de ser interpretados en una teoría e hipótesis que guíen el proceder empírico (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Todo método que se utilice depende directamente del paradigma al cual nos aferramos, ya que son estas nuestras orientaciones hacia lo que se investiga.

El concepto de paradigma procede de Kuhn (1962, 1970). Basándose en sus trabajos, Patton (1978; pág. 203) define un paradigma como: una visión del

mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente: fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prologadas consideraciones existenciales o epistemológicas (Cook y Reichardt, 2005, p.28)

El paradigma inductivo-deductivo ha predominado para las investigaciones sociales. Los métodos científicos han sido diferentes y diversos desde sus orígenes, siendo el más predominante aquel comprendido como el método hipotético-deductivo (Bisquerra, 2004). Puesto que permite indicar el procedimiento a través del cual se puede llegar a una conclusión general de lo investigado. Por lo que el método científico es aquel que posee mayores respaldos teóricos a través de la comprobación empírica y teórica de lo que se investiga. Según lo expuesto por Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) el método de investigación que se utilice perderá rigor, se flexibilizará y modificará, adaptándose a la naturaleza del fenómeno que se investiga. Se acomodará al problema específico que se investiga.

Es necesario reconocer esto, ya que es fundamental para el desarrollo de la investigación la elección de un método a seguir que sea acorde con lo que se va desarrollando en el estudio. Procurando resguardar el modo en que se enfocará el problema y sus posibles respuestas, por medio de una metodología específica.

Intentar dar cuenta de la multiplicidad de herramientas existentes presenta una doble limitación; primero no alcanzaría el espacio de estas páginas para sujetar siquiera la mayoría de estas herramientas y, segundo, como dice Rosana Guber (2005), “la limitación de los manuales de técnica es que no reflexionan desde la experiencia concreta” (p.12). Si bien la autora hace referencia concreta al trabajo de campo, cualquier desarrollo metodológico puede volverse, sosteniendo esa idea, una “guía de procedimientos”. La investigación en ciencias sociales, desde el enfoque relacional aquí propuesto, supone el rechazo de estructuras que expondrían un conocimiento por anticipado y admite, por tanto, el abandono de la aplicación de modelos pre elaborados a semejanza de esta estructura presupuesta. Los escenarios sociales de intervención son diversos y dinámicos, y en ese sentido los abordajes conceptuales rígidos y definidos de antemano entorpecen el reconocimiento de esos procesos.

Es necesario entender que el diseño metodológico y las técnicas son elementos constitutivos de uno de los procesos que implica la construcción de conocimiento. Pero esto no es posible, si la estructura argumentativa de una investigación está constituida por bloques teóricos que están unidos por una argamasa de variados grados de densidad y consistencia (Sautu, 2003, pág. 9).

Por ende, en términos genéricos, denominaremos teoría a: primero, los supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido; segundo, las teorías generales de la sociedad y el cambio histórico; tercero, las

proposiciones y conceptos derivados de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaja; cuarto, las teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos y la evidencia empírica: y quinto, las hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales y cuestiones vinculadas a la formulación de regularidades y pautas empíricas, e inferencias de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos (Sautu, 2003, p.9).

Por lo tanto, es necesario enfatizar que aunque el método de investigación que se utilizara es crucial para los objetivos esperados, toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica (Sautu, 2003, pág. 9). Por lo que el método de investigación deberá ser acorde a lo que se espera obtener.

La palabra método proviene de meth, que significa meta, y odos, que significa vía. Es el conjunto de procesos y procedimientos establecidos y organizados para llevar adelante el cumplimiento de los objetivos de investigación. Las técnicas, en cambio, son los instrumentos operativos rigurosos que constituyen ese orden general de acción (Palazzolo y Vidarte, 2012, p.2).

Comprendiendo la serie de factores asociados al referente empírico que se pretende problematizar y a las conceptualizaciones implicadas en las preguntas de investigación, es que se considera como el mejor método de investigación el cuantitativo.

3.4 Tipo de Diseño

Como ya se ha señalado, se ha decidido que la mejor aproximación al objeto de estudio es través de un diseño metodológico cuantitativo, de tipo descriptivo. El procedimiento de recolección de la información elegido fue el diseño de encuesta. Los estudios de encuesta son un tipo de estudio descriptivo y, por lo tanto, su objetivo será el de ayudar a describir un fenómeno dado (León y Montero, 2004). Este tipo de estudio, permite comprender la especificidad del territorio a trabajar permitiendo medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Además permite acceder de manera científica a las creencias, opiniones, actitudes, etc., de las personas que participaran del estudio (León y Montero, 2004).

Este tipo de investigación descriptiva es muy utilizada en el ámbito educativo. Dentro de la investigación por encuesta o estudios de encuesta se incluyen los estudios que emplean los cuestionarios y los que emplean las entrevistas como herramienta de recogida de datos (León y Montero, 2004).

A menudo se tienden a confundir los conceptos de encuesta y cuestionario. Siguiendo a León y Montero (2004) se entenderá como encuesta al “conjunto de todas las acciones de la investigación” (p. 108), mientras que se entenderá como cuestionario al

“conjunto de preguntas” (p.107). Algunas características propias de los estudios de encuestas:

- **Permiten recoger información mediante la formulación de preguntas que se realizan a los sujetos en una entrevista personal, por teléfono o por correo.**
- **Pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos de la muestra.**

3.5 Instrumento de Recolección de Información

Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario. Un cuestionario es un conjunto de preguntas que se realizan para obtener información que permita contestar la pregunta y objetivos de investigación (León y Montero, 2004). En este tipo de instrumento, las preguntas están determinadas de antemano. Además con el fin de facilitar la codificación de las respuestas, estas sólo pueden ser las que aparecen dadas en el cuestionario. Por tal razón podemos caracterizar el instrumento de recolección de datos utilizado como un cuestionario de preguntas cerradas.

La decisión de optar por un cuestionario como instrumento de recolección de datos, vino dada, a través de la construcción de los objetivos y preguntas de investigación. Además esto se reafirmó a través de la elaboración y desarrollo del marco teórico. Esto porque los cuestionarios, han sido instrumentos frecuentemente utilizados para el estudio de las concepciones (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006). Los más utilizados son los

cuestionarios con respuesta con alternativas, con escala tipo Likert y un tipo de cuestionarios, denominado “cuestionarios de dilemas”.

Los cuestionarios con alternativas, contienen un conjunto de situaciones, lo más cercanas a los contextos de los informantes que responderán. Para propósitos de esta investigación los contextos fueron los relacionados con los informantes; profesores noveles y estudiantes de pedagogía. Cada situación compone un ítem que ofrece distintas alternativas de resolución para que el profesor elija aquella con la que está más de acuerdo (Martín et al., 2006).

Para el caso particular de esta investigación, uno de los objetivos es poder acceder a las concepciones de los participantes. El cuestionario, se presentó como una alternativa viable y confiable, pues según Martín et al. (2006), elegir entre varias posibles buenas respuestas, permite que, por medio de este tipo de cuestionarios, se pueda acceder a niveles más implícitos de las concepciones. Si bien a través de este tipo de cuestionarios se puede acceder a lo que los participantes dicen que hacen, se ha pensado que las prácticas declaradas en estos instrumentos también pueden dar cuenta de manera indirecta de las concepciones que subyacen a eso que los participantes “dicen que hacen”.

Este cuestionario se organizó a través de cinco dimensiones, que se consideraron clave, al realizar la revisión bibliográfica para conocer los diferentes aspectos que influyen en la forma en que profesores noveles y estudiantes terminales manejan las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad. En la tabla xxxx, se presenta una panorámica de las dimensiones y sus definiciones.

Tabla 5
Dimensiones del cuestionario y sus definiciones

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Concepciones	Como teorías implícitas, definidas como “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pozo, 2006)
Caracterización	Características atribuidas a las diferentes condiciones de las personas en situación de discapacidad, desde el imaginario colectivo.
Normativa	Conocimiento de la normativa vigente en Chile, para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
Estrategias de apoyo	Conocimiento de estrategias de apoyo, es decir, conocimiento sobre las formas de desplegar los apoyos necesarios para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
Gestión: Trabajo colaborativo	Comprensión de los roles de los distintos integrantes del equipo multiprofesional y su influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.

Nota: Elaboración propia

El cuestionario construido, consistió en 14 preguntas en el caso de los profesores noveles y de 15 preguntas. Para versión detallada, puede revisar el anexo 1.

Se ofrecieron 6 alternativas de respuestas que incluyeron una alternativa de no sabe/no responde y una alternativa abierta a las sugerencias de los informantes. Este cuestionario se organizó a través de ciertas dimensiones, que se consideraron clave, al realizar la revisión bibliográfica para conocer los diferentes aspectos que influyen en la forma en que profesores noveles y estudiantes terminales manejan las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad.

Estas dimensiones, relacionadas directamente con los objetivos, dieron el pie para la formulación de las preguntas, que como se ha señalado, buscaron mostrar situaciones naturales y contextuales para los profesores noveles y estudiantes, especialmente en la dimensión concepciones. En la tabla XXX, se presenta la organización de dimensiones y distribución de las preguntas.

Tabla 6
Distribución de preguntas por dimensiones y áreas de estudio

Área	Dimensión	Preguntas	
		Profesores noveles	Estudiantes
Percepción de la discapacidad	Concepciones ⁹	1,2,3	1,2,3
	Caracterización	4,5,6	4,5,6

⁹ Subyacen a la percepción y caracterización de la discapacidad, que tienen/hacen los profesores noveles y estudiantes.

Necesidades de formación en atención a la discapacidad	Normativa	10,12	10,12
	Estrategias de apoyo	9,11,14	9, 11,14,15
	Gestión: Trabajo colaborativo	7,8,13	7,8,13

Nota: Elaboración propia

Para finalizar se hace necesario destacar que la encuesta se aplicó de manera presencial y oral, es decir donde el encuestador y el encuestado interactuaron frente a frente. Cabe destacar que el encuestador no sesgó ni influyó en ninguna de las respuestas de las encuestas. Para salvaguardar este criterio, la encuestadora fue una docente distinta a la investigadora principal de este estudio.

3.6 Unidad de Análisis y Unidad de Información.

La unidad de análisis corresponde al discurso y la percepción de los profesores noveles. Siendo la unidad de información todos los futuros profesores y profesores noveles a los cuales se les aplicó la encuesta.

3.7 Universo y Población

El universo de esta investigación se compone de todos los profesores que no son profesores de educación diferencial y estudiantes de pedagogía que no sean de

educación diferencial de 4° y 5° año, de la ciudad de Los Ángeles. La población que fue considerada: todos los profesores noveles laboralmente activos y los estudiantes de la carrera de pedagogía.

3.8 Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 42 docentes y 74 estudiantes. Es una muestra de tipo probabilística-intencionada, ya que se seleccionó a los participantes según ciertos criterios de inclusión, que se describirán a continuación. Este muestreo a propósito, se hizo considerando que se requería los integrantes de la muestra cumplieran algunos requisitos (León y Montero, 2004). También se debe consignar que se consideró el criterio de accesibilidad a la muestra para la constitución de la misma. El criterio de accesibilidad, tiene que ver con los límites espacio temporales de la investigación y con la facilidad de acceso a los integrantes de la muestra (León y Montero, 2004). Este criterio es preponderante, pues la doctoranda autora e investigadora principal de esta tesis, es jefa de la carrera de Educación Diferencial en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Es importante señalar, que el interés por los docentes noveles y futuros profesores, radica en la flexibilidad en concepciones, creencias que se manifiestan. Además los nuevos profesores y estudiantes de pedagogía tienden a repetir los modelos que aprendieron durante su formación, por lo que se hace preciso trabajar en estas etapas iniciales para tener un impacto mayor en el futuro desempeño y así lograr cambios en las

maneras de hacer y de actuar (Álvarez, 2008). Siguiendo a Eirín, García y Montero (2009), en su conceptualización de lo que significa ser un profesor novel, se puede indicar que además ser un profesor que está en los primeros años de su desempeño profesional, también se consideran otros aspectos como la formación inicial, el acceso a la función docente o asesoramiento y formación continua. Finalmente, se considera todo aquello que contribuye al inicio del desarrollo profesional del docente y a la construcción de la identidad personal y profesional.

Para efectos de la investigación, se ha definido como docentes noveles, a todos aquellos docentes, con menos de 5 años de ejercicio de la profesión.

En tanto, los estudiantes son los alumnos del cuarto y quinto año de las carreras de pedagogía del Campus Los Ángeles, de la Universidad de Concepción.

En la Tabla 7 se presenta un resumen de los criterios de inclusión de los participantes de este estudio.

Tabla 7
Criterios de Inclusión de participantes en el estudio

Profesores Noveles	Estudiantes Terminales
- menos de 5 años de ejercicio, de la profesión	-alumnos de 4° o 5° año de una carrera de pedagogía.
- desempeñarse en un establecimiento de la ciudad de Los Ángeles	-deben ser alumnos regulares de cualquier pedagogía dictada en el

campus Los Ángeles UdeC,
exceptuando la carrera de Pedagogía en
Educación Diferencial.

Nota: Elaboración propia

3.9 Caracterización de la muestra

Un resumen de las principales variables consideradas para la caracterización de la muestra de profesores noveles, se detalla en la tabla 8.

Tabla 8
Principales variables de los profesores noveles

Variable	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Experiencia en años	1	5	11,9
	2	13	31,0
	3	10	23,8
	4	6	14,3
	5	8	19,0
Nivel en el que trabaja	Ed. Parvularia	10	23,8
	Ed. Básica	26	61,9
	Ed. Media	6	14,3
Especialización	Si	13	31,0
	No	29	69,0

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 9, se presenta un resumen de las principales variables consideradas para la caracterización de la muestra de estudiantes terminales.

Tabla 9
Principales variables de los estudiantes terminales

Variable	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía que está cursando	Ed. Parvularia	5	6,8
	Ed. Básica	41	55,4
	Ed. Media	28	37,8
	Biología y Cs. Naturales	16	21,6
	Sin mención	5	6,8
	Primer Ciclo	9	12,2
Mención	Matemáticas y Ed. Tecnológica	12	16,2
	Lenguaje y Cs. Sociales	19	25,7
	Matemáticas y Cs. Naturales	13	17,6
Especialización	Si	2	2,7
	No	72	97,3

Nota: Elaboración propia

3.10 Validez del Instrumento

Para la construcción de ambas encuestas, para una primera propuesta de cuestionario se crearon 9 ítems relacionados directamente con los objetivos de la investigación. Su diseño fue orientado por una entrevista no estructurada. Estas entrevistas son comúnmente utilizadas en las fases previas a la elaboración del cuestionario final, cuando las preguntas nos están previamente determinadas, sino que se busca sondear sobre áreas específicas que se desean rastrear (León y Montero, 2004). Esta entrevista no estructurada, constó de preguntas abiertas sobre la práctica docente con estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, que fueron formuladas en una primera instancia a un grupo de profesores noveles y estudiantes terminales, que compartían las características de la muestra final de esta investigación.

Para esta primera versión del cuestionario, se siguieron algunas recomendaciones (León y Montero, 2004, p.122):

1. Que sea y parezca corto
2. Que sea y parezca fácil
3. Que parezca atractivo

Así también, estos ítems se crearon en función del contenido incorporado en las dimensiones teóricas consideradas hasta ese momento en el modelo teórico y que se pueden revisar en la tabla 10.

Tabla 10
Distribución de preguntas por dimensiones y áreas de estudio

Área	Dimensión
Percepción de la discapacidad	Concepciones¹⁰
	Caracterización
Necesidades de formación en atención a la discapacidad	Normativa
	Estrategias de apoyo
	Gestión: Trabajo colaborativo

Nota: Elaboración propia

Para la elaboración del conjunto de preguntas, se delimitaron tres posiciones diferenciadas dentro del continuo inclusión/exclusión que representarían concepciones del tipo biomédico-segregador, integradoras o inclusivas (ver capítulo 2, apartado sobre concepciones).

Esta primera versión del instrumento se sometió a validación por medio del juicio de expertos, implicándolos en la propuesta metodológica y buscando que pudiesen respaldar el instrumento para evitar posibles errores en la aplicación.

¹⁰ Subyacen a la percepción y caracterización de la discapacidad, que tienen/hacen los profesores noveles y estudiantes.

Siguiendo lo expuesto por León y Montero (2004, p. 121), se consideró evaluar a través del juicio de experto: el contenido de las preguntas, el lenguaje y la ubicación de las preguntas dentro del instrumento.

Por tal razón, se buscó que los expertos puntuaran tres aspectos:

- a) Relación Ítem- Objetivo: Evaluar la coherencia entre el ítem y el objetivo propuesto, es decir, si el ítem planteado logra conseguir la información que se busca obtener, declarada en el objetivo.**
- b) Relación Ítem- Dimensión: Evaluar la coherencia entre el ítem y la dimensión propuesta, es decir, si el ítem se consideraba pertinente en la dimensión en la que fue presentado.**
- c) Redacción: Valorar la claridad en la redacción de cada ítem. En este aspecto, se le solicitó que ante ítems poco claros sugiriera los cambios que aportarían claridad al planteamiento del ítem.**

Cuando se tuvo la opinión de los jueces, se presentó el cuestionario por medio de una entrevista personal a cuatro sujetos (grupo piloto), con las mismas características de la muestra: dos profesores noveles y dos estudiantes de últimos años de pedagogía. Estas entrevistas tuvieron como objetivo principal verificar la claridad de las instrucciones de la encuesta y de los ítems. Los participantes debieron contestar el cuestionario y plantear dudas o preguntas en caso que las hubiera.

Como resultado del total de esta fase, hubo cambios en algunos de los ítems debido a que no se alcanzó el 75% de acuerdo en la valoración interjueces, por un deficiente acuerdo respecto a los tres aspectos que se pedían fueran puntuados. Además se agregó un nuevo ítem en el cuestionario para estudiantes, por sugerencia de los jueces. Asimismo, se incorporaron todos los cambios mencionados por los jueces y grupo piloto, en la sección de instrucciones.

Finalizada esta etapa, todos los ítems se sometieron nuevamente a la evaluación de los jueces expertos implicados en este estudio, además de un grupo de docentes, para evaluar la claridad en instrucciones e ítems. La versión definitiva del cuestionario para profesores noveles quedó constituida por 14 ítems. En el caso del cuestionario para estudiantes, quedó compuesto por 15 ítems.

El cuestionario aplicado puede revisarse en el anexo 1(profesores noveles) y 2(estudiantes). Así también, se puede revisar el primer borrador del cuestionario, en el anexo 3(profesores noveles) y 4 (estudiantes).

3.11 Consideraciones Éticas

Durante todo el proceso de investigación se tuvo especial cuidado con las cuestiones éticas, tanto en la formulación, como en el diseño, la gestión de los datos y el cierre del estudio.

Por esta razón, las respuestas obtenidas de la aplicación de las encuestas serán resguardadas para mantener su carácter confidencial y anónimo, siendo utilizada la información sólo para fines de esta investigación. Junto con esto, en el momento de la aplicación del cuestionario, se hizo especial hincapié en el carácter voluntario que tenía la participación a través de responder la encuesta, ofreciéndose la posibilidad de negarse en el momento que ellos lo consideraran pertinente. Por tanto, es necesario el consentimiento de la población encuestada.

3.12 Procedimiento de recogida de datos

Para el procedimiento de recogida de datos se solicitó la colaboración a las carreras de pedagogía (distintas a Educación Diferencial), del campus Los Ángeles, de la Universidad de Concepción. En una de las asignaturas de cada una de las carreras se procedió a pedir a los estudiantes su colaboración para participar del estudio. Se les explicó que la participación era voluntaria y que podían retirarse de la sala, si no querían contestar el instrumento, dejando su voluntad expresada a través de un consentimiento informado.

Durante la aplicación a cada una de las carreras, en una de las asignaturas de cuarto año, de la carrera de Educación Parvularia, 10 estudiantes decidieron no participar del estudio pues consideraron que dentro de sus futuras labores como educadoras de párvulo, no estaba contemplada la atención a niños con ningún tipo de discapacidad. Luego de estos comentarios, las estudiantes procedieron a retirarse y no contestaron el cuestionario. Sólo 5 alumnas de ese grupo contestaron la encuesta, de un total de 15.

En los otros grupos, los estudiantes accedieron a contestar, sin ningún tipo de inconveniente, siguiendo las instrucciones indicadas, tanto en el cuestionario como por el entrevistador.¹¹

Para la aplicación del cuestionario a los profesores noveles, y una vez determinados los criterios de inclusión de la muestra, se procedió a contactar con la Escuela de Educación, Campus Los Ángeles, de la Universidad de Concepción. Esto, para pedir autorización para el uso de la base de datos de los exalumnos de pedagogía de dicha Escuela. Es así como, los participantes fueron contactados y referidos a la investigadora principal del este estudio, por los jefes de carrera respectivos y como ya se ha señalado, distintos a la carrera de educación diferencial. Estos participantes, fueron citados un día sábado para participar de la investigación. Un entrevistador fue el encargado de tomar los datos y aplicar el cuestionario, además de ofrecer un ágape a los participantes.

Luego de aplicadas ambas encuestas estas fueron traspasadas a una base de datos elaborada en un documento de Excel por una persona distinta de la investigadora, para resguardar el sesgo y manipulación de los datos obtenidos.

¹¹ Se utiliza la palabra entrevistador, no en el sentido de realizar una entrevista, si no como la persona encargada de aplicar el cuestionario a profesores noveles y estudiantes participantes de la muestra (León y Montero, 2004).

3.13 Análisis de datos

3.13.1 Preparación de los datos

Para comenzar a trabajar los datos encontrados, es necesario un paso previo, que es el de evaluar la calidad de los datos recopilados, esto quiere decir que se debe considerar, el tiempo de recolección de los datos, el propósito de estos datos, los criterios y el diseño muestral que se utilizaron al momento de recoger esta información.

Una vez que realizado este paso previo, se procederá a ingresar los datos al programa estadístico SPSS, y hacer los procedimientos estadísticos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación.

3.13.1 Tratamiento y medida de análisis de los datos

Para tratar los datos, se utilizará el programa estadístico SPSS, donde en una primera instancia, se procederá a analizar los datos tabulados de las encuestas, y se realizarán procesos de codificación básicos, para que los análisis descriptivos posteriores salgan con un nivel de error nulo.

En una segunda instancia se utilizarán estadísticos descriptivos para hacer descripciones generales de los datos, en este caso, medidas de tendencia central, Media, Moda y Mediana. La media para identificar las tendencias de ciertas preguntas, como por ejemplo, la experiencia medida en años, o los años de estudio que tienen los encuestados, la

Mediana para complementar la descripción anterior de la media y por último la Moda, que sería el estadístico descriptivo principal y fundamental dentro de esta investigación ya que nos mostrará las tendencias de respuestas que los encuestados respondieron en el cuestionario aplicado, para dilucidar y contrastar entre ambos grupos de respuesta y poder ver cuáles fueron las respuestas más recurrentes.

Para posteriormente una vez analizados todos los datos y visto la distribución de las variables, comenzar a generar tablas descriptivas para el análisis.

Aunque el programa estadístico que utilizaremos tiene muchas opciones y pruebas estadísticas que podrían ayudar en nuestro estudio, solo nos remitiremos al uso y aplicación de tablas descriptivas para no caer en problemas metodológicos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y APORTACIONES

Los resultados se presentarán a través de la agrupación alrededor de los objetivos específicos de esta investigación.

Aunque los objetivos difieren de acuerdo al grupo informante, se realizará el ejercicio de agrupar algunas preguntas, en torno a estos, pues existe coincidencia en la dimensión que se quiere abordar. En la tabla RVC, se puede revisar la relación área/dimensión/preguntas del cuestionario.

Tabla 11
Relación área, dimensión y pregunta del cuestionario

Área	Dimensión	Preguntas	
		Profesores noveles	Estudiantes
Percepción de la discapacidad	Concepciones ¹²	1,2,3	1,2,3
	Caracterización	4,5,6	4,5
Necesidades de formación en atención a la discapacidad	Normativa	10,12	10,12
	Estrategias de apoyo	9,11,14	9, 11,14,15
	Gestión: Trabajo colaborativo	7,8,13	6,7,8,13

Nota: Elaboración propia

¹² Subyacen a la percepción y caracterización de la discapacidad, que tienen/hacen los profesores noveles y estudiantes.

Cabe recordar que para efectos de esta investigación, el análisis considera el área como un constructo teórico más amplio y que contiene a las dimensiones o dicho de otro modo, las dimensiones surgen del área.

4.1 ÁREA: Percepción de la discapacidad

En esta área se agrupan, las dimensiones que se relacionan con la forma en que los profesores noveles y estudiantes de pedagogía perciben la discapacidad. Se considera importante, pues esta percepción determinará la forma en que el profesor novel y futuros profesores, se enfrentan al trabajo con estudiantes discapacitados y cómo le ofrecen los diversos apoyos que estos últimos necesitan. La relación de esta área y sus preguntas se presenta en la tabla 12.

Tabla 12
Relación área Percepción de la Capacidad y preguntas

Área	Dimensión	Preguntas	
		Profesores noveles	Estudiantes
Percepción de la discapacidad	Concepciones	1,2,3	1,2,3
	Caracterización	4,5,6	4,5

Nota: Elaboración propia

4.1.1 DIMENSIÓN: CONCEPCIONES PERSONALES

Se abordarán los resultados relacionados con concepciones personales, definidas como “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pozo, 2006). Estos resultados se agruparán por ambos grupos estudiados: profesores noveles y estudiantes.

Es necesario recordar que para identificar cuáles eran las concepciones personales de los estudiantes respecto a los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, se plantearon tres preguntas del cuestionario aplicado. Estos resultados se agruparon en tres posibles tipos de concepciones frente a la discapacidad: tipo biomédico/segregador, tipo integrador y tipo inclusivo.

Si bien ya se han mencionado y definido en el marco teórico, se hace una revisión en la tabla 13.

Tabla 13
Tipos de concepciones frente a la discapacidad

Tipo de concepción	Definición
	se definió esta categoría, relacionada con el antiguo paradigma
Biomédico/Segregador	médico, en el cuál las dificultades son sólo parte del sujeto
Integrador	Este tipo de concepciones, consideran que mayormente factores

ambientales son los involucrados en el desarrollo y mantenimiento de las dificultades de los estudiantes (Marchesi y Martín, 1990), y que estos a su vez, potenciarían las dificultades asociadas a la atención de la diversidad.

Inclusivo

Este tipo de concepciones se acerca a lo que se ha definido en esta tesis, como educación inclusiva. Estas, considera al estudiante y a los contextos en los que se desenvuelve (aula, centro, familia, comunidad, etc.), incorporando una mirada sistémica a los procesos de apoyo que ellos necesitan.

Nota: Elaboración propia

4.1.1.1 Profesores Noveles

A continuación se presenta el análisis de los cuestionarios de los profesores noveles.

En la tabla 14, se presenta la tabla que corresponde a la pregunta 1.

Tabla 14

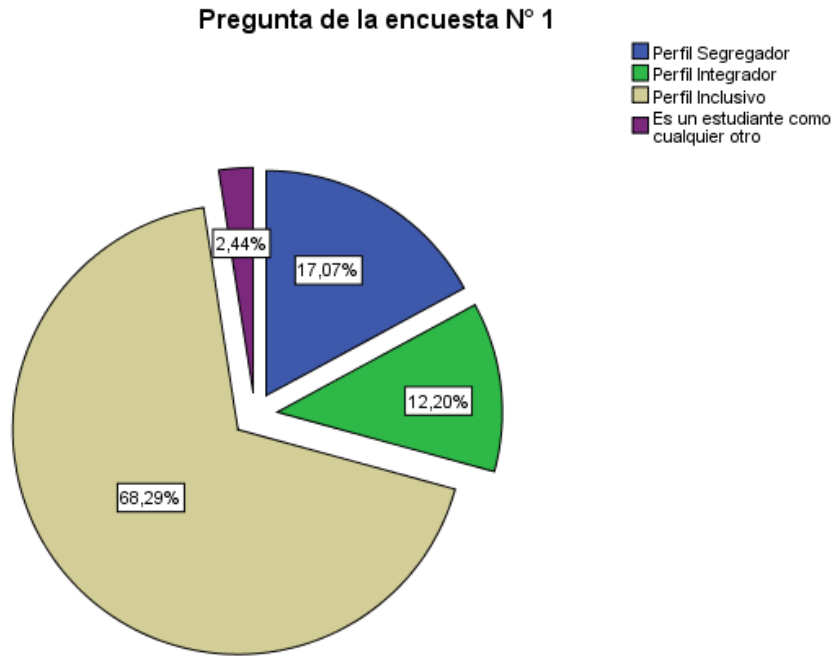
Pregunta de la encuesta N° 1: Para usted, un estudiante con discapacidad es...

		Frecuenci a	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tipo Biomédico- Segregador	7	16,7	17,1	17,1
	Tipo Integrador	5	11,9	12,2	29,3
	Tipo Inclusivo	28	66,7	68,3	97,6
	Es un estudiante como cualquier otro	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdidos	No sabe/no responde	1	2,4		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 4

Pregunta de la encuesta N° 1: Para usted, un estudiante con discapacidad es...



- **Tipo Biomédico- Segregador 17,1 %**
- **Tipo Integrador 12,2 %**
- **Tipo Inclusivo 68,3 %**

Esta pregunta buscaba identificar la concepción personal de los profesores noveles, sobre el estudiante con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo inclusivo, que considera que este estudiante tiene potenciales diferentes a sus compañeros y que requiere apoyos para la eliminación de barreras.

Tabla 15

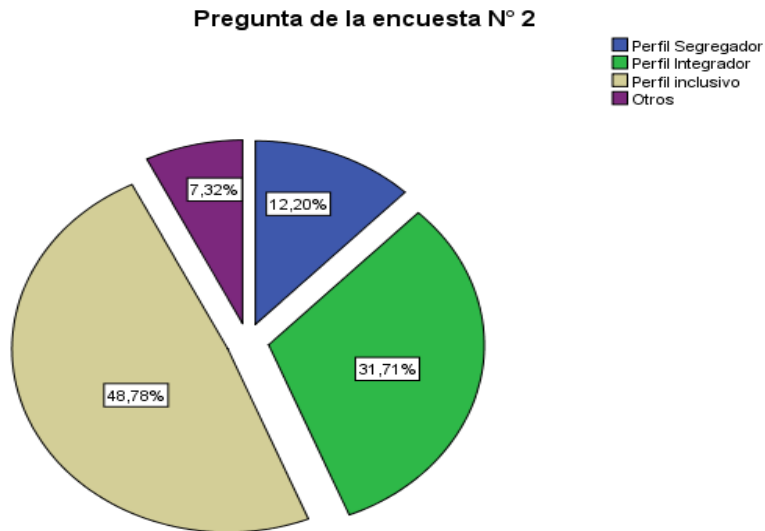
Pregunta de la encuesta N° 2: Usted cree, que los estudiantes con discapacidad deberían ser escolarizados en...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tipo Biomédico-Segregador	5	11,9	12,2	12,2
	Tipo Integrador	13	31,0	31,7	43,9
	Tipo Inclusivo	20	47,6	48,8	92,7
	Otros	3	7,1	7,3	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdidos	No sabe/no responde	1	2,4		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 5

Pregunta de la encuesta N°2: Usted cree, que los estudiantes con discapacidad deberían ser escolarizados en...



- **Tipo Biomédico- Segregador 12,2 %**
- **Tipo Integrador 31,7 %**
- **Tipo Inclusivo 48,8%**

Esta pregunta buscaba identificar la concepción personal de los profesores noveles, sobre el lugar donde los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, debían ser escolarizados. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo inclusivo, es

decir, deberían ser escolarizados en el aula común en una escuela regular. Sin embargo, se observa poca diferencia con la concepción de tipo integrador que también indica que los estudiantes deberían ser escolarizados en la escuela regular, pero en el aula de recursos.

Tabla 16

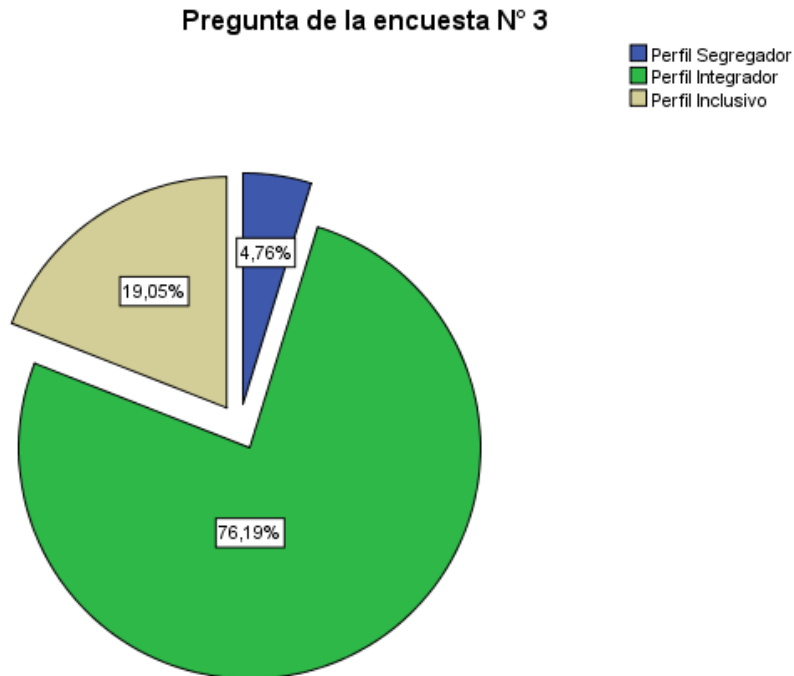
Pregunta de la encuesta N° 3: Según usted, el mayor beneficio de asistir a la escuela regular, para un estudiante con necesidades educativas asociadas a discapacidad es...

		Frecuenci a	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tipo Biomédico-Segregador	2	4,8	4,8	4,8
	Tipo Integrador	32	76,2	76,2	81,0
	Tipo Inclusivo	8	19,0	19,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

Figura 6

Pregunta de la encuesta N°3: Según usted, el mayor beneficio de asistir a la escuela regular, para un estudiante con necesidades educativas asociadas a discapacidad es...



Nota: Elaboración propia

- Tipo Biomédico- Segregador 4,8%
- Tipo Integrador 76,2%
- Tipo Inclusivo 19%

Esta pregunta buscaba identificar la concepción personal de los profesores noveles, sobre los beneficios de asistir a una escuela regular, para los alumnos con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la

mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo integrador, es decir, que los beneficios serían lograr su integración social y escolar, versus lograr aprender y participar con éxito de la vida escolar y social que ofrecía la alternativa inclusiva. Esto va en la línea de lo esperado, pues diversos estudios señalan, que aún persiste un paradigma muy integrador dentro del sistema educativo. Este paradigma también va asociado al proteccionismo sobre las personas en situación de discapacidad.

4.1.1.2 Estudiantes

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos de las preguntas 1, 2 y 3 de los cuestionarios de los estudiantes de pedagogía.

En la tabla 16, se presenta la tabla que corresponde a la pregunta 1.

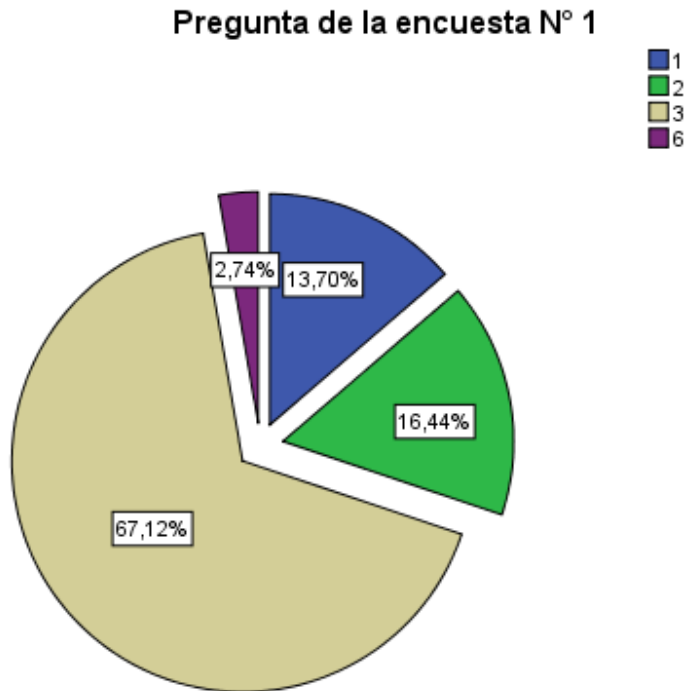
Tabla 17

Pregunta de la encuesta N° 1: Usted cree que la discapacidad es...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj e válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tipo Biomédico- Segregador	10	13,5	13,7	13,7
	Tipo Integrador	12	16,2	16,4	30,1
	Tipo Inclusivo	49	66,2	67,1	97,3
	6	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	98,6	100,0	
Perdidos	5	1	1,4		
Total		74	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 7
Pregunta de la encuesta N° 1: Usted cree que la discapacidad es...



Nota: Elaboración propia

- **Tipo Biomédico- Segregador 13,7 %**
- **Tipo Integrador 16,4%**
- **Tipo Inclusivo 67,1%**

Esta pregunta buscaba identificar la concepción personal de los estudiantes, sobre el estudiante con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la

concepción de tipo inclusivo, que considera que este estudiante tiene potenciales diferentes a sus compañeros y que requiere apoyos para la eliminación de barreras.

En la tabla 18 y figura 8, se presenta los resultados correspondientes a la pregunta 2.

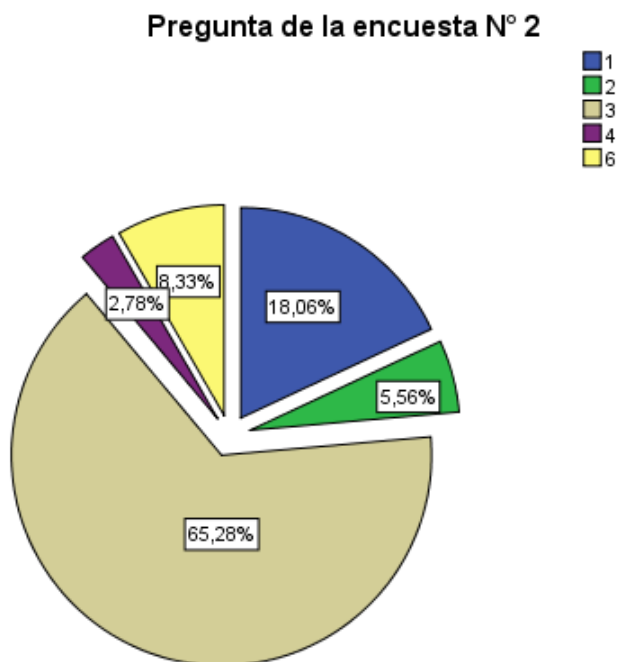
Tabla 18

Pregunta de la encuesta N° 2: Qué piensa usted de los estudiantes con necesidades de apoyo asociados a discapacidad que se encuentran en los establecimientos regulares con proyecto de integración...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	e válido	e acumulado
Válidos	Tipo Integrador	13	17,6	18,1	18,1
	Tipo Biomédico-Segregador	4	5,4	5,6	23,6
	Tipo Inclusivo	47	63,5	65,3	88,9
	4	2	2,7	2,8	91,7
	6	6	8,1	8,3	100,0
	Total	72	97,3	100,0	
Perdidos	5	2	2,7		
Total		74	100,0		

Figura 8

Pregunta de la encuesta N° 1: Usted cree que la discapacidad es...



- **Tipo Integrador 18,1 %**
- **Tipo Biomédico-Segregador 23,6%**
- **Tipo Inclusivo 88,9%**

Esta pregunta buscaba identificar la concepción personal de los estudiantes, futuros profesores, sobre el lugar donde los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, debían ser escolarizados. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo inclusivo, es decir, deberían ser escolarizados en el aula común en una escuela regular. Sin embargo, y a diferencia de lo ocurrido con la muestra de profesores noveles, existe una diferencia

considerable entre este tipo de concepción con la de tipo integrador (46,6%) y la de tipo biomédico- segregador (58,1%).

En la tabla 19 y figura 9, se presenta los resultados correspondientes a la pregunta 3.

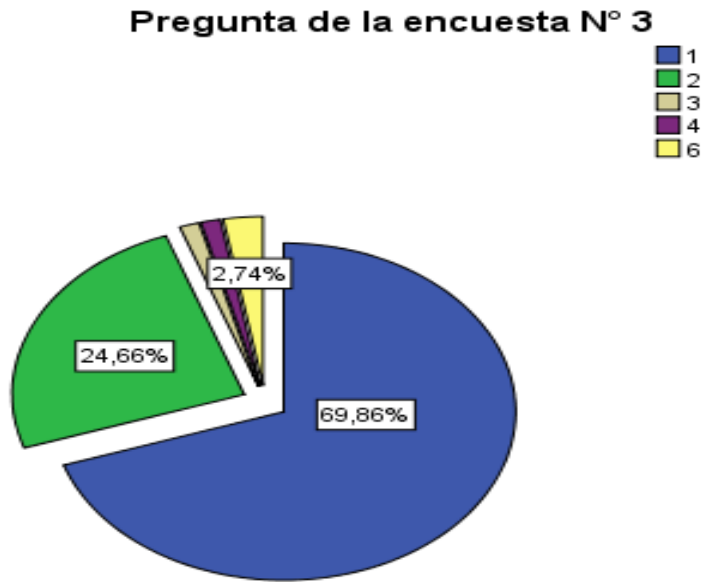
Tabla 19

Pregunta de la encuesta N°3 Según usted, el mayor beneficio de asistir a la escuela regular, para un estudiante con necesidades educativas asociadas a discapacidad es...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tipo Integrador	51	68,9	69,9	69,9
	Tipo Biomédico-Segregador	18	24,3	24,7	94,5
	Tipo Inclusivo	1	1,4	1,4	95,9
	4	1	1,4	1,4	97,3
	6	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	98,6	100,0	
Perdidos	5	1	1,4		
Total		74	100,0		

Figura 9

Pregunta de la encuesta N°3 Según usted, el mayor beneficio de asistir a la escuela regular, para un estudiante con necesidades educativas asociadas a discapacidad es...



- **Tipo Integrador 69,9 %**
- **Tipo Biomédico-Segregador 24,7%**
- **Tipo Inclusivo 1,4 %**

Esta pregunta buscaba identificar la concepción personal de los estudiantes, sobre los beneficios de asistir a una escuela regular, para los alumnos con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo integrador, es decir, que los beneficios serían lograr su integración social y escolar, versus lograr aprender y

participar con éxito de la vida escolar y social que ofrecía la alternativa inclusiva. Como ya se ha señalado, esto va en la línea de lo esperado, un paradigma integrador además es una práctica y se podría decir, que es un pensamiento muy arraigado en las comunidades educativas, como también lo señala los resultados obtenidos en el cuestionario de los profesores noveles.

4.1.2 DIMENSIÓN: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES DE APOYO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD

Se abordarán los resultados relacionados con caracterización de los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, definidas para efectos de esta investigación como las características atribuidas por los profesores noveles y estudiantes, a las diferentes condiciones de las personas en situación de discapacidad, desde el imaginario colectivo.

Se consideró pertinente que para esta dimensión, igualmente se mantuviera la clasificación de distintos tipos de concepciones (biomédica, integradora e inclusiva), entendiendo, que bajo una caracterización consciente que un individuo pueda hacer, subyace un tipo de concepción particular, que la determina.

Profesores Noveles:

En la tabla 20 y figura 10, se presenta los resultados correspondientes a la pregunta 4 del cuestionario correspondiente a los profesores noveles.

Tabla 20

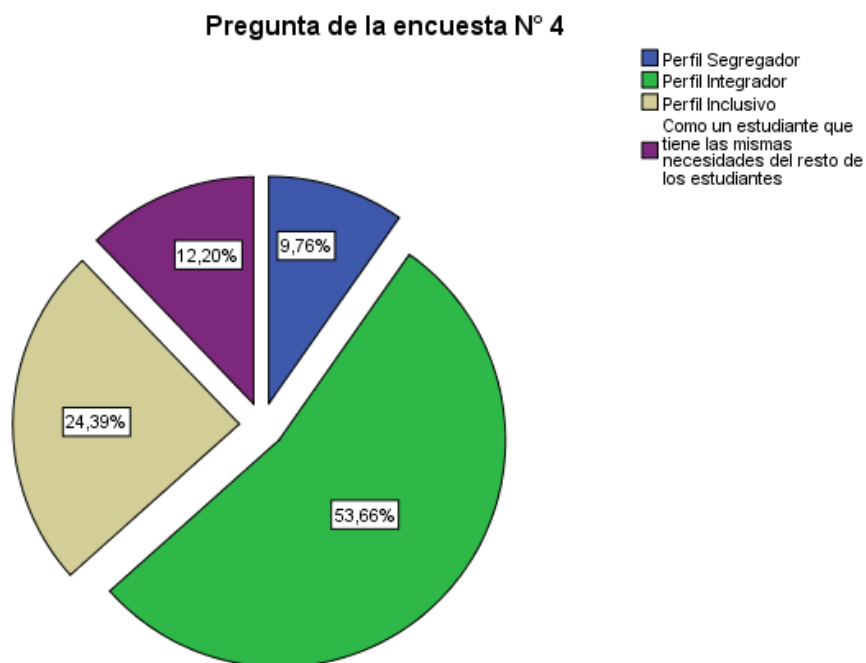
Pregunta de la encuesta N° Según su labor docente, cómo caracterizaría a un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad...

		Frecuen cia	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido s	Perfil Segregador	4	9,5	9,8	9,8
	Perfil Integrador	22	52,4	53,7	63,4
	Perfil Inclusivo	10	23,8	24,4	87,8
	Como un estudiante que tiene las mismas necesidades del resto de los estudiantes	5	11,9	12,2	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdid os	No sabe/no responde	1	2,4		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 10

Pregunta de la encuesta N°4: Según su labor docente, cómo caracterizaría a un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad...



- **Tipo Biomédico-Segregador 9,76%**
- **Tipo Integrador 53,66%**
- **Tipo Inclusivo 24,39%**

Esta pregunta buscaba identificar cuáles son las características que los profesores noveles, manifiestan que tienen los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los

participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo integrador, es decir, un estudiante con necesidades educativas especiales.

Tabla 21

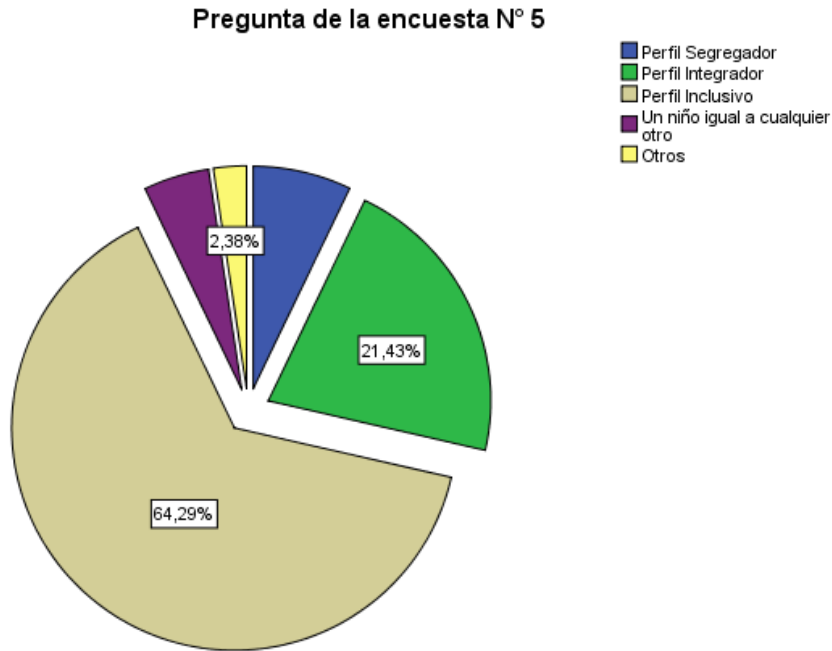
Pregunta de la encuesta N° 5: Según su labor docente, cómo caracterizaría a un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad...

		Frecuen	Porcent	Porcentaje	Porcentaje
		cia	aje	válido	acumulado
Válid os	Tipo Segregador	3	7,1	7,1	7,1
	Tipo Integrador	9	21,4	21,4	28,6
	Tipo Inclusivo	27	64,3	64,3	92,9
	Un niño igual a cualquier otro	2	4,8	4,8	97,6
	Otros	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

Figura 11

Pregunta de la encuesta N° 5: Según su labor docente, cómo caracterizaría a un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad...



- **Tipo Segregador 7,1 %**
- **Tipo Integrador 21,4 %**
- **Tipo Inclusivo 64,3 %**

A través de esta pregunta, se busca conocer como los profesores noveles, caracterizan a los estudiantes estudiante con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo inclusivo, que considera que este es, un estudiante con potencialidades de desarrollo que necesita de apoyos permanentes.

Tabla 22

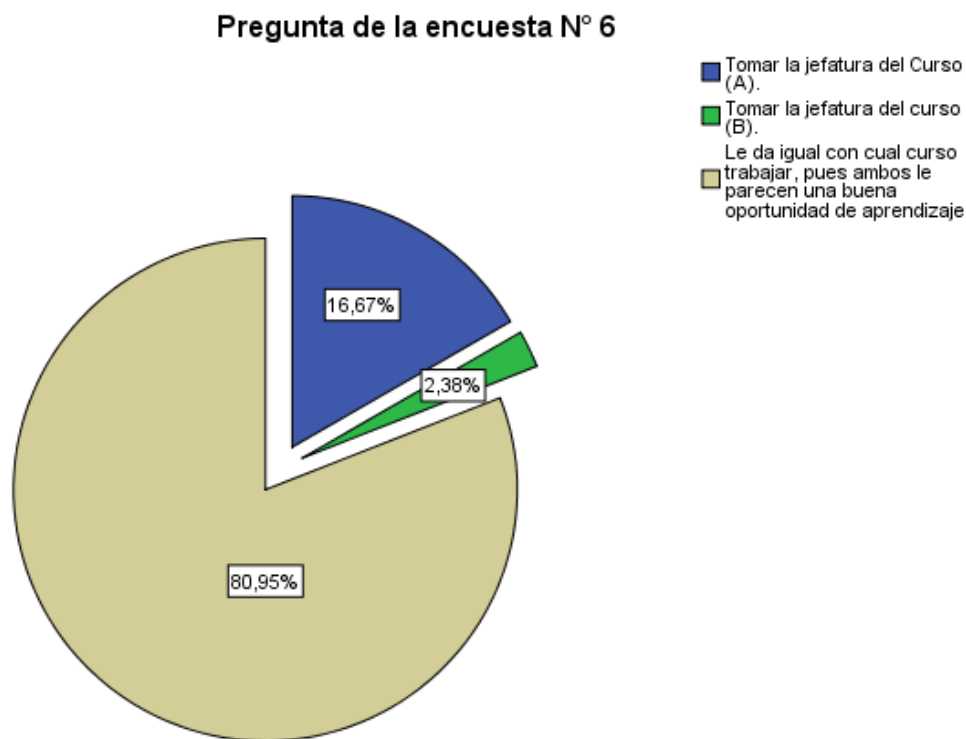
Pregunta de la encuesta N° 6: Usted debe tomar la jefatura de un curso. Le ofrecen dos opciones: Curso(A), con dos (2) estudiantes integrados con discapacidad sensorial/motora y Curso(B), con dos(2) estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted elegiría:

		Frecuen	Porcenta	Porcentaj	Porcentaje
		cia	je	e válido	acumulado
Válid os	Tomar la jefatura del Curso(A)	7	16,7	16,7	16,7
	Tomar la jefatura del curso (B)	1	2,4	2,4	19,0
	Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje	34	81,0	81,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

Figura 12

Pregunta de la encuesta N° 6: Usted debe tomar la jefatura de un curso. Le ofrecen dos opciones: Curso(A), con dos(2) estudiantes integrados con discapacidad sensorial/motora y Curso(B), con dos(2) estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted elegiría:



- **Tipo Biomédico-Segregador** **16,67 %**
- **Tipo Integrador** **2,38 %**
- **Tipo Inclusivo** **80,95 %**

Esta pregunta buscaba identificar la caracterización que hacen los profesores noveles, sobre el estudiante con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad y la concepción que subyace al tener que reflexionar sobre las diferentes discapacidades. Como se observa en la tabla 22 y figura 12, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a preferir trabajar con una discapacidad de tipo motora o sensorial.

Estudiantes

Para esta dimensión, en el cuestionario de los estudiantes, aparecen asignadas, las preguntas 4 y 5. Estas se presentan a continuación.

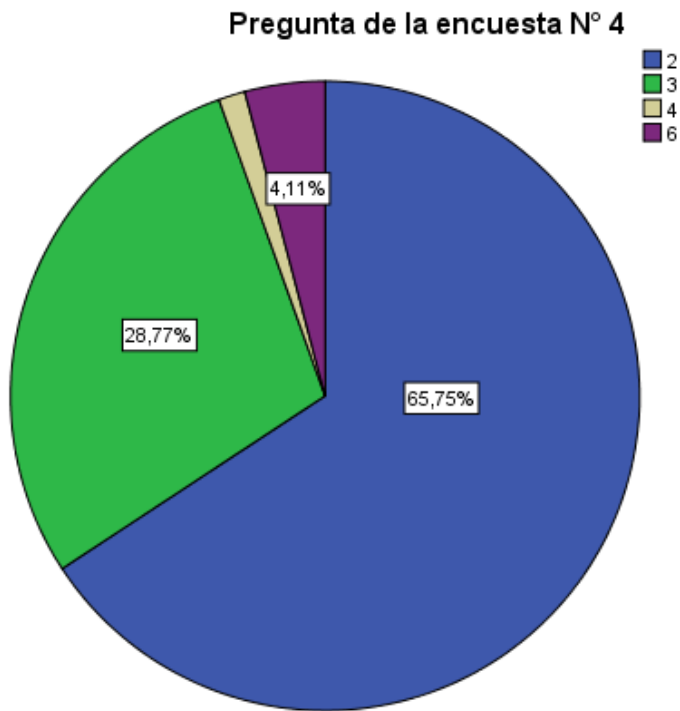
Tabla 23

Pregunta de la encuesta N° 4: Si usted debiera caracterizar a estudiantes con discapacidad. Usted diría lo siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	e válido	e acumulado
Válidos	Tipo Biomédico-Segregador	48	64,9	65,8	65,8
	Tipo Integrador	21	28,4	28,8	94,5
	Tipo Inclusivo	1	1,4	1,4	95,9
	6	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	98,6	100,0	
Perdidos	5	1	1,4		
Total		74	100,0		

Figura 13

Pregunta de la encuesta N° 4: Si usted debiera caracterizar a estudiantes con discapacidad. Usted diría lo siguiente:



- **Tipo Biomédico-Segregador** **65,8 %**
- **Tipo Integrador** **28,8 %**
- **Tipo Inclusivo** **1,4 %**

A través de esta pregunta, se buscaba conocer como los estudiantes, futuros profesores, caracterizan a los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad respecto de las posibilidades que tienen de aprender y aportar a la clase.

Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo biomédico-integrador, ya que considera que los estudiantes no lograrían muchos avances si estuvieran presentes en el aula. Le sigue la concepción de tipo integrador, que considera que puede lograr avances, con la ayuda de una profesora diferencial. Y finalmente, y contrario a todas los otros resultados obtenidos en esta área, la concepción de tipo inclusiva es la que obtiene menos porcentajes de respuesta al no considerar que todos los compañeros pueden aprender en conjunto.

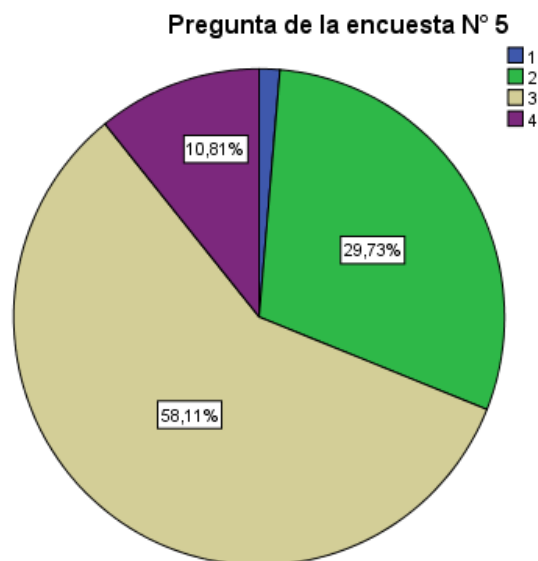
Tabla 24

Pregunta de la encuesta N° 5: Si usted tuviera la posibilidad de elegir una práctica profesional en dos establecimientos educativos con las siguientes características. Curso 1 donde se encuentran integrados estudiantes con discapacidad sensorial /motora, y o curso 2 con estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted preferiría:

		Frecuencia	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tipo Biomédico-Segregador	1	1,4	1,4	1,4
	Tipo Integrador	22	29,7	29,7	31,1
	Tipo Inclusivo	43	58,1	58,1	89,2
	4	8	10,8	10,8	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

Figura 14

Pregunta de la encuesta N° 5: Si usted tuviera la posibilidad de elegir una práctica profesional en dos establecimientos educativos con las siguientes características. Curso 1 donde se encuentran integrados estudiantes con discapacidad sensorial /motora, y o curso 2 con estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted preferiría:



- Tipo Biomédico-Segregador 1,4 %
- Tipo Integrador 29,7 %
- Tipo Inclusivo 58,1 %

A través de esta pregunta, se buscaba conocer donde los estudiantes sitúan las propias características de los estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. Se propone que la concepción que subyace a esta “localización”, es la responsable de la percepción que tienen estos futuros docentes de los alumnos y las dificultades de trabajar con ellos. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la concepción de tipo inclusivo. Esto quiere decir, que consideran que el estudiante necesita apoyos pero que hoy en día los profesionales no tienen la formación necesaria para hacer frente a este desafío. Le sigue la concepción de tipo integrador, que nuevamente considera los apoyos, pero constantes. Y finalmente, y la concepción de tipo biomédica-segregadora es la que obtiene menor porcentaje.

4.2 ÁREA: Necesidades de formación en atención a la discapacidad

En esta área se agrupan, las dimensiones que se relacionan con la formación en atención a la discapacidad que tanto profesores noveles como estudiantes perciben como necesarias para su trabajo en el aula con estudiantes que necesitan apoyos asociados a discapacidad.

Tabla 25
Relación Necesidades de formación con sus dimensiones y preguntas

Área	Dimensión	Preguntas	
		Profesores noveles	Estudiantes
Necesidades de formación en atención a la discapacidad	Normativa	10,12,13	10,12,13
	Estrategias de apoyo	9,11,14	9, 11,14,15
	Gestión: Trabajo colaborativo	7,8,13	6,7,8,13

4.2.1 DIMENSIÓN: NORMATIVA

Esta dimensión se refiere al conocimiento que declaran tener profesores noveles y estudiantes sobre la normativa vigente en Chile, para el trabajo con personas con discapacidad. Esta normativa estuvo orientada hacia el decreto 170 y su aplicación, que cruza todas las modalidades y niveles de atención.

Tabla 26
Relación Necesidades de formación y dimensión normativa

Área	Dimensión	Preguntas	
		Profesores noveles	Estudiantes
Necesidades de formación en atención a la discapacidad	Normativa	10,12,13	10,12,13

Profesores Noveles

A continuación se presenta el análisis de las preguntas 10, 12 y 13 de los cuestionarios aplicados a los profesores noveles.

Tabla 27
Pregunta 10: Qué sabe usted, sobre el Decreto 170...

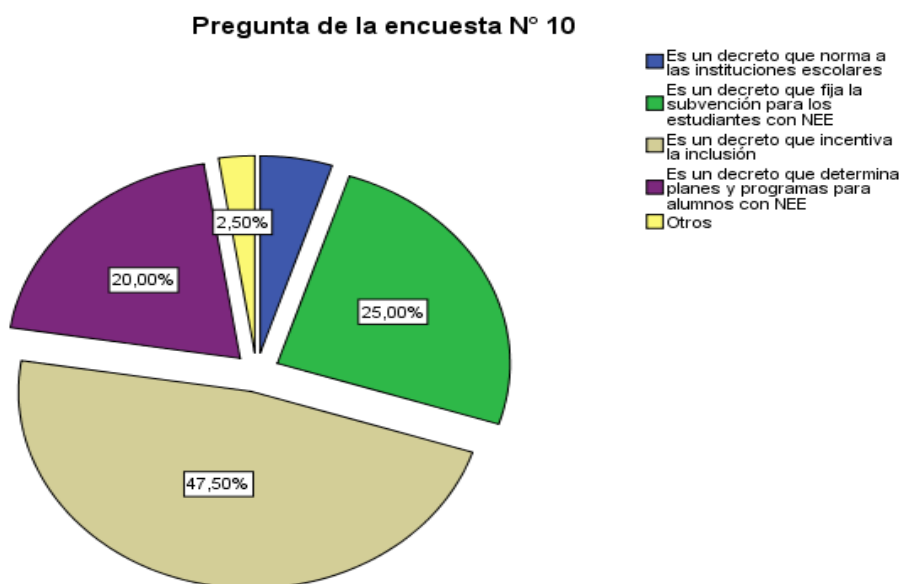
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es un decreto que norma a las instituciones escolares	2	4,8	5,0	5,0
	Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE	10	23,8	25,0	30,0
	Es un decreto que incentiva la inclusión	19	45,2	47,5	77,5
	Es un decreto que determina planes y programas para	8	19,0	20,0	97,5

	alumnos con NEE				
	Otros	1	2,4	2,5	100,0
	Total	40	95,2	100,0	
Perdidos	No sabe/no responde	2	4,8		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 15

Pregunta de la encuesta N° 10: Qué sabe usted, sobre el Decreto 170...



- **Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE 25%**
- **Es un decreto que incentiva la inclusión 47,5%**
- **Es un decreto que determina planes y programas para alumnos con NEE 20%**

Esta dimensión buscaba conocer cuáles son las necesidades de formación que los mismos docentes declaran en relación a la normativa vigente en educación especial. Esta pregunta se refiere específicamente al conocimiento del decreto 170 que tienen los profesores noveles. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a relacionar el decreto 170 con la inclusión. La alternativa más adecuada, sin embargo, es la alternativa que indica que es un decreto que norma las subvenciones que se les dará a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la tabla 25 y figura 14, se presenta los resultados correspondientes a la pregunta 3.

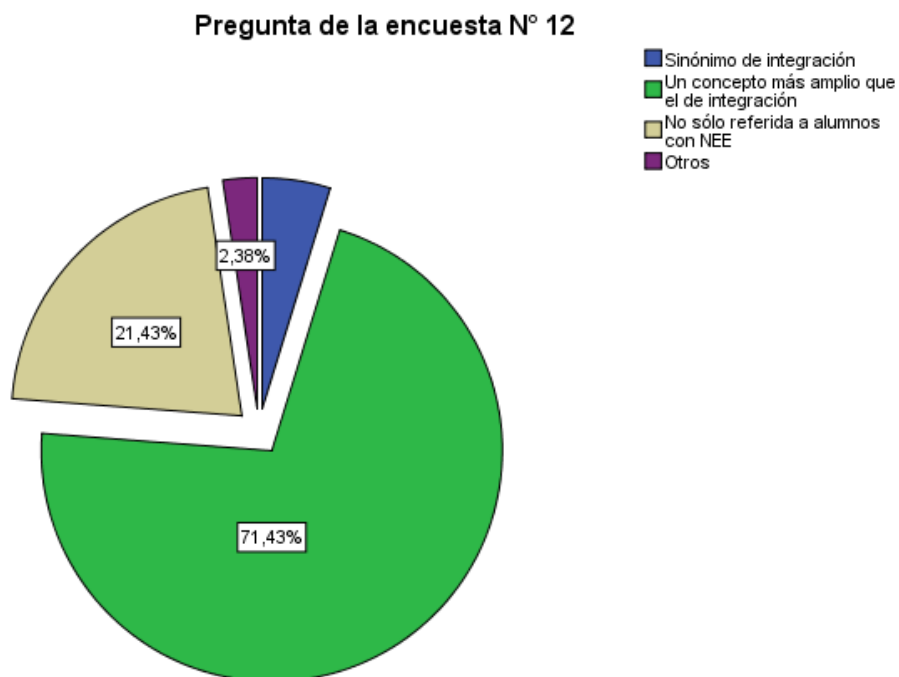
Tabla 28

Pregunta 12: Según usted, inclusión educativa es...

		Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sinónimo de integración	2	4,8	4,8	4,8
	Un concepto más amplio que el de integración	30	71,4	71,4	76,2
	No sólo referida a alumnos con NEE	9	21,4	21,4	97,6
	Otros	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Figura 16

Pregunta de la encuesta N° 12: Según usted, inclusión educativa es...



- Sinónimo de integración 4,8%
- Un concepto más amplio que el de integración 71,4 %
- No sólo referida a alumnos con NEE 21,4 %

Esta pregunta se refiere específicamente al conocimiento sobre el concepto de inclusión educativa que tienen los profesores noveles. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa referida a que la inclusión educativa es un concepto más amplio que el de integración. Esto indicaría algún tipo de desconocimiento sobre la inclusión al no considerar la alternativa, que dada la conceptualización teórica que se maneja en este trabajo sería la referida a que la inclusión o trata sólo sobre alumnos con necesidades educativas especiales, si no que toda la población.

En la tabla 27 y figura 16, se presenta los resultados correspondientes a la pregunta 3.

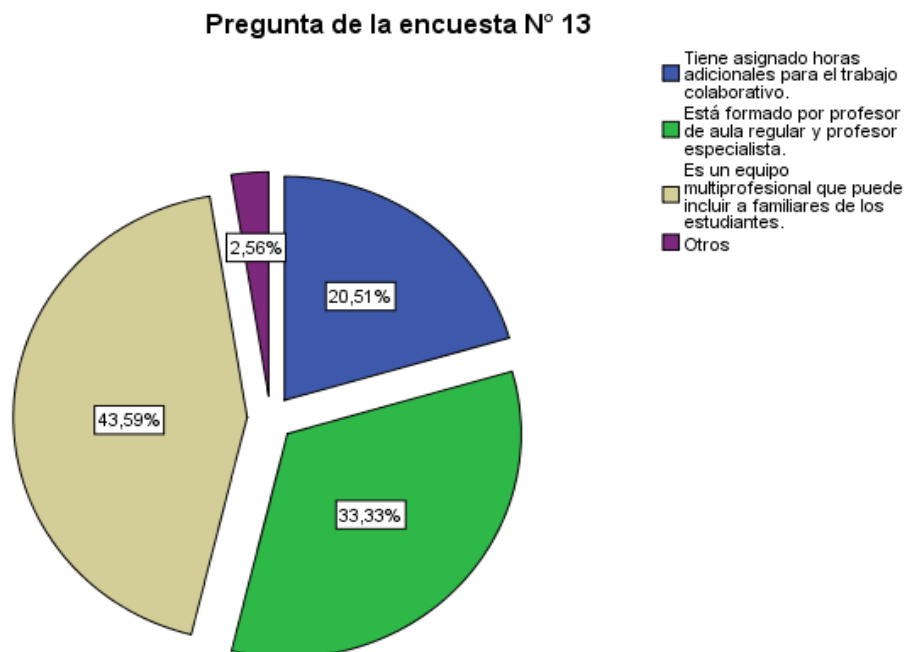
Tabla 29

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	8	19,0	20,5	20,5
	Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	13	31,0	33,3	53,8
	Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	17	40,5	43,6	97,4
	Otros	1	2,4	2,6	100,0
	Total	39	92,9	100,0	
Perdidos	No sabe/No responde	3	7,1		
Total		42	100,0		

Figura 17

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...



- **Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo. 20,5%**
- **Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista. 33,3%**
- **Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes. 43,6 %**

Este ítem preguntaba a los profesores noveles, sobre su conocimiento respecto al trabajo colaborativo realizado en el contexto de la presencia de estudiantes con discapacidad asociadas a necesidades de apoyo. Se esperaba conocer cuánto saben de la normativa asociada al trabajo colaborativo. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la pregunta que indicaba que en este equipo de trabajo pueden estar incluidos los familiares de los estudiantes. Sin embargo, la diferencia que presenta con la opción que desconoce este punto, es baja.

Estudiantes

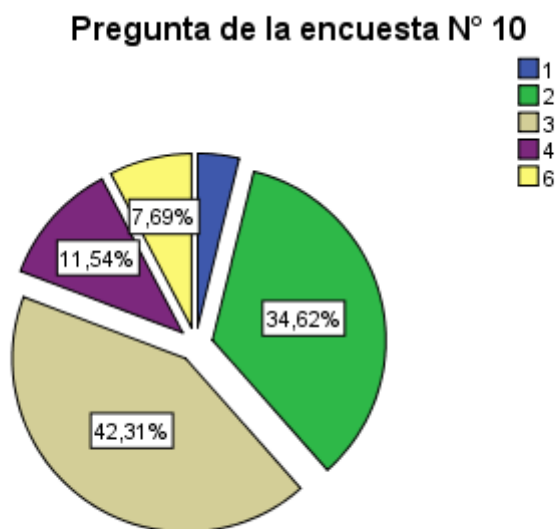
Para esta dimensión, en el cuestionario de los estudiantes, aparecen asignadas, las preguntas 10, 12 y 13. Estas se presentan a continuación.

Tabla 30
Pregunta 10 Qué sabe usted, sobre el Decreto 170:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,7	3,8	3,8
	2	18	24,3	34,6	38,5
	3	22	29,7	42,3	80,8
	4	6	8,1	11,5	92,3
	6	4	5,4	7,7	100,0
	Total	52	70,3	100,0	
Perdidos	5	22	29,7		
Total	74	100,0			

Nota: Elaboración propia

Figura 18
Pregunta 10: Qué sabe usted, sobre el Decreto 170...



- Es un decreto que norma a las instituciones escolares 3,8%
- Es un decreto que fija la subvención que se les dará a los estudiantes con necesidades educativas especiales 34,62%
- Es un decreto que incentiva la inclusión 42,31%
- No sabe/ No responde 11,54%

En el caso de las preguntas y dimensiones para los estudiantes, estas fueron las mismas, considerándose que en ambos casos, lo que se busca conocer es cuáles son las necesidades de formación declaradas por la muestra y describirlas.

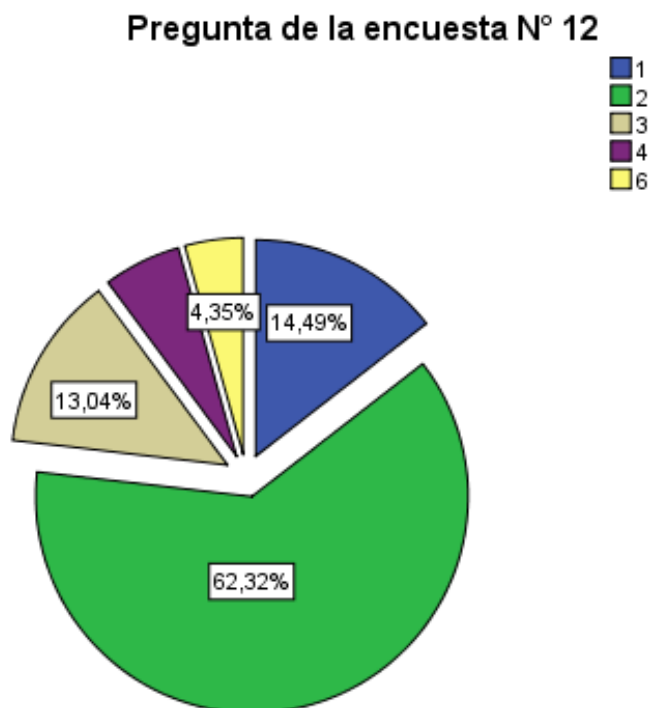
Es así como a través de esta pregunta se busca conocer el conocimiento que sobre el decreto 170 tienen los estudiantes. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a relacionar el decreto 170 con la inclusión. La alternativa más adecuada, sin embargo, es la alternativa que indica que es un decreto que norma las subvenciones que se les dará a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Igualmente no se observa gran diferencia en porcentajes, entre ambas alternativas. Tampoco es menor, que un 11,54 % respondiera que no sabe qué es el decreto 170.

Tabla 31
Pregunta 12: Según usted, inclusión educativa es...

		Frecuenci	Porcentaj	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	válido	acumulado
Válidos	1	10	13,5	14,5	14,5
	2	43	58,1	62,3	76,8
	3	9	12,2	13,0	89,9
	4	4	5,4	5,8	95,7
	6	3	4,1	4,3	100,0
	Tota	69	93,2	100,0	
	1				
Perdido	5	5	6,8		
s					
Total		74	100,0		

Figura 19

Pregunta 12: Según usted, inclusión educativa es...



- Un sinónimo de integración. 14,5%
- Un concepto más amplio que el de integración. 62,3%
- No sólo referida a alumnos con NEE. 13,0%

Esta pregunta se refiere específicamente al conocimiento sobre el concepto de inclusión educativa que tienen los profesores noveles. Como se observa en la tabla y figura,

una amplia mayoría de los participantes, respondió la alternativa referida a que la inclusión educativa es un concepto más amplio que el de integración. Esto indicaría algún tipo de desconocimiento sobre la inclusión al no considerar la alternativa, que dada la conceptualización teórica que se maneja en este trabajo sería la referida a que la inclusión o trata sólo sobre alumnos con necesidades educativas especiales, si no que toda la población. Las alternativas 1 y 3, apenas tienen diferencia porcentual.

En la tabla 32 y figura 20, se presenta los resultados correspondientes a la pregunta 13.

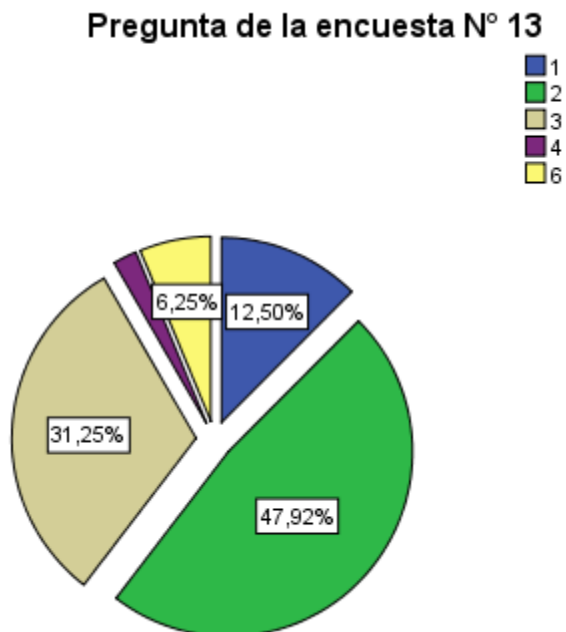
Tabla 32

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	8,1	12,5	12,5
	2	23	31,1	47,9	60,4
	3	15	20,3	31,3	91,7
	4	1	1,4	2,1	93,8
	6	3	4,1	6,3	100,0
	Tota l	48	64,9	100,0	
Perdidos	5	26	35,1		
Total		74	100,0		

Figura 20

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...



- Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo: 12,5%
- Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista: 47,9%
- Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes: 31,3%

Este ítem preguntaba a los estudiantes, sobre su conocimiento respecto al trabajo colaborativo realizado en el contexto de la presencia de estudiantes con discapacidad asociadas a necesidades de apoyo. Se esperaba conocer cuánto saben de la normativa asociada al trabajo colaborativo. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la pregunta que indicaba que en este equipo de trabajo pueden estar incluidos los familiares de los estudiantes.

4.2.2 DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE APOYO

Se presentarán los resultados relacionados con las estrategias de apoyo asociadas a discapacidad, definidas como las formas o maneras de desplegar los apoyos requeridos para el trabajo óptimo con estudiantes en situación de discapacidad. Lo que se buscó identificar fue el conocimiento que profesores noveles y estudiantes tienen sobre estas estrategias de apoyo para el trabajo en las escuelas regulares.

Profesores Noveles

A continuación se presenta el análisis de las preguntas 9, 11 y 14 de los cuestionarios aplicados a los profesores noveles.

Tabla 33

Pregunta 9: Usted, considera que la escuela regular está preparada para atender a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad...

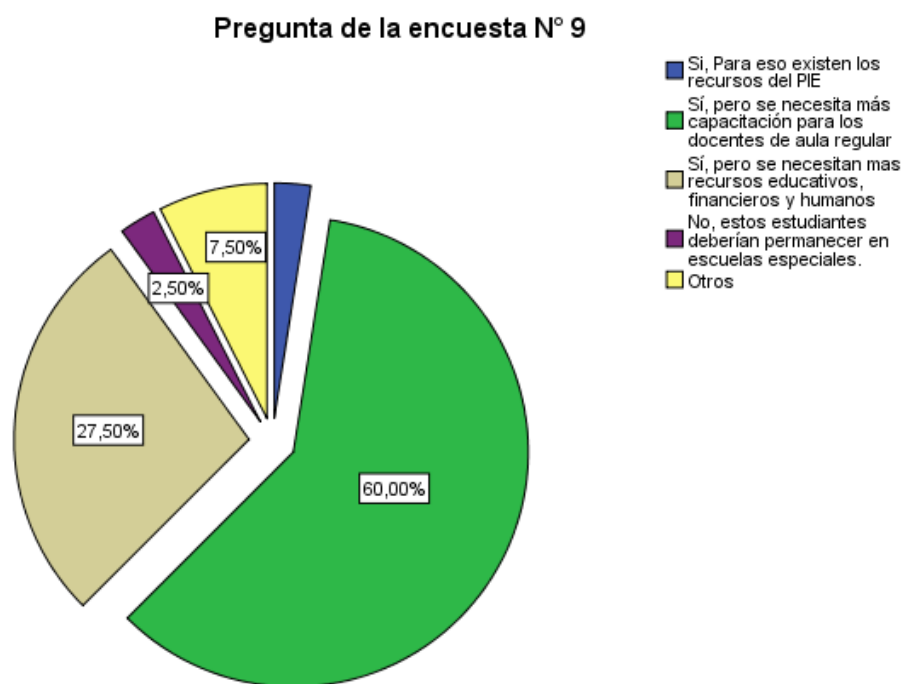
		Frecuenci a	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si, Para eso existen los recursos del PIE	1	2,4	2,5	2,5
	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	24	57,1	60,0	62,5

	Sí, pero se necesitan más recursos educativos, financieros y humanos	11	26,2	27,5	90,0
	No, estos estudiantes deberían permanecer en escuelas especiales.	1	2,4	2,5	92,5
	Otros	3	7,1	7,5	100,0
	Total	40	95,2	100,0	
Perdidos	No sabe/no responde	2	4,8		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 21

Pregunta 9: Usted, considera que la escuela regular está preparada para atender a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad...



- **Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular:**
60,0%
- **Sí, pero se necesitan más recursos educativos, financieros y humanos : 27,5%**

Esta pregunta buscaba conocer la opinión de los profesores noveles sobre si la escuela regular está preparada para atender a los estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a que la escuela si está preparada, pero si se necesita más formación para ellos como docentes. Esta preguntaba buscaba evidenciar

las necesidades de formación en el ámbito de las estrategias, lo que queda claro a través del porcentaje obtenido.

Tabla 34

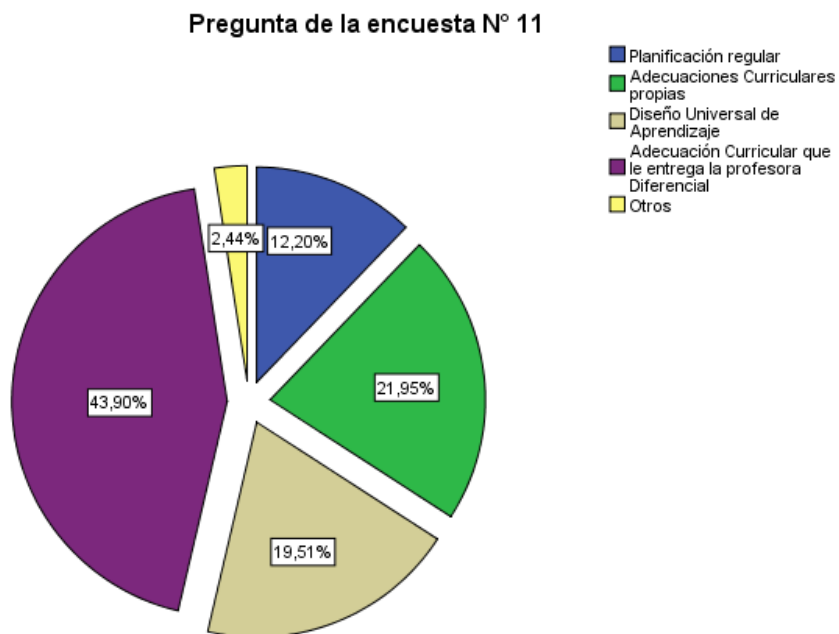
Pregunta 11: Para el trabajo pedagógico con estudiantes con NEE, usted ha trabajado alguno de los siguientes diseños curriculares...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Planificación regular	5	11,9	12,2	12,2
	Adecuaciones Curriculares propias	9	21,4	22,0	34,1
	Diseño Universal de Aprendizaje	8	19,0	19,5	53,7
	Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	18	42,9	43,9	97,6
	Otros	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdidos	No sabe/No responde	1	2,4		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 22

Pregunta 11: Para el trabajo pedagógico con estudiantes con NEE, usted ha trabajado alguno de los siguientes diseños curriculares...



- **Planificación regular 12,2%**
- **Adecuaciones Curriculares propias 22,0%**
- **Diseño Universal de Aprendizaje 19,5%**
- **Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial 43,9%**

Esta pregunta buscaba conocer si los profesores noveles manejan algún tipo de planificación relacionada a la inclusión de los estudiantes con necesidades de apoyo. Entre las alternativas se le ofrecían estas planificaciones con un lineamiento que, buscaba un ordenamiento del nivel de conocimiento sobre diseños inclusivos, siendo la alternativa que menciona al diseño universal de aprendizaje (DUA) el diseño más reciente recomendado para el trabajo en aula inclusiva. Como muestra la tabla y gráfico, la planificación más utilizada referida por los profesores noveles, es la adecuación curricular entregada por la docente diferencial. Esto también demostraría un bajo dominio de las planificaciones que como ya hemos mencionado se denominan inclusivas.

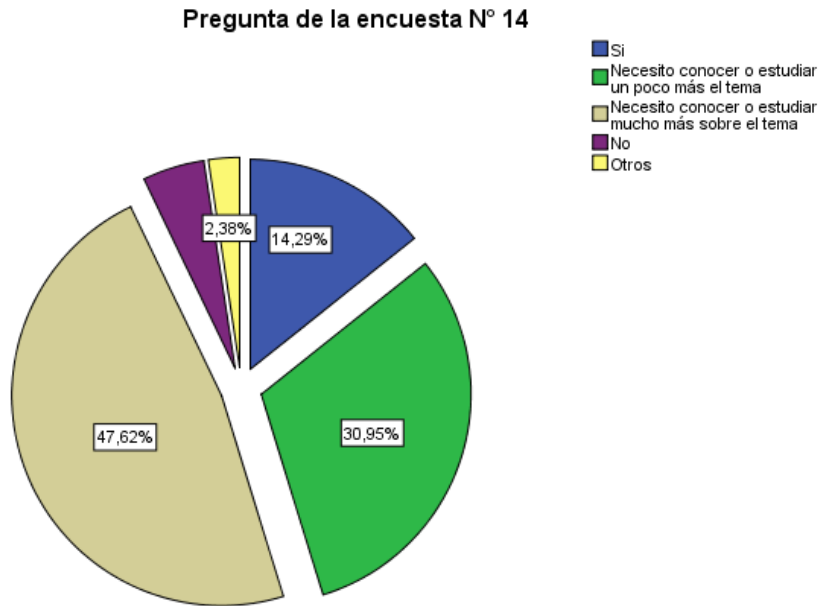
Tabla 35

Pregunta 14 Usted cree que sus conocimientos lo facultan para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	14,3	14,3	14,3
	Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	13	31,0	31,0	45,2
	Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	20	47,6	47,6	92,9
	No	2	4,8	4,8	97,6
	Otros	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Figura 23

Pregunta 14: Usted cree que sus conocimientos lo facultan para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad...



- **Si 14,3%**
- **Necesito conocer o estudiar un poco más el tema 31,0%**
- **Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema 47,6%**

Este ítem preguntaba abiertamente a los docentes por su percepción sobre su nivel de preparación para trabajar con estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. La mayoría indicó que le gustaría conocer o saber mucho más sobre el tema. Esto va en directa relación con lo que estudios anteriores o necesidades emanadas del

ministerio indican, por lo que se hace necesario una capacitación específica para estos profesores noveles.

Estudiantes

Para esta dimensión, en el cuestionario de los estudiantes, aparecen asignadas, las preguntas 9, 11, 14 y 15. Esta dimensión tiene una pregunta más para los estudiantes, que se corresponde con la pregunta extra(N°14) que tiene la encuesta de estudiantes respecto a la de profesores noveles.

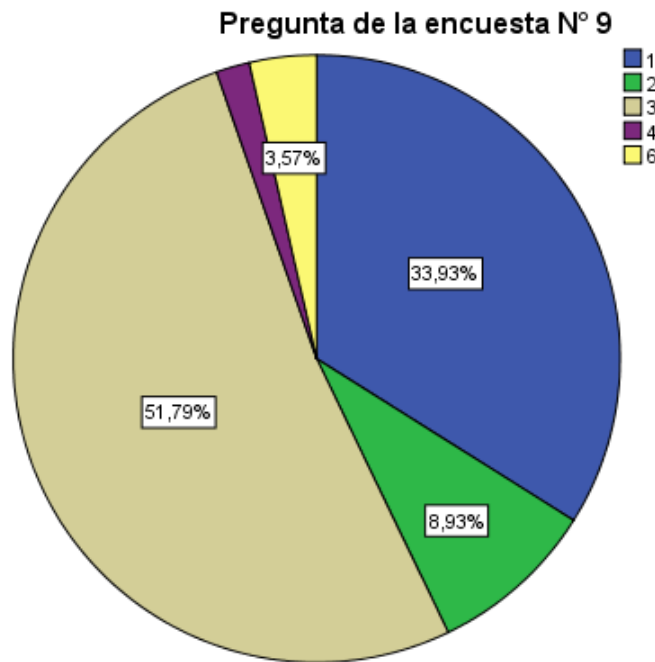
Tabla 36

Pregunta 9: A la hora de planificar las actividades que le ha tocado realizar en su pasantía y teniendo alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su grupo, usted como estudiante en pasantía...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	25,7	33,9	33,9
	2	5	6,8	8,9	42,9
	3	29	39,2	51,8	94,6
	4	1	1,4	1,8	96,4
	6	2	2,7	3,6	100,0
	Total	56	75,7	100,0	
Perdidos	5	18	24,3		
Total		74	100,0		

Figura 24

Pregunta 9: A la hora de planificar las actividades que le ha tocado realizar en su pasantía y teniendo alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su grupo, usted como estudiante en pasantía...



- Se plantea los mismos objetivos para todo el curso. 33,9 %
- Selecciona algunos aprendizajes esperados y contenidos, pero no planifica con todo el objetivo para estos estudiantes. 8,9 %
- Adapta objetivo y actividades para que todos puedan participar. 51,8%

Esta pregunta buscaba evidenciar la necesidad de formación de los estudiantes, a través de una pregunta que explorara su *expertise* en el área de estrategias de

planificación. Se les preguntó específicamente, qué decisiones tomaban respecto de los diferentes elementos de la planificación a la hora de planificar su clase y tener en ella estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. La mayoría de ellos optó por la alternativa que indicaba que adapta los objetivos de tal manera que todos puedan participar. Si se hiciera nuevamente el ejercicio sobre las concepciones, se podría indicar que a esta elección, subyace un tipo de concepción inclusiva. Sin embargo no se puede dejar de advertir, que quizás esta respuesta se vio influenciada por el sesgo de deseabilidad social que a menudo tienen elegir ciertas respuestas de los cuestionarios.

Cabe destacar que la alternativa que se encuentra en el polo opuesto “se plantea los mismos objetivos para todo el curso” obtuvo un alto porcentaje también (33,93%) lo que no deja de ser preocupante, considerando que estos estudiantes serán los futuros docentes que trabajaran con la diversidad.

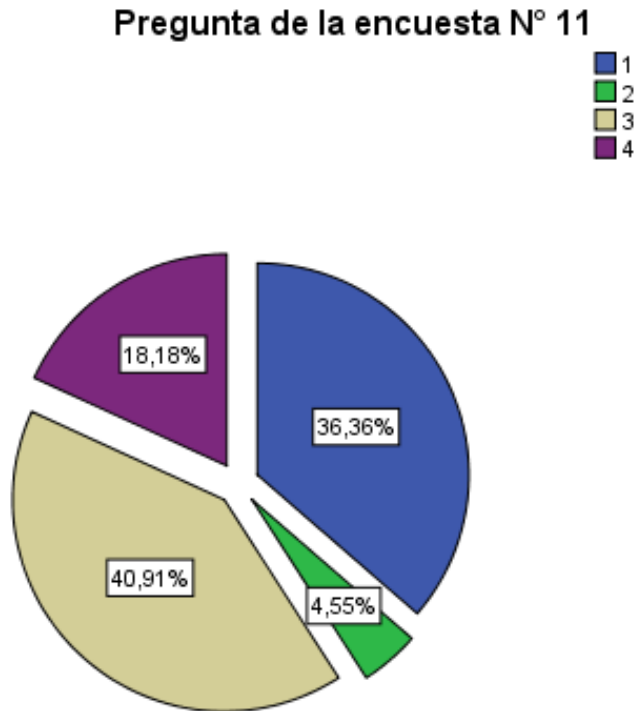
Tabla 37

Pregunta 11: Para el trabajo pedagógico con estudiantes con NEE, usted ha trabajado alguno de los siguientes diseños curriculares...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	21,6	36,4	36,4
	2	2	2,7	4,5	40,9
	3	18	24,3	40,9	81,8
	4	8	10,8	18,2	100,0
	Total	44	59,5	100,0	
Perdidos	5	30	40,5		
Total		74	100,0		

Figura 25

Pregunta 11 Para el trabajo pedagógico con estudiantes con NEE, usted ha trabajado alguno de los siguientes diseños curriculares



- **Adecuaciones Curriculares propias 36,4 %**
- **Diseño Universal de Aprendizaje 4,5%**
- **Planificación regular 40,9%**
- **Adecuación Curricular que le entrega la profesora diferencial 18,2%**

Esta pregunta buscaba conocer si los estudiantes manejan algún tipo de planificación relacionada a la inclusión de los estudiantes con necesidades de apoyo. Entre

las alternativas se le ofrecían diseños curriculares con un componente de más a menos inclusivo.

Había una alternativa que menciona al diseño universal de aprendizaje (DUA) que es el diseño más recientemente recomendado para el trabajo en aula y otra que menciona la planificación regular, que sería el diseño menos inclusivo. El resto de alternativas se mueve entre esos polos.

Como muestra la tabla y gráfico, la planificación hay dos alternativas que tienen una leve diferencia entre ellas: la planificación regular (40,91%) que obtuvo la mayoría de las respuestas y la adecuación curricular propia (36,4%). La alternativa mayoritaria daría cuenta de la necesidad de formación en este ámbito, ara los estudiantes de pedagogía distinta a la diferencial.

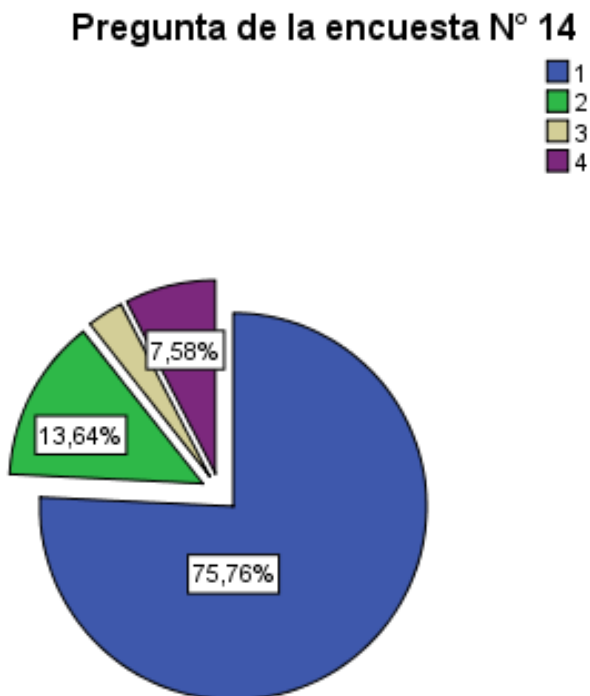
Tabla 38

Pregunta 14 *Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	50	67,6	75,8	75,8
	2	9	12,2	13,6	89,4
	3	2	2,7	3,0	92,4
	4	5	6,8	7,6	100,0
	Total	66	89,2	100,0	
Perdidos	5	8	10,8		
Total		74	100,0		

Figura 26

Pregunta 14: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía...



- **Piensa que la preparación que la Universidad entrega es insuficiente. 67,6%**
- **Piensa que la preparación que la Universidad entrega es adecuada para resolver algunas de las situaciones que se le presentan. 12,2%**
- **Piensa que la preparación que la Universidad entrega es suficiente para resolver gran parte de las situaciones que se le presentan. 2,7%**
- **Se necesita formación complementaria. 6,8%**

Esta es la pregunta extra que aparece en el cuestionario a estudiante, pero no aparece en el cuestionario para profesores noveles. Con ella se buscaba contextualizar el tema a la realidad de los estudiantes. Por esta razón se les preguntó por su percepción sobre el papel que juega su casa de estudios en su preparación para el trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. La mayoría indicó que la preparación que ellos reciben es insuficiente para esta tarea. Huelga decir, que estos estudiantes son de carreras distintas a la pedagogía diferencial.

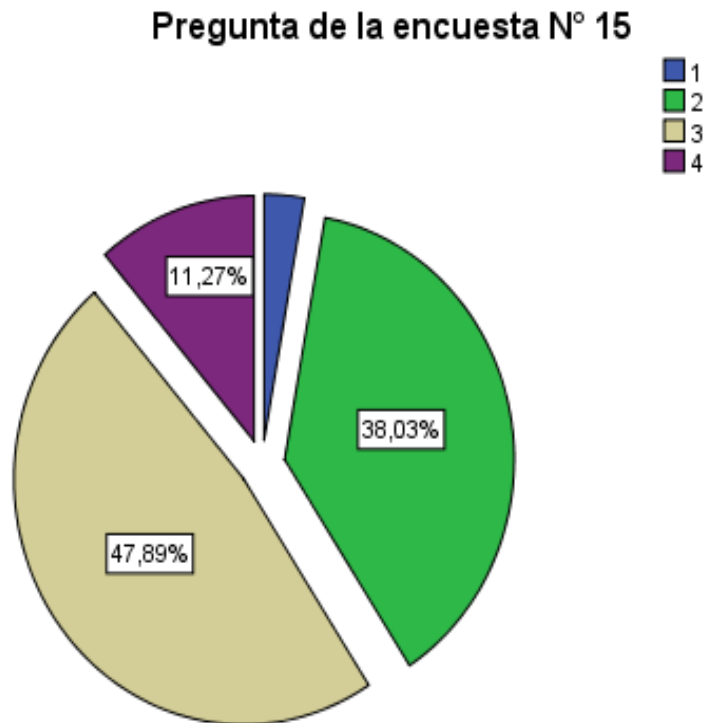
Tabla 39

Pregunta 15: Usted cree que sus conocimientos lo facultan para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,7	2,8	2,8
	2	27	36,5	38,0	40,8
	3	34	45,9	47,9	88,7
	4	8	10,8	11,3	100,0
	Total	71	95,9	100,0	
Perdidos	5	3	4,1		
Total		74	100,0		

Figura 27

Pregunta 15: Usted cree que sus conocimientos lo facultan para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad



- Necesito conocer o estudiar un poco más el tema: 38,0
- Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema: 47,9

En este ítem, igual que en el caso de los profesores noveles, se les preguntó abiertamente a los estudiantes por su percepción sobre su nivel de preparación para trabajar con estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. La mayoría indicó que le gustaría conocer o saber mucho más sobre el tema. Mientras la segunda

mayoría indicó que le necesita saber un poco más del tema. Ambas alternativas suman el 86% de las respuestas. Como se señaló anteriormente, esto está directa relación con lo que estudios anteriores o necesidades emanadas del ministerio indican, por lo que se hace necesario una preparación más específica para los futuros docentes.

4.2.3 DIMENSIÓN. GESTIÓN Y TRABAJO COLABORATIVO

Se presentarán los resultados relacionados con la gestión. Se define la gestión como la capacidad para desplegar de forma óptima los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje. Además se consideró el trabajo colaborativo, porque como la literatura señala, es esencial en la atención a la diversidad, especialmente para el trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. También se consideró las dificultades que enfrenta el profesor para poder hacer despliegue de estos elementos y de los recursos que tiene disponible en su contexto.

Profesores Noveles

A continuación se presenta el análisis de las preguntas 7, 8 y 13 de los cuestionarios aplicados a los profesores noveles.

Tabla 40

Pregunta 7: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como docente...

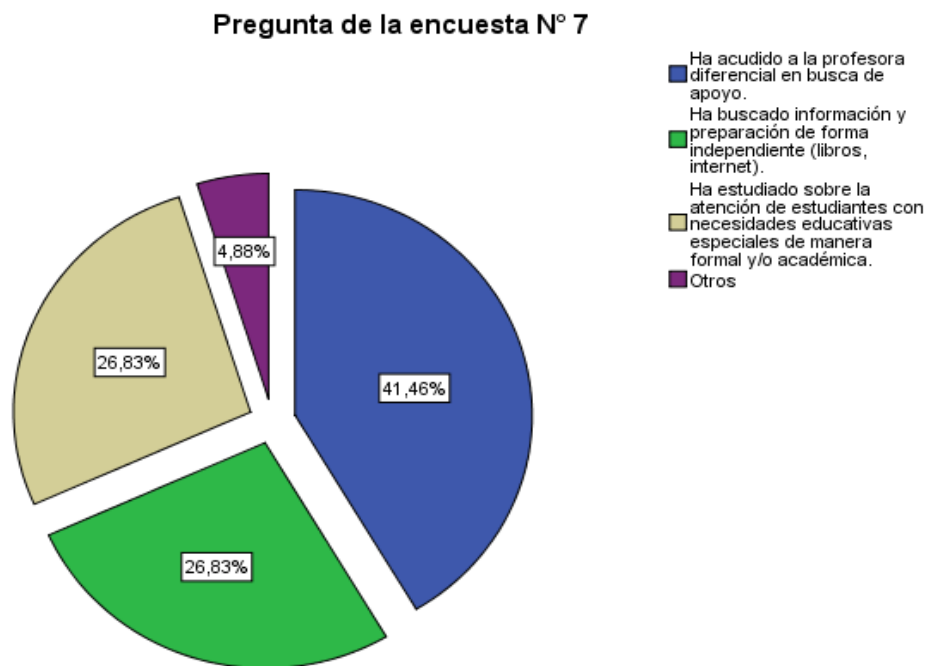
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	17	40,5	41,5	41,5
	Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).	11	26,2	26,8	68,3
	Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	11	26,2	26,8	95,1

	Otros	2	4,8	4,9	100,0	Nota: Elaboración propia
	Total	41	97,6	100,0		
Perdidos	No sabe / no responde	1	2,4			
Total		42	100,0			

Elaboración propia

Figura 28

Pregunta 7: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como docente...



- **Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo. 41,5%**
- **Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).26,8%**
- **Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica. 26,8%**

Esta pregunta buscaba identificar cuáles son las estrategias que utiliza el profesor de aula, al enfrentar alguna dificultad al trabajar con estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a utilizar como estrategia, acudir al profesor diferencial a la hora de enfrentar alguna dificultad. Igualmente esta pregunta se relaciona con la gestión de los recursos disponibles por parte del docente. Es así como se puede indicar, que el profesor novel, recurre a parte del equipo de aula que le corresponde, realizando en parte: trabajo colaborativo. Así también, se puede ver, que otras estrategias

Tabla 41

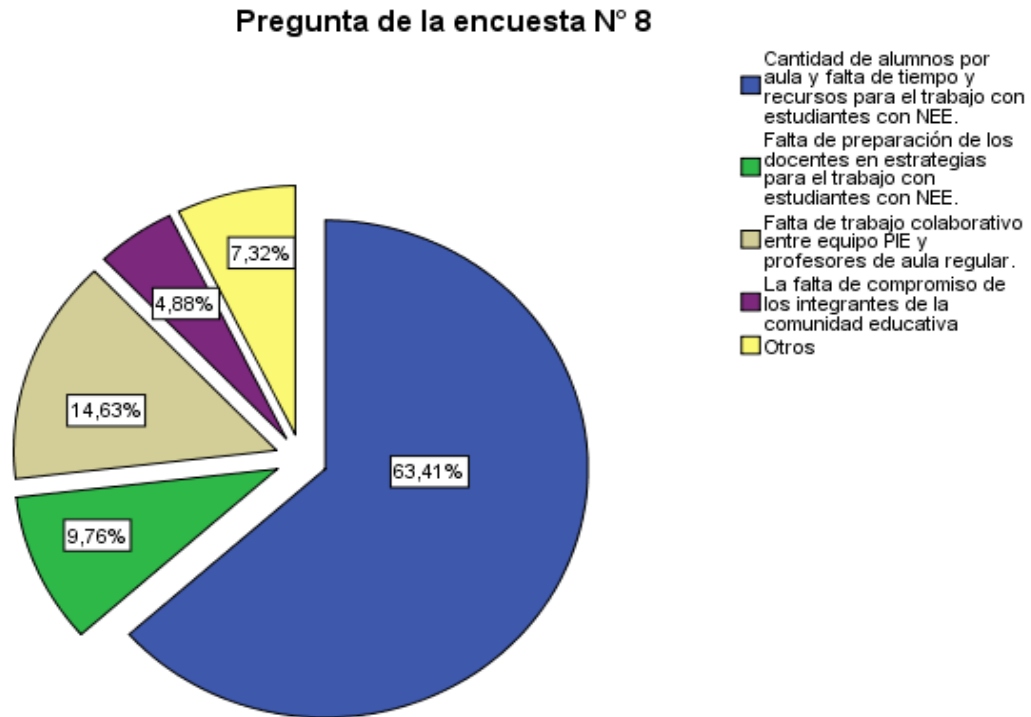
Pregunta 8: Según usted, la mayor dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, es...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	26	61,9	63,4	63,4
	Falta de preparación de los docentes en estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE.	4	9,5	9,8	73,2
	Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores de aula regular.	6	14,3	14,6	87,8
	La falta de compromiso de los integrantes de la comunidad educativa	2	4,8	4,9	92,7
	Otros	3	7,1	7,3	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdidos	No sabe/no responde	1	2,4		
Total		42	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 29

Pregunta 8: Según usted, la mayor dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, es...



- **Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE. 63,4%**
- **Falta de preparación de los docentes en estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE. 9,8%**
- **Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores de aula regular. 14,6%**

Esta pregunta buscaba identificar cuál es la dificultad que el profesor percibe como la que tiene mayor incidencia a la hora de realizar su trabajo docente con estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a la cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.

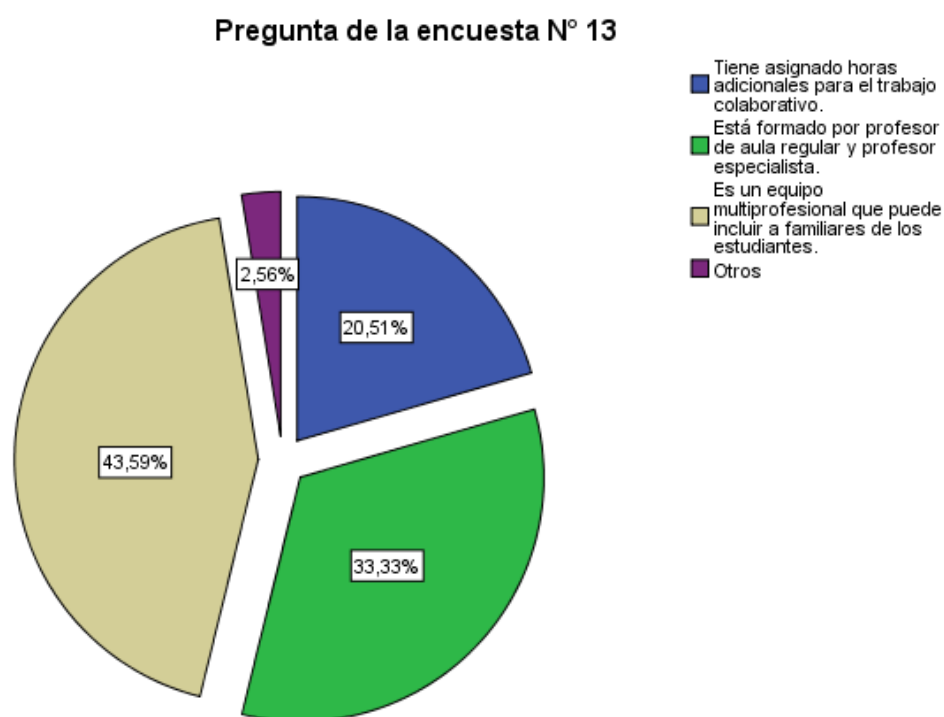
Tabla 42

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	8	19,0	20,5	20,5
	Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	13	31,0	33,3	53,8
	Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	17	40,5	43,6	97,4
	Otros	1	2,4	2,6	100,0
	Total	39	92,9	100,0	
Perdidos	No sabe/No responde	3	7,1		
Total		42	100,0		

Figura 30

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...



Esta pregunta ha servido para dos dimensiones, dado el carácter propio bidimensional referido por un lado al conocimiento sobre la normativa y por otro al trabajo colaborativo.

En este caso, el análisis considera el trabajo colaborativo y su conocimiento. Se puede inferir del porcentaje de las respuestas, que los docentes están informados del trabajo colaborativo y de quiénes participan en él.

Estudiantes

Para esta dimensión, en el cuestionario de los estudiantes, aparecen asignadas, las preguntas 6, 7, 8 y 13.

Tabla 43

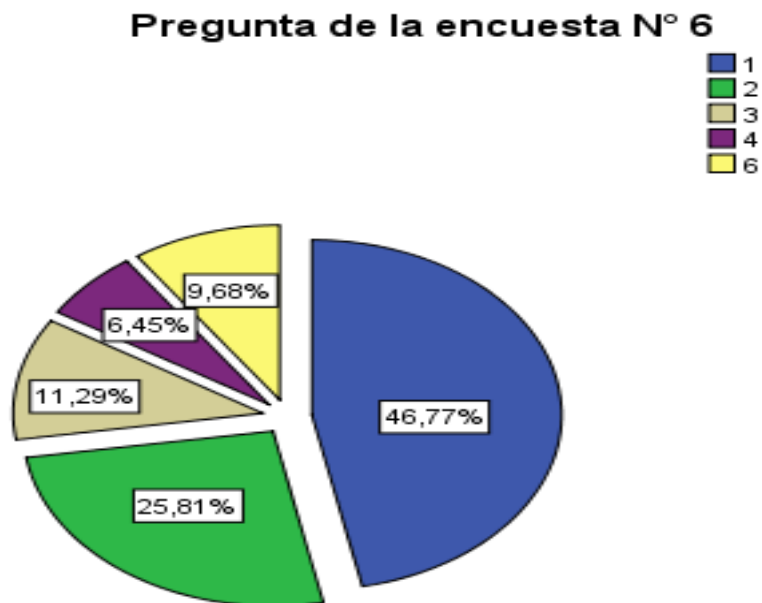
Pregunta 6: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	39,2	46,8	46,8
	2	16	21,6	25,8	72,6
	3	7	9,5	11,3	83,9
	4	4	5,4	6,5	90,3
	6	6	8,1	9,7	100,0
	Total	62	83,8	100,0	
Perdidos	5	12	16,2		
Total		74	100,0		

Nota: Elaboración propia

Figura 31

Pregunta 6: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía...



- **Ha acudido a su profesora o educadora guía para que le oriente en estos casos: 46,8%**
- **Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo: 25,8%**
- **Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet): 11,3%**

Esta pregunta buscaba identificar cuáles son las estrategias que utiliza el estudiante durante su pasantía, al enfrentar alguna dificultad al trabajar con estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Como se observa en la tabla y figura, la mayoría de los participantes, respondió la alternativa asociada a utilizar como estrategia, acudir a su profesora guía a la hora de enfrentar alguna dificultad. Igualmente esta pregunta se relaciona con la gestión de los recursos disponibles por parte de estudiante. El futuro profesor acude en busca de ayuda, por lo que se podría indicar que propende hacia el trabajo colaborativo.

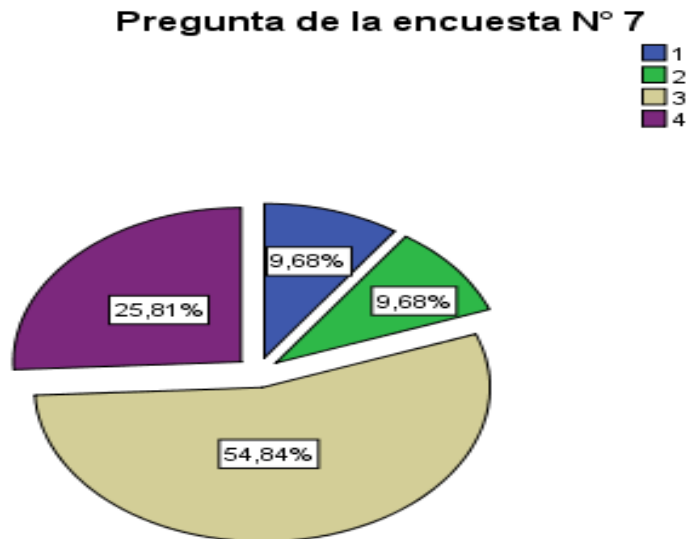
Tabla 44

Pregunta 7 Según su experiencia, la mayor dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, es...

		Frecuenci a	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	8,1	9,7	9,7
	2	6	8,1	9,7	19,4
	3	34	45,9	54,8	74,2
	4	16	21,6	25,8	100,0
	Total	62	83,8	100,0	
Perdido s	5	12	16,2		
Total		74	100,0		

Figura 32

Pregunta 7 Según su experiencia, la mayor dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, es...



Nota: Elaboración propia

- Las propias características personales de los estudiantes y sus diagnósticos. 9,7
- Falta de apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. 9,7
- Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores del aula regular. 54,8
- La falta de compromiso de los integrantes de la comunidad educativa. 25,8

En este caso, estudiantes reconocen desde sus perspectivas de pasante que aún falta trabajo colaborativo entre el equipo docente que trabaja con estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad.

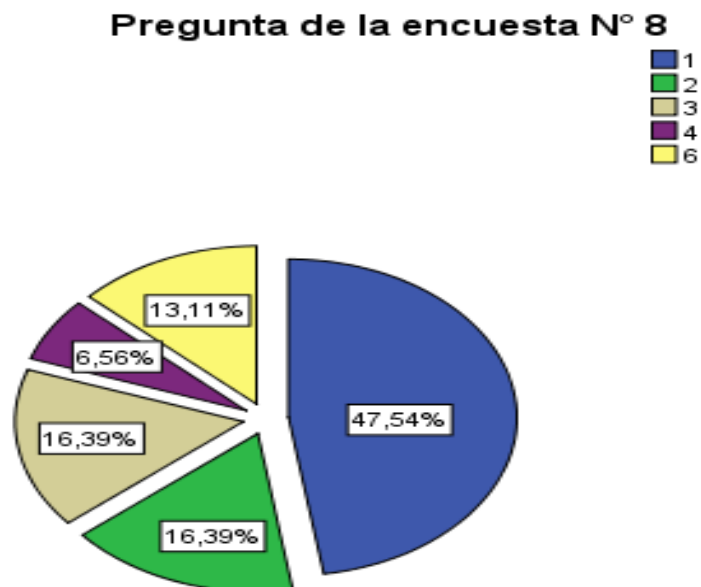
Tabla 45

Pregunta 8: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	39,2	47,5	47,5
	2	10	13,5	16,4	63,9
	3	10	13,5	16,4	80,3
	4	4	5,4	6,6	86,9
	6	8	10,8	13,1	100,0
	Total	61	82,4	100,0	
Perdidos	5	13	17,6		
Total		74	100,0		

Figura 33

Pregunta 8: Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía...



- Recurre a lo que aprendió en algunas asignaturas específicas de la malla de su carrera. **47,5%**
- Recurre a las experiencias de otros compañeros en su misma situación. Lo que le ha resultado a ellos, puede resultarle a usted. **16,4%**
- Busca información en libros o internet sobre estrategias para el trabajo con estos alumnos. **16,4%**

Se buscaba conocer como gestiona su trabajo con estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, un estudiante en pasantía. En este caso, a donde

recurren en busca de respuestas relacionadas con esta situación. Los resultados dan cuenta que los estudiantes recurren a lo que aprenden o han aprendido en la universidad en asignaturas específicas.

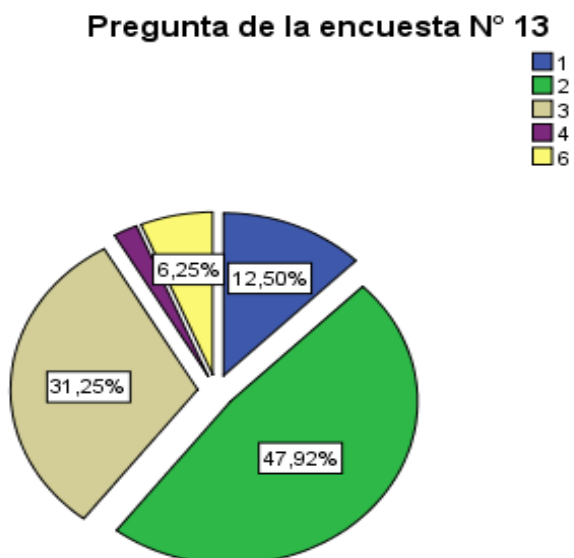
Tabla 46

Pregunta 13: Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	8,1	12,5	12,5
	2	23	31,1	47,9	60,4
	3	15	20,3	31,3	91,7
	4	1	1,4	2,1	93,8
	6	3	4,1	6,3	100,0
	Total	48	64,9	100,0	
Perdidos	5	26	35,1		
Total		74	100,0		

Figura 34

Pregunta 13: *Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE)...*



- **Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo. 12,5 %**
- **Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista. 47,9%**
- **Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes. 31,3%**

En esta pregunta, se intenta dar respuesta al nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre el trabajo colaborativo. Se puede inferir del porcentaje de las respuestas, que los docentes están informados.

4.3 Resumen de los resultados por dimensión

ÁREA: PERCEPCIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD

Dimensión: Concepciones

	FRECUENCIA (N)		
	P1	P2	P3
PROFESORES			
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	7	5	2
Concepciones de Tipo Integrador	5	13	32
Concepciones de Tipo Inclusivo	28	20	8
ESTUDIANTES			
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	10	4	18
Concepciones de Tipo Integrador	12	13	51
Concepciones de Tipo Inclusivo	49	47	1

Comentario:

Como ya se ha señalado, para esta investigación las concepciones como teorías implícitas que subyacen a la acción, se han clasificado en tres tipos: biomédica-segregador, integrador e inclusivo. Los resultados del instrumento, en esta primera dimensión aplicado tanto a estudiantes como profesores noveles, da cuenta que sus concepciones se mueven entre lo inclusivo y lo integrador. Esto puede explicarse, debido a que actualmente en Chile tanto la normativa vigente y como las estrategias para cumplirla, si bien hablan desde un discurso inclusivo, en sus acciones y prácticas, son todavía integradores.

ÁREA: PERCEPCIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD

Dimensión: Caracterización

	FRECUENCIA (N)		
PROFESORES	P1	P2	P3
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	44	3	7
Concepciones de Tipo Integrador	22	9	1
Concepciones de Tipo Inclusivo	10	27	34
ESTUDIANTES	P4	P5	
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	0	1	
Concepciones de Tipo Integrador	48	22	
Concepciones de Tipo Inclusivo	21	43	

Comentario:

Para esta dimensión, para ambos grupos se mantiene la tendencia, entre un perfil inclusivo y uno integrador.

ÁREA: NECESIDADES DE FORMACIÓN

Dimensión: Normativa Vigente

		FRECUENCIA (N)		
PROFESORES				
Desconocimiento de la normativa vigente	8	3	1	
Manejo parcial de la normativa vigente	21	30	21	
Manejo correcto de la normativa vigente	10	9	17	
ESTUDIANTES		P10	P12	P13
Desconocimiento de la normativa vigente	32	8	26	
Manejo parcial de la normativa vigente	24	53	30	
Manejo correcto de la normativa vigente	18	9	15	

Comentario:

Los profesores declaran en las tres preguntas realizadas un manejo parcial de la normativa vigente, lo cual se comprende como conocimiento superficial de los decretos y legislaciones asociadas a la atención de la discapacidad.

Los estudiantes declaran un manejo parcial y desconocimiento de la normativa, lo cual se explica pues ellos no tienen descritas en sus carreras asignaturas asociadas a la atención de la discapacidad.

ÁREA: NECESIDADES DE FORMACIÓN

Dimensión: Estrategias de Apoyo

	FRECUENCIA (N)	
	P9	P14
PROFESORES		
Necesidades de formación	35	33

	FRECUENCIA (N)	
	P14	P15
ESTUDIANTES		
Necesidades de formación	55	61

Uso de Diseños Curriculares	FRECUENCIA (N)	
	Profesores	Estudiantes
Planificación regular	5	18
Adecuación Curricular facilitada por educadora diferencial	18	8
Adecuación Curricular propia	9	16
Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	8	8

Comentario:

Los profesores señalan tener necesidades de formación en estrategias de apoyo para estudiantes con discapacidad.

Los estudiantes declaran en forma intensa tener necesidades de formación en estrategias de apoyo a estudiantes con discapacidad.

Respecto al uso de diseños curriculares, los estudiantes señalan que realizan una planificación regular, o una adecuación curricular.

Los profesores señalan que ocupan una adecuación curricular que pone a su disposición la profesora diferencial.

ÁREA: NECESIDADES DE FORMACIÓN

Dimensión: Gestión y Trabajo colaborativo

Profesores Noveles

FRECUENCIA (N)

Acude al profesor diferencial en caso de ayuda	17
Dificultad para el trabajo con alumnos: ratio alumno/profesor, recursos, etc.	26
Dificultad para el trabajo con alumnos: falta de trabajo colaborativo.	6

Estudiantes

FRECUENCIA (N)

Acude al profesor guía en caso de ayuda	29
Acude al profesor diferencial en caso de ayuda	16
Dificultad para el trabajo con alumnos: falta de trabajo colaborativo.	34
Dificultad para el trabajo con alumnos: falta de compromiso de la comunidad educativa	16

Comentario:

Respecto a la gestión y el trabajo colaborativo los profesores noveles declaran que la dificultad se asocia principalmente a la atención de estudiantes en consideración número de estudiantes que debe ser atendido por el profesor.

Respecto al trabajo colaborativo los profesores nóveles acuden al profesor diferencial para llevar a cabo la gestión y el trabajo colaborativo.

Los estudiantes declaran en mayor intensidad que tienen dificultades para llevar a cabo el trabajo con alumnos, por la falta de trabajo colaborativo.

Los estudiantes señalan además que para llevar a cabo el trabajo colaborativo acude al profesor guía, no a la profesora diferencial.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Escribir las conclusiones de esta tesis “Mentoría para la Inclusión de estudiantes con discapacidad y/o capacidades diferentes en los centros educativos regulares”, necesariamente involucra no sólo reflexionar sobre los resultados del trabajo metodológico realizado, sino que también sobre la revisión e investigación bibliográfica para la construcción del estado de arte del mismo.

Teniendo en cuenta esta premisa, a continuación se presentan las conclusiones que consideran también los objetivos específicos y las propuestas de mejora de esta tesis, que cumple con el objetivo general planteado. También se señalan las limitaciones y futuras líneas posibles de investigación.

5.1 Conclusiones

- Actualmente en los contextos educativos, trabajar en la inclusión necesariamente involucra segregación, tal y cual están planteados estos procesos de inclusión en las normativas actuales.**
- El estado de la formación de los profesores tiene que ver con una formación fragmentada.**
- Efectivamente en la práctica no se produce la tríada dialógica.**
- La labor inclusiva recae preferentemente en la profesora diferencial.**

1. Identificar las concepciones de los estudiantes de cursos terminales de pedagogía y de los profesores noveles respecto a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad y sus procesos de inclusión.

▪ Los resultados obtenidos indican que las concepciones tanto de profesores noveles como de estudiantes, se mueven entre el tipo inclusivo y el tipo integrador. Esto puede deberse a que como ya se ha comentado, en el diario vivir de las escuelas se práctica la integración, a través de la normativa y los mismos planes emitidos desde el ministerio de educación de Chile. Sin embargo, estas mismas normativas y planes, utilizan el concepto de inclusión. Asimismo, actualmente en Chile está en marcha la implementación de la ley 20.845, que comenzará a regir a partir del 01 de enero de 2016. Esta ley llamada ‘Ley de Inclusión’ ha traído a la palestra este concepto y lo ha instalado en la discusión pública.

También cabe indicar que según los resultados, podría estar llevándose a cabo una transición desde el concepto de inclusión asociado sólo a necesidades educativas especiales, hacia un conceptualización que es más amplia, esperando que llegue finalmente a ser el proceso constante de innovación y mejora dirigido a reconocer las barreras y facilitadores (Ainscow et al., 2006; Booth y Ainscow, 2011), de distinto tipo que condicionan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares, con especial atención a aquellos estudiantes más vulnerables.

2. Conocer las necesidades personales formativas reconocidas por los estudiantes de cursos terminales de pedagogías que contribuyen al trabajo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

- De acuerdo a los resultados obtenidos, las necesidades son necesidades de capacitación en normativa y estrategias para el trabajo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad. Además se puede inferir de los resultados las necesidades de apoyo en el trabajo colaborativo con el equipo de aula, tanto sobre su funcionamiento como de estrategias de trabajo colaborativo.

3. Identificar las dificultades pedagógicas que tienen los profesores noveles y estudiantes terminales, en la atención de estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

- Entre las dificultades reconocidas por profesores noveles y estudiantes está la falta de trabajo colaborativo compartidas por ambos grupos y ratio alumno/profesor, recursos, etc. por parte de profesores noveles y falta de compromiso de la comunidad educativa por parte de los estudiantes terminales de pedagogía.

4. Describir cuales son las necesidades personales, formativas y de gestión planteadas por los profesores noveles para el trabajo educativo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

- Las mayores necesidades que se pueden inferir de las respuestas obtenidas a través del instrumento planteado para esta investigación, se puede señalar que están en el área de normativa vigente, estrategias para abordar en el aula las necesidades de apoyo asociado a discapacidad y estrategias para el trabajo colaborativo y la gestión inclusiva.

5.2 Propuesta De Mejora

5.2.1 Introducción

En virtud de los análisis de las referencias bibliográficas y los hallazgos obtenidos promedio de la aplicación de las encuesta a profesores y estudiantes, se propone como propuesta de mejora un programa de mentoría que aborde los procesos inclusivos a la base del acceso y participación de cualquier estudiante que asista a un centro educativo, sin embargo las dramáticas estadísticas y resultados educativos y laborales de las personas con discapacidad en el país, obligan a que esta propuesta sea focalizada. Mientras las escuelas se van abriendo a constituirse en comunidades de aprendizaje dialogantes para enfrentar las demandas actuales y la atención de la diversidad, las personas y en específico el grupo de estudiantes con discapacidad que existe, y otros que vendrán no pueden seguir esperando. Las medidas para su educación deben ser más eficaces para que los tiempos de

permanencia en los establecimientos se transformen efectivamente en una posibilidad concreta de desarrollo. Por todo lo anterior se propone esta mentoría en inclusión para estudiantes con discapacidad en establecimientos regulares, toda vez que efectivamente es en este tipo de establecimientos donde se concentra el grueso de la población de estudiantes con discapacidad, además de ser el tipo de establecimiento que reúne las condiciones para transformarse plenamente en inclusivo. Y se define como usuarios de ésta a profesores nóveles egresados de la Universidad de Concepción en una primera instancia, ya que es desde esta Universidad donde se ha examinado con detención sus procesos formativos.

5.2.2 Diseño de Mentoría en inclusión de estudiantes con discapacidad en establecimientos regulares con decreto de integración

La elaboración de esta propuesta considera elementos propios del diseño de planes de estudio, su estructura de corte tradicional surge de los resultados obtenidos en el proceso de indagación y exploración del estado de situación respecto a los conocimientos personales, formativos y de gestión que declaran los estudiantes de cuarto año de las carreras de educación parvularia, educación básica, pedagogía en ciencias naturales y biología y en matemáticas y tecnología, así como también profesores nóveles egresados de pedagogías distintas a educación diferencial de la Universidad de Concepción para llevar a cabo los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en los centros educativos regulares con decreto de integración.

Desde el parafraseo de las referencias bibliográficas que abordan la inclusión escolar, se puede decir que el concepto de inclusión se relaciona con la esencia misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión supone que todos los niños pertenecientes a una

cierta comunidad, se puedan educar juntos, sin importar cuáles sean sus condiciones personales, sociales o culturales. El fin de esto es el lograr una escuela en la cual no existan “requisitos de entrada”, así como ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que transforme trascendentalmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para poder responder así, a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluyendo a aquellos alumnos que posean una discapacidad. Es la escuela, desde este punto de vista, la que debe adecuarse a los niños y no al revés. Mientras las escuelas comunes sean más inclusivas en su funcionamiento, menos alumnos quedarán fuera y, por lo tanto, la integración de estos mismos, no será necesaria.

El proceso de inclusión escolar está a la base de los procesos de inclusión social, concepto contemporáneo promovido por la Unión Europea que la define como:

Proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven” (Milcher e Ivanov, 2008).

Para los procesos de inclusión social- escolar se relevan las responsabilidades institucionales, las políticas públicas de inclusión, los agentes involucrados y los procesos. Por tanto, las concepciones que cada uno de los actores (informantes) tienen respecto a conceptos fundamentales como discapacidad serán fundamentales para las comprensiones de sus representaciones mentales respecto al

término, lo cual se abordó a partir de la percepción del concepto estudiante con discapacidad, además que nos señalar desde esta concepción cuáles estimaban los informantes era el mejor espacio educativos para ellos. Además de los beneficios que le reportarían a este estudiante los establecimientos regulares con decreto de integración.

En el propósito de reconocer la presencia de los elementos fundamentales para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa, también se averiguó respecto al conocimiento de los informantes respecto a las normativas vigente para la inclusión asociada a discapacidad, así como también los aspectos metodológicos para su desarrollo en el aula regular y finalmente la gestión escolar que requiere el proceso en sí.

Los resultados aportados desde el análisis de las encuestas hacen necesario implementar un programa de mejora que se haga cargo de los aspectos en menor desarrollo requerido para el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Para la organización del programa de mentoría, se diseñará un plan de estudios que esperamos tenga una trascendental influencia en la arquitectura del pensamiento, que sienta las bases para la reflexión, donde estás y otras generaciones futuras de profesores capitalizarán recursos para poder enfrentarse a contextos cada vez más interactivos y demandantes.

De acuerdo a Ibañez- Martín, 2009 los elementos filosóficos a considerar en un plan:

- **Procedimientos argumentales basados en la verdad.**
- **Las materias no pueden ser fragmentos que se constituyen en aportes disgregados por quienes tienen el poder académico. Deben constituir una síntesis verídica que da origen a un orden transversal de la carrera o programa cursado.**
- **El plan debe contribuir al desarrollo de una “vida examinada” O sea, en el caso de los profesores, que estos se sientan implicados y comprometidos, si bien se hacen cargo de los mandatos de las políticas públicas de inclusión que no los amilane la tibia cobardía de hacer lo políticamente correcto, sino más bien reflexionar respecto a lo correcto.**
- **Y uno de los aspectos fundamentales en la construcción de un plan de estudio, este debe lograr que los estudiantes se beneficien de él en términos de desarrollo personal y económico, pero sin perder de vista que esta formación debe servir para ir en apoyo de otros a través de la responsabilidad ética, eficiencia y creatividad. El trabajo pedagógico debe constituirse de un espíritu de servicio.**

Estos elementos sentarán las bases del tipo de competencias que se desea lograr con el plan formativo; todas estas remitidas a las competencias propuestas en los estándares orientadores de formación inicial, para un docente del siglo XXI, así como algunas propuestas en el PMI Institucional para la formación de profesores Udec.

En el caso de esta propuesta de mejora se remitirá a competencias genéricas asociadas a:

Responsabilidad social; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético.

Investigación: capacidad de abstracción, análisis y síntesis.

Formación permanente: capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.

Administración y Gestión: Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones; Creatividad, Habilidades interpersonales; Autonomía.

Las competencias definidas nos permitirán construir un perfil de egreso deseable para los profesores certificados de la mentoría en inclusión. A este perfil de egreso no se le añaden competencias pedagógicas, pues todos y cada uno de los informantes, han sido parte de programas formativos que en su diseño las han contemplado, a través de los aportes de los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Básica, Pedagogías de Enseñanza Media y Educación Parvularia incorporados en los diseños curriculares.

Para el caso de los estudiantes y profesores informantes de las carreras de pedagogía y educación han tenido oportunidad de llevar a cabo estas competencias en sus procesos de prácticas y en las asignaturas de metodologías y evaluación destinadas para estos fines. Los profesores en ejercicio, además en sus desempeños profesionales.

Ejemplo de esto es:

La declaración de los Estándares Pedagógicos de las cuatro carreras antes mencionadas, indica como el estándar cuatro de las carreras de; Educación Básica, (E.B) de las pedagogías de Educación Media (E.M) y de Educación Parvularia, (E.P) lo siguiente: “Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto” (Estándar Pedagógico E.B. 2012. p.17. Estándar Pedagógico, E.M. 2010. p.18. Estándar Pedagógico E.P 2012. p.11).

El diseño de la metodología de trabajo y sus evaluaciones se planificará considerando el perfil de ingreso de estudiantes y los propósitos de la mentoría.

El perfil de ingreso se levantó a partir de los resultados entregados en el estudio a través del programa análisis estadístico SPSS 21, el cual se analiza considerando dos encuestas; una para estudiantes de curso terminal de pedagogía y otra para profesores noveles. Ambas encuestas se construyen considerando dos áreas; Percepción de la discapacidad y Necesidades de formación en atención a la discapacidad. De la primera área se desprenden dos dimensiones; concepciones y caracterizaciones. De la segunda área se desprenden las dimensiones; Normativa, Estrategias de Apoyo, Gestión: Trabajo colaborativo. Tal como lo ilustra el cuadro siguiente.

Área	Dimensión
Percepción de la discapacidad	Concepciones ¹³
	Caracterización
Necesidades de formación en atención a la discapacidad	Normativa
	Estrategias de apoyo
	Gestión: Trabajo colaborativo

Nota: Elaboración Propia.

Los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de curso terminal de las carreras de pedagogía y profesores nóveles.

Resumen de los resultados por dimensión

ÁREA: PERCEPCIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD

Dimensión: Concepciones

PROFESORES	FRECUENCIA (N)		
	P1	P2	P3
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	7	5	2
Concepciones de Tipo Integrador	5	13	32
Concepciones de Tipo Inclusivo	28	20	8

¹³ Subyacen a la percepción y caracterización de la discapacidad, que tienen/hacen los profesores noveles y estudiantes.

ESTUDIANTES	P1	P2	P3
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	10	4	18
Concepciones de Tipo Integrador	12	13	51
Concepciones de Tipo Inclusivo	49	47	1

Comentario:

Como ya se ha señalado, para esta investigación las concepciones como teorías implícitas que subyacen a la acción, se han clasificado en tres tipos: biomédica-segregador, integrador e inclusivo. Los resultados del instrumento, en esta primera dimensión aplicado tanto a estudiantes como profesores noveles, da cuenta que sus concepciones se mueven entre lo inclusivo y lo integrador. Esto puede explicarse, debido a que actualmente en Chile tanto la normativa vigente y como las estrategias para cumplirla, si bien hablan desde un discurso inclusivo, en sus acciones y prácticas, son todavía integradores.

ÁREA: PERCEPCIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD

Dimensión: Caracterización

	FRECUENCIA (N)		
PROFESORES	P1	P2	P3
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	44	3	7
Concepciones de Tipo Integrador	22	9	1

Concepciones de Tipo Inclusivo	10	27	34
---------------------------------------	-----------	-----------	-----------

ESTUDIANTES	P4	P5
Concepciones de Tipo Biomédico-Segregador	0	1
Concepciones de Tipo Integrador	48	22
Concepciones de Tipo Inclusivo	21	43

Comentario:

Para esta dimensión, para ambos grupos se mantiene la tendencia, entre un perfil inclusivo y uno integrador.

ÁREA: NECESIDADES DE FORMACIÓN

Dimensión: Normativa Vigente

FRECUENCIA (N)

PROFESORES			
Desconocimiento de la normativa vigente	8	3	1
Manejo parcial de la normativa vigente	21	30	21
Manejo correcto de la normativa vigente	10	9	17

ESTUDIANTES	P10	P12	P13
Desconocimiento de la normativa vigente	32	8	26
Manejo parcial de la normativa vigente	24	53	30
Manejo correcto de la normativa vigente	18	9	15

Comentario:

Los profesores declaran en las tres preguntas realizadas un manejo parcial de la normativa vigente, lo cual se comprende como conocimiento superficial de los decretos y legislaciones asociadas a la atención de la discapacidad.

Los estudiantes declaran un manejo parcial y desconocimiento de la normativa, lo cual se explica pues ellos no tienen descritas en sus carreras asignaturas asociadas a la atención de la discapacidad.

ÁREA: NECESIDADES DE FORMACIÓN

Dimensión: Estrategias de Apoyo

	FRECUENCIA (N)	
PROFESORES	P9	P14
Necesidades de formación	35	33

FRECUENCIA (N)

ESTUDIANTES	P14	P15
Necesidades de formación	55	61

FRECUENCIA (N)

Uso de Diseños Curriculares	Profesores	Estudiantes
Planificación regular	5	18
Adecuación Curricular facilitada por educadora diferencial	18	8
Adecuación Curricular propia	9	16
Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	8	8

Comentario:

Los profesores señalan tener necesidades de formación en estrategias de apoyo para estudiantes con discapacidad.

Los estudiantes declaran en forma intensa tener necesidades de formación en estrategias de apoyo a estudiantes con discapacidad.

Respecto al uso de diseños curriculares, los estudiantes señalan que realizan una planificación regular, o una adecuación curricular.

Los profesores señalan que ocupan una adecuación curricular que pone a su disposición la profesora diferencial.

ÁREA: NECESIDADES DE FORMACIÓN

Dimensión: Gestión y Trabajo colaborativo

Profesores Noveles

FRECUENCIA (N)

Acude al profesor diferencial en caso de ayuda	17
Dificultad para el trabajo con alumnos: ratio alumno/profesor, recursos, etc.	26
Dificultad para el trabajo con alumnos: falta de trabajo colaborativo.	6

Estudiantes

FRECUENCIA (N)

Acude al profesor guía en caso de ayuda	29
Acude al profesor diferencial en caso de ayuda	16
Dificultad para el trabajo con alumnos: falta de trabajo colaborativo.	34
Dificultad para el trabajo con alumnos: falta de compromiso de la comunidad educativa	16

Comentario:

Respecto a la gestión y el trabajo colaborativo los profesores noveles declaran que la dificultad se asocia principalmente a la atención de estudiantes en consideración número de estudiantes que debe ser atendido por el profesor.

Respecto al trabajo colaborativo los profesores noveles acuden al profesor diferencial para llevar a cabo la gestión y el trabajo colaborativo.

Los estudiantes declaran en mayor intensidad que tienen dificultades para llevar a cabo el trabajo con alumnos, por la falta de trabajo colaborativo.

Los estudiantes señalan además que para llevar a cabo el trabajo colaborativo acude al profesor guía, no a la profesora diferencial.

5.2.3.1 PERFIL DE EGRESO MENTORIA

El perfil de egreso es entonces la descripción de los rasgos y competencias propias de un profesional que se desempeña en el ámbito de la sociedad, en campos que le son propios (o atribuidamente propios), y enfrentando los problemas, movilizandodiversos saberes y recursos de redes y contextos, capaz de dar razón y fundamentación a sus decisiones y haciéndose responsable de sus consecuencias (Hawes & Troncoso, 2007 citado en Hawes, 2010).

Por tanto, el profesor egresado del diploma en mentoría para la inclusión de estudiantes con discapacidad:

Será un profesional contextualizado, responsable, y reflexivo que analice a partir de la teoría y experiencias sus propias concepciones y procedimientos para la inclusión de estudiantes con necesidades de apoyo, asociadas a discapacidad. Este profesional tomará decisiones pedagógicas considerando la indagación como elemento fundamental de la deliberación ética, apoyado en el trabajo colaborativo y en el respeto por la diversidad.

Para esto, desarrollará competencias relacionadas con los siguientes ámbitos:

- Responsabilidad Social**
- Investigación.**
- Formación permanente.**
- Administración y Gestión.**

5.2.3.2 Propósitos de la Mentoría:

Los propósitos de la mentoría se construyen considerando las respuestas de los informantes participantes de la investigación (estudiantes / profesores), las estadísticas de desarrollo y participación de los estudiantes y las personas con discapacidad en Chile, además la bibliografía asociada y al impulso actual por la conformación de una escuela inclusiva necesaria para el siglo XXI. También contribuye a esta propuesta el análisis de la

realidad situacional y de las emergentes demandas sociales de este grupo de personas en condición de discapacidad.

Se pretende también que los planes que emanen de estos propósitos interpelen al medio social pedagógico, a través de actos de reflexión socialmente responsable que permitan predisponer el aprendizaje a las demandas del contexto socio político actual.

5.2.3.3 Desarrollo de la Mentoría

Objetivo General del programa de Mentoría.

Lograr que los profesores en ejercicio comprendan y gestionen las necesidades de apoyo permanentes asociadas a discapacidad que presentan los estudiantes de centros educativos regulares de la región.

Los perfiles erigidos de los análisis cuantitativos, y las competencias a lograr nos permiten pensar en el cómo podremos hacerlo. Para esto, propondremos estrategias metodológicas que estimulen los procesos de lectura reflexiva, procesos autoreflexivos, de producción y gestión en equipo.

Objetivo específico N°1:

Reconocer los elementos constitutivos de las concepciones personales de discapacidad.

Competencias Genéricas asociada:

- **Responsabilidad social; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, Compromiso ético.**
- **Investigación: capacidad de abstracción, análisis y síntesis.**
- **Formación permanente: capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.**

MÓDULO 1:

Mis concepciones sobre discapacidad.

Contenidos:

Segregación- exclusión.

Alteridad/ diversidad.

Juicios/ prejuicios/ prototipos.

Normalidad / anormalidad.

Diferencias / diferencialismo.

Inclusión/ discapacidad/ capacidad.

Actividades sugeridas para los profesores estudiantes de la mentoría.

Las actividades de este módulo tendrán que ver con las narraciones de experiencias asociadas a sus relaciones con personas con discapacidad, las sensaciones que esto les provoca, así como a través de instrumentos proyectivos analizar los sesgos existentes.

Actividades de evaluación de competencias objetivo 1

Dramatizaciones

Construcción guía evaluación películas.

Matrices de análisis de la información.

Narrativas- correlatos.

Mesa redonda.

Módulo 2:

Caracterización y barreras que se le presentan a los estudiantes con necesidades de apoyo permanente asociado a discapacidad en establecimientos educativos regulares.

Contenidos:

Modelo multidimensional / ecológico.

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad sensorial.

Personas con necesidades de apoyo asociadas a alteraciones de las relaciones y comunicación.

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad motora.

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad intelectual.

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad psíquica.

Actividades sugeridas para los profesores estudiantes de la mentoría.

Las actividades de este segundo módulo estarán referidas a la comprensión del dinamismo del contexto ecológico, la interdependencia requerida en los entornos para lograr el desarrollo. Los profesores se reconocerán su participación desde el microsistema asociado al estudiante con discapacidad. Así mismo deberán relacionar los impactos (armónicos / disarmónicos) de los distintos diagnósticos clínicos en su interrelación con el medio y las posibilidades mediatizadoras de las escuelas

Actividades de evaluación de competencias objetivo 2

- **Cuestionarios KPS**
- **Diagramas ecológicos**

- **Elaboración Matriz de información.**
- **Glosario de términos**
- **Mesa redonda.**
- **Ensayo de un minuto.**
- **Cuestionario dialemático.**
- **Perfil ecológico.**
-

Evaluación módulo: EL módulo se evaluará a través de los siguientes conceptos:

Autoevaluación

% de asistencia,

Cualificación ensayo

Elaboración cuestionario dialemático.

Evaluaciones situacionales.

Perfil ecológico

***Criterios de aprobación:* Lograr criterio competente y/o destacado en la rúbrica desempeño global del módulo 2**

Objetivo específico N°2:

Comprender los alcances de la normativa vigente en el trabajo pedagógico de estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad.

Competencias Genéricas asociadas:

- **Responsabilidad social; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, Compromiso ético.**

- **Investigación:** capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- **Formación permanente:** capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- **Administración y Gestión:** Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones; Creatividad, Habilidades interpersonales; Autonomía.

MÓDULO 3:

Normativa vigente para la atención pedagógica de estudiantes con necesidades de apoyo permanente asociados a discapacidad

Contenidos:

Derechos humanos y discapacidad.

Decretos 170, 83, 89, 87, 577, 815

Actividades sugeridas para los profesores estudiantes de la mentoría.

Las actividades sugeridas para este módulo serán eminentemente reflexivas, asociadas a los resúmenes, categorías de análisis y aportes de situaciones vivenciales en sus centros educativos. Estas actividades harán comprender a los profesores estudiantes la génesis de las normativas existentes para la atención de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos y cómo está define los desempeños de los profesionales que participan en el proceso inclusivo de los estudiantes con discapacidad.

Evaluación módulo: EL módulo se evaluará a través de los siguientes conceptos:

Autoevaluación

% de asistencia.

Cuadros comparativos.

Simulaciones.

Construcción de bitácoras

Definición de la participación de los profesores a partir de los decretos.

Criterios de aprobación: **Lograr criterio competente y/o destacado en la rúbrica desempeño global del módulo 3**

Objetivo específico N°3:

Reconocer y utilizar estrategias y recursos pedagógicos para la atención de la diversidad en el aula.

Competencias Genéricas asociada:

- **Responsabilidad social; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, Compromiso ético.**
- **Investigación: capacidad de abstracción, análisis y síntesis.**
- **Formación permanente: capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.**
- **Administración y Gestión: Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones; Creatividad, Habilidades interpersonales; Autonomía.**

MODULO 4.

Construcción de la didáctica inclusiva.

Contenidos:

Estilos Cognitivos

Diseño Universal de Aprendizaje.

Modelo Kairós.

Adaptaciones Curriculares.

Actividades sugeridas para los profesores estudiantes de la mentoría.

En este módulo el profesor estudiante llevará a cabo actividades que le permitan identificar las características de sus estudiantes, reconocer y clasificar su repertorio de estrategias de enseñanza, e incorporar a los diseños tradicionales estrategias curriculares para atender la diversidad en el aula.

Evaluación módulo: EL módulo se evaluará a través de los siguientes conceptos:

Mapa cognitivo/ emocional de la clase.

Manual de clasificación de estrategias.

Diseño de perfiles de estudiantes

Simulaciones de clases

Adecuaciones curriculares.

Evaluación módulo: EL módulo se evaluará a través de los siguientes conceptos:

Autoevaluación

% de asistencia.

Manual de estrategias.

Simulación de clases.

Adecuaciones curriculares.

***Criterios de aprobación:* Lograr criterio competente y/o destacado en la rúbrica desempeño global del módulo 4**

Objetivo específico N°: 4

Comprender la importancia de la interrelación profesional para la gestión de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con Necesidades de apoyo asociados a discapacidad.

Competencias Genéricas asociadas:

- **Responsabilidad social; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, Compromiso ético.**
- **Investigación: capacidad de abstracción, análisis y síntesis.**
- **Formación permanente: capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.**

- **Administración y Gestión: Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones; Creatividad, Habilidades interpersonales; Autonomía.**

MÓDULO 5:

Trabajo colaborativo asociado a las necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad.

Contenidos:

Roles y Funciones del equipo multiprofesional.

Comunidades dialógicas de aprendizaje.

Gestión Inclusiva.

Investigación acción.

Actividades sugeridas para los profesores estudiantes de la mentoría.

En este módulo el profesor estudiante llevará a cabo una investigación acción que le permitan reconocer los roles y funciones, tensiones y oportunidades del equipo inclusivo del establecimiento desde la lógica de una comunidad de aprendizaje.

Evaluación módulo: EL módulo se evaluará a través de los siguientes conceptos:

Autoevaluación

% de asistencia.

Construcción de una investigación acción.

Criterios de aprobación: Lograr criterio competente y/o destacado en la rúbrica desempeño global del módulo 5

Estrategias de acompañamiento de la Mentoría:

Cada uno de los estudiantes tendrá asignado un profesor tutor que lo acompañará durante el desarrollo de la Mentoría que además lo guiará en la construcción de su proceso investigativo final.

Podrán ser tutores aquellos docentes universitarios que tengan formación en educación especial y/o diversidad. Y que se desempeñen como supervisores de práctica.

También podrán ser tutores aquellos profesores de aula que reúnan estas condiciones y que además hayan sido certificados como mentores Udec.

Duración de la Mentoría: 160hrs.

A continuación en la tabla se presenta la planificación horaria de la Mentoría.

Tabla
Planificación horaria de la Mentoría

➤ Horas de trabajo dirigido a la semana	5 hrs	Cantidad de semanas	16	Total horas <i>trabajo dirigido</i>	80hrs
➤ Horas trabajo autónomo a la semana	4hrs	Cantidad de semanas	16	Total horas <i>trabajo autónomo</i>	64hrs
➤ Horas de trabajo tutorial a la semana	1hrs	Cantidad de semanas	16	Total horas <i>trabajo tutorial</i>	16hrs
Total hrs a las semana	10hrs	Cantidad de semanas	16	Total horas <i>trabajo dirigido/autónomo/tutorial</i>	160hrs

Nota: Elaboración Propia

BIBLIOGRAFIA MENTORIA

Angels, D.,Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Cabrerizo Diago, Jesús; Rubio Roldán, María Julia. (2007). *Atención a la Diversidad teoría y Práctica*. Madrid Edit. Prentice Hall.

Mayol, A.y Azócar, C. (2013). *El Chile profundo. Modelos culturales de la desigualdad y sus resistencias*. Santiago: Liberalia Ediciones y Librería Prosa & Política.

Sánchez, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: UNED

Ministerio de Educación Chile. Decretos 170, 83, 86, 87, 89, 577, 815, 374.

Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en Contextos Universitarios. *Revista Calidad en la Educación*, 30, p. 306-324.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Organización Mundial de la Salud - OMS, (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: OMS.

Organización de las Naciones Unidas, (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Pérez de Lara, N. (2001). *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*. En: J. Larrosa y C. Skliar (compiladores). *Habitantes de Babel Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.

Skliar, C (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

UNESCO (2005). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

5.2.3 Síntesis de la Propuesta

Diploma en mentoría para la atención inclusiva de la discapacidad en establecimientos educativos regulares de la región del Bío- Bío.

Dirigido a: Profesores nóveles que ejerzan docencia a estudiantes con necesidades de apoyo asociados a discapacidad, egresados de los programas de pedagogías básicas y medias de la Facultad y Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

Duración: 160hrs

80 hrs trabajo dirigido

64 hrs trabajo autónomo.

16 hrs trabajo tutorial.

OBJETIVO GENERAL:

Lograr que los profesores en ejercicio comprendan y gestionen las necesidades de apoyo permanentes asociadas a discapacidad que presentan los estudiantes de centros educativos de la región.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1

Reconocer los elementos constitutivos de las concepciones personales de discapacidad.

Módulo 1. Mis concepciones sobre discapacidad.

Contenidos:

Segregación-/exclusión.

Alteridad-/diversidad.

Juicios,/prejuicios,/prototipos.

Normalidad / anormalidad.

Diferencias /diferencialismo.

Inclusión /discapacidad/ capacidad.

OBJETIVO 1

Módulo 2.- Caracterización y barreras que se le presentan a los estudiantes con necesidades de apoyo permanente asociado a discapacidad (NaaD) en establecimientos educativos regulares.

Contenidos:

Modelo multidimensional, ecológico

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad sensorial.

Personas con necesidades de apoyo asociadas a alteraciones de la relación y comunicación

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad motora

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad intelectual

Personas con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. psíquica.

OBJETIVO ESPECIFICO 2

Comprender los alcances de la normativa vigente en el trabajo pedagógico de estudiantes con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad.

Módulo 3.- Normativa vigente para la atención pedagógica de estudiantes con necesidades de apoyo permanente asociados a discapacidad.

Contenidos:

Derechos humanos y discapacidad.

Decretos: 170, 83 89, 86,577, 815,87, 374

OBJETIVO ESPECIFICO 3

Reconocer y utilizar estrategias y recursos pedagógicos para la atención de la diversidad en el aula.

Módulo 4.- Construcción de la didáctica inclusiva.

Contenidos:

Comunidades dialógicas de aprendizaje

Diseño Universal de Aprendizaje.

Adaptaciones curriculares.

OBJETIVO ESPECIFICO 4

Comprender la importancia de la interrelación profesional para la gestión de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con (NaaD)

Módulo 5.- Trabajo colaborativo asociado a las necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad.

Contenidos:

Roles y funciones del equipo multiprofesional.

Gestión Inclusiva.

Investigación Acción

METODOLOGIA:

El diploma tendrá un carácter reflexivo, con un énfasis en la comprensión de de las condiciones, características y posibilidades de desarrollo de los estudiantes con necesidades de apoyo asociados a discapacidad. La metodología será descriptiva narrativa, a través de cuestionarios de dilemas, mesas redondas, Técnicas proyectivas., ensayos crónicas, mesas redondas, elaboración de productos; planificaciones / adecuaciones para la diversidad, proyecto de gestión inclusiva.

EVALUACION:

La ponderación de las evaluaciones será cualitativa y se regirá por los siguientes criterios.

1.- Insuficiente.

2.- Competente.

3.- Destacado

Además de una asistencia del 80% a clases.

REQUISITOS DE POSTULACION:

- **Currículum vitae actualizado.**
- **Certificado de título. (Obtenido desde hace 3 años a la fecha)**
- **Cédula de identidad.**

5.3 Limitaciones

Desde el momento de la elección del paradigma y la metodología del estudio que se utilizará para una investigación, el camino no está exento de dudas y temores y de cuestionamientos acerca de las decisiones tomadas. Además, tratar de llegar a constructos tan profundos, como las concepciones, no está exento de polémica. ¿Cómo llegar a realmente obtener los significados de los participantes del estudio? Se optó por un cuestionario para poder dar base sustancial al programa de Mentoría presentado, sin embargo es preciso reconocer las limitaciones que un instrumento cuantitativo puede ofrecer. Una de esas limitaciones es el sesgo de deseabilidad social que puede haber cruzado algunas de las respuestas. Sin embargo se corrobora la decisión tomada y se asume esa posibilidad con altura de miras.

Otro evento de esta investigación que podría ser considerada limitación, es lo acotado de la muestra, esto responde básicamente al hecho de que este programa de Mentoría está asociado a la Escuela de Educación del campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción. Por esta razón esta muestra no se ve como limitación propiamente tal, sino como condición *sine qua non* para la propuesta de mejora planteada y que responde al objetivo general de esta tesis.

5.4 Futuras líneas de Investigación

Una línea de investigación que se intentará abordar luego de concluida esta investigación, tiene que ver con la conformación de tríadas dialógicas (profesor supervisor- estudiante en práctica- profesor guía) donde la meta sea ir co -construyendo procesos inclusivos para personas con discapacidad en las escuelas regulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert., A., García. C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje Dialógico. *Revista Cultura y Educación, 21* (2), 129-139.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?, En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161- 170). Barcelona: Horsori.
- Álvarez, N. (2008). La situación de los profesores noveles. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/la_situacin_de_los_profesores_noveles.pdf
- Arnaíz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ávalos, B. (2014) La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos.40*. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718705201400030002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Ministerior de Educación. Chile. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/9161.pdf>

Azcárte, P. y Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 23(3), 393–402.

Azcárte, P., Rodríguez, A. y Rivero, A. (2007). Los profesores noveles ante el análisis de su práctica. *Revista Investigación en la escuela*, (61). p. 37-51 Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/61/R61_3.pdf

Bazán., D. Manosalva., S (2014) ¡Viva la diversidad! Notas ético-sociales para detectar un discurso pos-hegemónico de las diferencias. *Revista Emic. Santiago. Universidad Academia del Humanismo Cristiano*. <http://revistaemica.blogspot.cl/2014/01/viva-la-diversidad-notas-etico-sociales.html>

Bisquerra, R. (1989). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (3ª ed). Bristol: CSIE.

Cook, T. y Reichardt, CH. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Correa E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educativa. UCV*. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41/21>

De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Rev. Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N° 2, 2007. Pp57-75

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/416/public/416-933-1-PB.pdf>

Díaz-Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un Enfoque Constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Díaz-Larenas, C., y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.

Recuperado: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002013000200009&lng=en&tlng=es

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), pp.101-115. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>

Ferrada, D. "Comunidades de Aprendizage" y "Enlazando Mundos": las bases de una pedagogía dialógica que genera igualdad. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 70-84, nov. 2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>

- Ferrada., D. Flecha., R. (2008) **El Modelo Dialógico de la Pedagogía: UN aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 41-61, 2008** <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Flecha.,R.; Pulgvert.,L. (2007) **Las Comunidades de Aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.cprceuta.es/comun_aprendizaje/archivos/flecha_introducc_CCAA.pdf**
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- García-Pérez, F. (2006). **Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J.M. Escudero, y A.L. Gómez, (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-310). Barcelona: Octaedro.**
- Godoy, X., Otondo, M. y Rey, V. (en prensa). **Políticas públicas y procesos formativos: Impactos en el rol profesional del profesor(a) de educación especial/diferencial en Chile.**
- Guber, R. (2005). **El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.**
- Guzmán, C. **Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. Revista Iberoamericana de educación. ISSN:1681-5653. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>**
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M.L., Donoso, E., Murillo, M.L. y Diaz, C. (2012) El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Revista Perspectiva Educativa*, (51)2, 46-71.
- Marcelo, C. (2009). “Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C, Marcelo (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.7-58). Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, A. (1990). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En C, Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Comp). *Desarrollo psicológico y educación* (V.3 págs. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, L.; Mañeru, J. y Rodríguez, H. (2010). Preocupaciones de los estudiantes en la fase preparatoria del prácticum de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 59-75. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded.../1285862130.pdf
- Medina, R. (2013). *Formación del profesorado*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces.
- Medina, R. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces.

Merino, F. (2009). Las escuelas centradas en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de la Educación*, 20(1) 33-52.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120033A/15367>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2007). *Ley 20201: Educación sobre Subvenciones de Establecimientos y otros cuerpos legales*. Recuperado de:

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2009). *Decreto 170: Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. Recuperado de:

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2010). *Ley 20370: Ley General de Educación*. Recuperado de:

http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231523270.Ley_General_Educacion.pdf

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2010). *Ley 20422: Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Recuperado de:

http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY_DISCAPA_CIDAD_20_422.pdf

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2013). *Estándares Orientadores para la carrera de Educación Especial*. Recuperado de:

http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311535420.Educacion_especial.pdf

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2014). *Informe final de Mesa Técnica de Educación Especial*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2015). *Normativa de Educación Especial: Decretos Vigentes*. Recuperado de: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Ley de inclusión 20.845. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/PRE-09-NOV.pdf>

Organización Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los derechos del niño*. Recuperado de: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

OCDE (2005). *Informe TALIS: Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Londres: OECD Publishing

Organización Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.onu.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Palazzolo, F. Y Vidarte, V. (2012). Claves para abordar el diseño metodológico. En M. S. Souza, C. J. Giordano Y M. A. Migliorati (Edit.) *Hacia la tesis: itinerarios*

conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación. (1a ed.). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Pascual, E. (1999). Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 19. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a06.htm>

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información*. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>> ISSN

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (24)2, pp. 24 - 36.

Sautu, R. (2003). *Todos es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 4(3), pp. 21-31.

Sen, A.(1992). *Inequality reexamined*, Harvard University Press, Cambridge.

UNESCO (1990). *Declaración de Jomtien: Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051207260.Declaracion_Jomtien.pdf

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales:

acceso y calidad. Recuperado de:

<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/DeclaraciOndeSalamanca.pdf>

UNESCO (2000). Declaración de Dakar: *Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre Educación. Recuperado:

<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/EducaciontodosDakar.pdf>

UNESCO (2008) Reporte de Monitoreo Global: Educación para todos.

Valcarce, M. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*. (21), pp. 119-131.

Valls., R. (2000) Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral para optar al título de doctora en filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf?sequence=1

ANEXOS

ANEXO
Validación: CUESTIONARIO PARA PROFESORES NOVELES

Estimado Evaluador

Junto con saludarle cordialmente, le hacemos llegar este instrumento, para solicitar su colaboración como juez experto. Este cuestionario tiene como finalidad recoger la información de profesores noveles, dentro del Proyecto: “Concepciones de Profesores Noveles sobre Discapacidad”.

Para ello, a continuación se presenta una serie de ítems formulados en torno a cinco dimensiones mencionadas en la tabla adjunta. Para velar por la validez del instrumento, le solicitamos a usted que evalúe la calidad de los ítems utilizando los siguientes criterios:

Para ello, a continuación se presenta una serie de ítems formulados en torno a cinco dimensiones. Las dimensiones y su definición se encuentran en la tabla 1. Para velar por la validez del instrumento, le solicitamos a usted que evalúe la calidad de los ítems utilizando los siguientes criterios:

- d) Relación Ítem- Objetivo: Evalúe la coherencia entre el ítem y el objetivo propuesto, es decir, si el ítem planteado logrará conseguir la información que se busca obtener, declarada en el objetivo.**
- e) Relación Ítem- Dimensión: Evalúe la coherencia entre el ítem y la dimensión propuesta, es decir, si el ítem pertenece a la dimensión en la que está siendo presentado.**
- f) Redacción: Valore la claridad en la redacción de cada ítem. En este aspecto, le solicitamos que ante ítems poco claros sugiera los cambios que considere aportarían claridad a su planteamiento.**

Tabla 1. Dimensiones

1	Concepciones	Como teorías implícitas, definidas como “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pozo, 2006)
2	Caracterización	Características atribuidas a las diferentes condiciones de las personas en situación de discapacidad, desde el imaginario colectivo.
3	Normativa	Conocimiento de la normativa vigente en Chile, para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
4	Estrategias de apoyo	Conocimiento de estrategias de apoyo para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
5	Trabajo colaborativo	Comprensión de los roles de los distintos integrantes del equipo multiprofesional y su influencia sobre el aprendizaje

		de los estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
--	--	---

Objetivo: Describir las concepciones que tiene los profesores noveles respecto a los procesos de inclusión de estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

Dimensión: Concepciones

I. Dimensión: CONCEPCIONES DE LA DISCAPACIDAD

1. ¿Quién es para usted una estudiante con discapacidad?

- a) Una persona que tiene derechos
- b) Uno que tiene necesidades educativas permanentes.
- c) Una persona que requiere de muchos apoyos para permanecer en el aula regular.
- d) Una persona que no va a llegar a ser autónoma.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

2. ¿Usted cree que los estudiantes con discapacidad, deben asistir a las escuelas regulares?:

- a) Sí, pues por derecho deben acceder a la educación regular.
- b) Sí, pues ya se encuentran instalados en los establecimientos, por lo tanto deben ser atendidos.
- c) No, pues requieren de muchos apoyos para permanecer en el aula regular.
- d) No, pues los estudiantes con discapacidad están mejor atendidos en las escuelas especiales adaptadas a sus necesidades.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

--

II. Dimensión: CARACTERIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD

3. Si usted debiera explicar cuáles son las características de las personas con discapacidad, usted estaría de acuerdo con la siguiente afirmación:
- a) Son personas distintas, con posibilidades de desarrollo.
 - b) Son personas distintas, pero con capacidades de desarrollo limitadas.
 - c) Son personas discapacitadas que requieren muchos apoyos para desarrollarse.
 - d) Son personas discapacitadas que nunca alcanzarán un desarrollo adecuado.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

4. Usted tiene la posibilidad de tomar una jefatura de curso. Le ofrecen dos opciones; una donde se encuentran integrados estudiantes con discapacidad sensorial /motora, y otro curso con estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted preferiría:
- a) El primer curso pues estima que las discapacidades sensoriales y motoras son más habituales y fáciles de reconocer, lo que permite una interacción más normalizada.
 - b) Prefiere el primer curso pues es más fácil intervenir este tipo de discapacidades, ya que su necesidades de apoyo son más específicas (rampas, lengua de señas, braille, etc.)
 - c) Prefiere el segundo curso, pues estima que las personas con discapacidad intelectual y psíquica, son más vulnerables y excluidos.
 - d) Prefiere el segundo curso pues estima que las discapacidades intelectual y psíquica presentan mayores desafíos pedagógicos al estar integrados en un aula regular.
 - e) Me da igual con cual curso trabajar, pues ambos me parecen una buena oportunidad de aprendizaje.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

--

Objetivo: Comprender las dificultades, que manifiestan los profesores nóveles en la atención de estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

III. ESTRATEGIAS DE APOYO

5. Si en su curso, tuviera dos alumnos con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad, usted:
- a) Se siente preparado para enfrentar esa tarea
 - b) Piensa que debe prepararse para atender a estos estudiantes.
 - c) No se siente preparado por lo que pedirá ayuda a la profesora diferencial
 - d) No se siente preparado, por lo que la profesora diferencial deberá hacerse cargo

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

6. Usted, considera que la escuela regular está preparada para atender a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad:
- a) Sí, para eso existen los recursos del PIE
 - b) Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular
 - c) Sí, pero se necesitan más recursos educativos, financieros y humanos.
 - d) No, estos estudiantes deberían permanecer en escuelas especiales.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

Objetivo: Describir cuales son las necesidades personales formativas y de gestión planteadas por los profesores noveles para el trabajo educativo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

IV. Dimensión: NORMATIVAS.

7. Respecto a los decretos de fijan las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvención, y los decretos específicos de integración para estudiantes con discapacidades usted podría señalar lo siguiente:

- a) No lo sé.
- b) Me parecen conocidos, podrías decir algo al respecto.
- c) Sé de lo que se trata cuando lo leo o escucho hablar de ellos.
- d) Lo podría explicar a otras personas.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

V. Dimensión: TRABAJO COLABORATIVO

9. Sabe usted cuales son las funciones de cada uno de los integrantes del equipo multiprofesional que participan en el proyecto de integración para atender estudiantes con necesidades de apoyo asociados a discapacidad.

- a.- No losé.
- b.- Me parecen conocidos, podrías decir algo al respecto.
- c.- Sé de lo que se trata cuando lo leo o escucho hablar de ellos.
- d.- Lo podrías explicar a otras personas.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

Anexo
CUESTIONARIO PROFESORES NOVELES

Estimada/o docente:

Junto con saludarle y agradecerle su participación en este proyecto, le pedimos pueda contestar las siguientes preguntas, de la forma más completa y honesta posible. Sus respuestas son muy valiosas y nos serán de mucha ayuda. Es necesario aclarar, que no existen respuestas buenas ni malas, que no hay calificaciones y que este cuestionario es anónimo y toda la información proporcionada será tratada con la más estricta y absoluta confidencialidad.

En este cuestionario hallará una serie de ítems que preguntan sobre su experiencia personal y profesional con estudiantes con necesidades educativas especiales. En cada pregunta se ofrecen seis (6) alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que esté más cercana a los que usted realmente cree, piensa o ha hecho. Evite contestar lo que “debería hacer”, más bien plantee lo que realmente piensa o cree.

Aunque en algún caso encuentre varias alternativas aceptables, debe marcar SOLO UNA opción en cada ítem.

Es muy importante que responda a todas las preguntas, marcando con una X sobre la alternativa de su elección.

Nuevamente, le garantizamos que todos los datos recabados en este cuestionario serán tratados confidencialmente y utilizados para fines de esta investigación.

Muchas Gracias por su valiosa colaboración.

Mujer: **Hombre:**

Edad:

Años de experiencia:

¿Hay niños integrados en su aula?: Sí: **¿Cuántos?** **No:**

Dimensión: Concepciones

1. Para usted, un estudiante con discapacidad es:

- e) Un estudiante que tiene un diagnóstico clínico que da cuenta de algunas discapacidades.
- f) Un estudiante que presenta dificultades y que requiere de apoyos constantes del docente.
- g) Un estudiante con potenciales diferentes a sus compañeros y que requiere apoyos para la eliminación de barreras.
- h) Es un estudiante como cualquier otro.
- i) No sabe/ No responde
- j) Otro:

2. Usted cree, que los estudiantes con discapacidad deberían ser escolarizados en:

- e) Una escuela regular, en el aula de recursos.
- f) Una escuela especial.
- g) Una escuela regular, en un aula común.
- h) En otros tipos de centros.
- i) No sabe/ No responde
- j) Otro:

3. Según usted, el mayor beneficio de asistir a la escuela regular, para un estudiante con necesidades educativas asociadas a discapacidad es:

- a) Lograr su integración social y escolar.
- b) Lograr aprender con éxito y participar en la vida escolar y social.

- c) **Sus mayores beneficios lo logra en una escuela especial.**
 - d) **No considera que exista diferencia entre asistir a una escuela regular de una escuela especial.**
- 4. Según su labor docente, cómo caracterizaría a un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad:**
- e) **Como una persona con un diagnóstico educativo diferente.**
 - f) **Como un estudiante con necesidades educativas especiales.**
 - g) **Como un estudiante con barreras al aprendizaje y a la participación.**
 - h) **Como un estudiante que tiene las mismas necesidades que el resto de los estudiantes.**
 - i) **No sabe/ No responde**
 - j) **Otro:**
- 5. Según su parecer, un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad es:**
- a) **Un estudiante con diagnóstico médico diferenciado.**
 - b) **Un estudiante con necesidades educativas permanentes.**
 - c) **Un estudiante con potencialidades de desarrollo que necesitan de apoyos permanentes.**
 - d) **Un niño igual a cualquier otro.**
 - e) **No sabe/ No responde**
 - f) **Otro:**
- 6. Usted debe tomar la jefatura de un curso. Le ofrecen dos opciones: Curso(A), con dos(2) estudiantes integrados con discapacidad sensorial/motora y Curso(B), con dos(2) estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted elegiría:**
- f) **Tomar la jefatura del Curso(A) pues es más fácil intervenir este tipo de discapacidades, ya que sus necesidades de apoyo son más específicas y conocidas (rampas, lengua de señas, braille, etc.)**

- g) Tomar la jefatura del Curso(B), pues estima que las personas con discapacidad intelectual y psíquica, presentan mayores desafíos pedagógicos al estar integrados en un aula regular.**
- h) Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje.**
- i) Preferiría tomar la jefatura de otro curso.**
- j) No sabe/ No responde**
- k) Otro:**

7. Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como docente:

- e) Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.**
- f) Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).**
- g) Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.**
- h) No ha hecho nada**
- i) No sabe/No responde**
- j) Otro:**

8. Según usted, la mayor dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, es:

- a) Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.**
- b) Falta de preparación de los docentes en estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE.**
- c) Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores del aula regular.**
- d) La falta de compromiso de los integrantes de la comunidad educativa.**
- e) No sabe/No contesta**
- f) Otro:**

9. Usted, considera que la escuela regular está preparada para atender a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad:

- e) **Sí, para eso existen los recursos del PIE.**
- f) **Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular.**
- g) **Sí, pero se necesitan más recursos educativos, financieros y humanos.**
- h) **No, estos estudiantes deberían permanecer en escuelas especiales.**
- i) **No sabe/ No responde**
- j) **Otro:**

10. Qué sabe usted, sobre el Decreto 170:

- e) **Es un decreto que norma a las instituciones escolares.**
- f) **Es un decreto que fija la subvención que se les dará a los estudiantes con necesidades educativas especiales.**
- g) **Es un decreto que incentiva la inclusión.**
- h) **No sabe/ No responde**
- i) **Otro:**

11. Para el trabajo pedagógico con estudiantes con NEE, usted ha trabajado alguno de los siguientes diseños curriculares:

- a) **Adecuaciones Curriculares propias**
- b) **Diseño Universal de Aprendizaje**
- c) **Planificación regular**
- d) **Adecuación Curricular que le entrega la profesora diferencial**
- e) **No sabe/ No contesta**
- f) **Otro:**

12. Según usted, inclusión educativa es:

- a) **Un sinónimo de integración.**
- b) **Un concepto más amplio que el de integración.**
- c) **No sólo referida a alumnos con NEE.**
- d) **Un objetivo lejano, ideal.**

- e) No sabe/ No contesta
- f) Otro:

13. Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), :

- a) Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.
- b) Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.
- c) Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.
- d) Depende directamente del coordinador PIE.
- e) No sabe/ No contesta
- f) Otro:

14. Usted cree que sus conocimientos lo facultan para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad:

- a) Sí
- b) Necesito conocer o estudiar un poco más el tema.
- c) Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema.
- d) No
- e) No sabe/ No contesta
- f) Otro:

ANEXO

**Validación: CUESTIONARIO PARA ALUMNOS TERMINALES DE LAS CARRERAS DE
PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN CAMPUS
LOS ÁNGELES**

Estimado Evaluador

Junto con saludarle cordialmente, le hacemos llegar este instrumento, para solicitar su colaboración como juez experto. Este cuestionario tiene como finalidad recoger la información de estudiantes terminales de carreras de pedagogía, dentro del Proyecto: “Propuesta de Mentoría para Profesores Noveles en Discapacidad”.

Para ello, a continuación se presenta una serie de ítems formulados en torno a cinco dimensiones. Las dimensiones y su definición se encuentran en la tabla 1. Para velar por la validez del instrumento, le solicitamos a usted que evalúe la calidad de los ítems utilizando los siguientes criterios:

- g) Relación Ítem- Objetivo: Evalúe la coherencia entre el ítem y el objetivo propuesto, es decir, si el ítem planteado logrará conseguir la información que se busca obtener, declarada en el objetivo.**
- h) Relación Ítem- Dimensión: Evalúe la coherencia entre el ítem y la dimensión propuesta, es decir, si el ítem pertenece a la dimensión en la que está siendo presentado.**
- i) Redacción: Valore la claridad en la redacción de cada ítem. En este aspecto, le solicitamos que ante ítems poco claros sugiera los cambios que considere aportarían claridad a su planteamiento.**

Tabla 1. Dimensiones

1	Concepciones	Como teorías implícitas, definidas como “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pozo, 2006)
2	Caracterización	Características atribuidas a las diferentes condiciones de las personas en situación de discapacidad, desde el imaginario colectivo.
3	Normativa	Conocimiento de la normativa vigente en Chile, para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
4	Estrategias de apoyo	Conocimiento de estrategias de apoyo para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
5	Trabajo colaborativo	Comprensión de los roles de los distintos integrantes del equipo multiprofesional y su influencia sobre el aprendizaje

		de los estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares.
--	--	---

Objetivo: Indagar respecto a las concepciones personales de los estudiantes de cursos terminales de pedagogía respecto a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

I. Dimensión: CONCEPCIONES

- 1. Usted cree que la discapacidad es:**
 - a. Una condición distintiva del ser humano.**
 - b. Una necesidad educativa permanente.**
 - c. Una condición que requiere mucho apoyo y personal capacitado.**
 - d. Una limitación significativa para el desarrollo**

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

- 2. Qué piensa usted de los estudiantes con necesidades de apoyo asociados a discapacidad que se encuentran en los establecimientos regulares con proyecto de integración:**
 - a. Son estudiantes que tiene derecho a estar en estos establecimientos.**
 - b. Son estudiantes que son subsidiados por un decreto de integración.**
 - c. Son estudiantes que requieren muchos apoyos personalizados.**
 - d. Son estudiantes que deberían estar en las escuelas especiales.**

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

II. Dimensión: CARACTERIZACIÓN

3. Si usted debiera caracterizar a estudiantes con discapacidad. Usted diría lo siguiente:
- a. Son personas distintas, con posibilidades de desarrollo.
 - b. Son personas distintas, pero con capacidades de desarrollo limitadas.
 - c. Son personas discapacitadas que requieren muchos apoyos para desarrollarse.
 - d. Son personas discapacitadas que nunca alcanzarán un desarrollo adecuado.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

4. Si usted tuviera la posibilidad de elegir una práctica profesional en dos establecimientos educativos con las siguientes características. Curso 1 donde se encuentran integrados estudiantes con discapacidad sensorial /motora, y o curso 2 con estudiantes integrados con discapacidad intelectual/psíquica. Usted preferiría:
- a. El primer curso pues estima que las discapacidades sensoriales y motoras son más habituales y fáciles de reconocer, lo que permite una interacción más normalizada.
 - b. Prefiere el primer curso pues es más fácil intervenir este tipo de discapacidades, ya que su necesidades de apoyo son más específicas (rampas, lengua de señas, braille, etc.)
 - c. Prefiere el segundo curso, pues estima que las personas con discapacidad intelectual y psíquica, son más vulnerables y excluidos.
 - d. Prefiere el segundo curso pues estima que las discapacidades intelectual y psíquica presentan mayores desafíos pedagógicos al estar integrados en un aula regular.
 - e. Me da igual con cual curso trabajar, pues ambos me parecen una buena oportunidad de aprendizaje.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

SUGERENCIA DE ÍTEM:

Objetivo: Describir las competencias personales y formativas reconocidas por los estudiantes de cursos terminales de pedagogías que contribuyen al trabajo con estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

III. Dimensión: NORMATIVA

5. Respecto a los decretos de fijan las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvención, y los decretos específicos de integración para estudiantes con discapacidades usted podría señalar lo siguiente:
- a. No lo sé.
 - b. Me parecen conocidos, podría decir algo al respecto.
 - c. Sé de lo que se trata cuando lo leo o escucho hablar de ellos.
 - d. Lo podría explicar a otras personas.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

IV. Dimensión: ESTRATEGIAS DE APOYO

6. Usted, considera que la escuela regular está preparada para atender a los estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad:
- a. Sí, para eso existen los recursos del PIE
 - b. Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular
 - c. Sí, pero se necesitan más recursos educativos, financieros y humanos.
 - d. No, estos estudiantes deberían permanecer en escuelas especiales.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

7. Si en un curso usted tuviera dos alumnos con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad:
- Se siente preparado para enfrentar esa tarea
 - Piensa que debe prepararse para atender a estos estudiantes
 - No se siente preparado por lo que pedirá ayuda a la profesora diferencial
 - No se siente preparado, por lo que la profesora diferencial deberá hacerse cargo.

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

VI. Dimensión: TRABAJO COLABORATIVO

8. Sabe usted cuales son las funciones de cada uno de los integrantes del equipo multiprofesional que participan en el proyecto de integración para atender estudiantes con necesidades de apoyo asociados a discapacidad.
- No lo sé.
 - Me parecen conocidos, podrías decir algo al respecto.
 - Sé de lo que se trata cuando lo leo o escucho hablar de ellos.
 - Lo podrías explicar a otras personas

Relación Ítem- Objetivo		Relación Ítem- Dimensión		Redacción	
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SUGERENCIA DE ÍTEM:					

Objetivo: Conocer las experiencias prácticas de los estudiantes de cursos terminales de pedagogía que les han permitido gestionar la atención pedagógica de estudiantes con Necesidades de Apoyo asociadas a Discapacidad.

9. En su proceso de pasantía, ha asistido a aulas con estudiantes integrados con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad. En esas ocasiones, usted:

Anexo: CUESTIONARIO Final Estudiantes Terminales

Estimada/o docente:

Junto con saludarle y agradecerle su participación en este proyecto, le pedimos pueda contestar las siguientes preguntas, de la forma más completa y honesta posible. Sus respuestas son muy valiosas y nos serán de mucha ayuda. Es necesario aclarar, que no existen respuestas buenas ni malas, que no hay calificaciones y que este cuestionario es anónimo y toda la información proporcionada será tratada con la más estricta y absoluta confidencialidad.

En este cuestionario hallará una serie de ítems que preguntan sobre su experiencia personal y profesional con estudiantes con necesidades educativas especiales. En cada pregunta se ofrecen seis (6) alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que esté más cercana a los que usted realmente cree, piensa o ha hecho. Evite contestar lo que “debería hacer”, más bien plantee lo que realmente piensa o cree.

Aunque en algún caso encuentre varias alternativas aceptables, debe marcar SOLO UNA opción en cada ítem.

Es muy importante que responda a todas las preguntas, marcando con una X sobre la alternativa de su elección.

Nuevamente, le garantizamos que todos los datos recabados en este cuestionario serán tratados confidencialmente y utilizados para fines de esta investigación.

Muchas Gracias por su valiosa colaboración.

Mujer: Hombre:

Edad:

Años de experiencia:

¿Hay niños integrados en su aula?: Sí: ¿Cuántos? No:

Le pedimos que marque con una X sobre la letra, con la que usted esté más de acuerdo:

1. Para usted, un estudiante con discapacidad es:

- a) Un estudiante que tiene un diagnóstico clínico que da cuenta de algunas discapacidades.
- b) Un estudiante que presenta dificultades y que requiere de apoyos constantes del docente.
- c) Un estudiante con potenciales diferentes a sus compañeros y que requiere apoyos para la eliminación de barreras.
- d) Es un estudiante como cualquier otro.
- e) No sabe/ No responde
- f) Otro:

2. Usted cree, que los estudiantes con discapacidad deberían ser escolarizados en:

- a) Una escuela regular, en el aula de recursos.
- b) Una escuela especial.
- c) Una escuela regular, en un aula común.
- d) En otros tipos de centros.
- e) No sabe/ No responde
- f) Otro:

3. Según usted, el mayor beneficio de asistir a la escuela regular, para un estudiante con necesidades educativas asociadas a discapacidad es:

- a) Lograr su integración social y escolar.
- b) Lograr aprender con éxito y participar en la vida escolar y social.
- c) No tiene beneficios. Sus mayores beneficios lo logra en una escuela especial.
- d) No considera que exista diferencia entre asistir a una escuela regular de una escuela especial.
- e) No sabe/ No responde
- f) Otro:

4. Usted debe realizar su práctica profesional. Frente a la posibilidad de tener estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted cree que:

- a) **Preferiría tener alumnos de nivel similar para poder avanzar más con ellos.**
- b) **No tendría problemas con que estén presentes en algunas asignaturas y con el apoyo de la profesora diferencial.**
- c) **No tendría problemas con que tenerlo en el curso. El grupo de compañeros pueden ayudar en determinados momentos.**
- d) **Que están mejor en un centro especializado.**
- e) **No sabe/ No responde**
- f) **Otro:**

5. Según usted, la mayor dificultad de tener estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su aula, es:

- a) **Las propias características personales de los estudiantes y sus diagnósticos.**
- b) **Necesidad de apoyo constante, que demuestran estos alumnos.**
- c) **Falta de preparación de los docentes para identificar las necesidades de apoyo de estos estudiantes.**
- d) **Falta de recursos para el trabajo con estos estudiantes.**
- e) **No sabe/No contesta**
- f) **Otro:**

6. Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía:

- a) **Ha acudido a su profesora o educadora guía para que le oriente en estos casos.**
- b) **Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.**
- c) **Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).**
- d) **No ha hecho nada**
- e) **No sabe/No responde**
- f) **Otro:**

7. Según su experiencia, la mayor dificultad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, es:

- g) Las propias características personales de los estudiantes y sus diagnósticos.**
- h) Falta de apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.**
- i) Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores del aula regular.**
- j) La falta de compromiso de los integrantes de la comunidad educativa.**
- k) No sabe/No contesta**
- l) Otro:**

8. Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía:

- a) Recurre a lo que aprendió en algunas asignaturas específicas de la malla de su carrera.**
- b) Recurre a las experiencias de otros compañeros en su misma situación. Lo que le ha resultado a ellos, puede resultarle a usted.**
- c) Busca información en libros o internet sobre estrategias para el trabajo con estos alumnos.**
- d) No hace nada. La profesora diferencial se hace cargo.**
- e) No sabe/No responde**
- f) Otro:**

9. A la hora de planificar las actividades que le ha tocado realizar en su pasantía y teniendo alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su grupo, usted como estudiante en pasantía:

- a) Se plantea los mismos objetivos para todo el curso.**
- b) Selecciona algunos aprendizajes esperados y contenidos, pero no planifica con todo el objetivo para estos estudiantes.**
- c) Adapta objetivo y actividades para que todos puedan participar.**
- d) Utiliza la planificación que tiene preparada la profesora diferencial.**
- e) No sabe/No responde**
- f) Otro:**

10. Qué sabe usted, sobre el Decreto 170:

- a) Es un decreto que norma a las instituciones escolares.
- b) Es un decreto que fija la subvención que se les dará a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- c) Es un decreto que incentiva la inclusión.
- d) No sabe/ No responde
- e) Otro:

11. Para el trabajo pedagógico con estudiantes con NEE, usted ha trabajado alguno de los siguientes diseños curriculares:

- a) Adecuaciones Curriculares propias
- b) Diseño Universal de Aprendizaje
- c) Planificación regular
- d) Adecuación Curricular que le entrega la profesora diferencial
- e) No sabe/ No contesta
- f) Otro:

12. Según usted, inclusión educativa es:

- a) Un sinónimo de integración.
- b) Un concepto más amplio que el de integración.
- c) No sólo referida a alumnos con NEE.
- d) Un objetivo lejano, ideal.
- e) No sabe/ No contesta
- f) Otro:

13. Qué sabe usted sobre el trabajo colaborativo el equipo de aula, en establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE):

- a) Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.
- b) Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.
- c) Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.

d) Depende directamente del coordinador PIE.

e) No sabe/ No contesta

f) Otro:

14. Cuando en su aula, ha tenido alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, usted como estudiante en pasantía:

a) Piensa que la preparación que la Universidad entrega es insuficiente.

b) Piensa que la preparación que la Universidad entrega es adecuada para resolver algunas de las situaciones que se le presentan.

c) Piensa que la preparación que la Universidad entrega es suficiente para resolver gran parte de las situaciones que se le presentan.

d) Se necesita formación complementaria.

e) No sabe/No responde

f) Otro:

15. Usted cree que sus conocimientos lo facultan para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad:

a) Sí

b) Necesito conocer o estudiar un poco más el tema.

c) Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema.

d) No

e) No sabe/ No contesta

f) Otro:

Muchas gracias, por su valiosa colaboración.

Anexo: TABLAS DE FRECUENCIA-PROFESORES NOVELES

Pregunta de la encuesta N° 1						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Perfil Segregador	1	20,0	20,0	20,0
		Perfil Inclusivo	3	60,0	60,0	80,0
		Es un estudiante como cualquier otro	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Perfil Segregador	3	18,8	18,8	18,8
		Perfil Integrador	2	12,5	12,5	31,3
		Perfil Inclusivo	11	68,8	68,8	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Perfil Inclusivo	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Gestión Educativa	Válidos	Perfil Segregador	1	100,0	100,0	100,0
Artes	Válidos	Perfil Inclusivo	2	100,0	100,0	100,0

manuales						
Computación	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
Educacional		Perfil Inclusivo	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas	Válidos	Perfil Integrador	1	20,0	20,0	20,0
y educación		Perfil Inclusivo	4	80,0	80,0	100,0
tecnológica		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y	Válidos	Perfil Segregador	2	33,3	33,3	33,3
Comunicación		Perfil Inclusivo	4	66,7	66,7	100,0
n		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Perfil Inclusivo	2	66,7	100,0	100,0
	Perdidos	No sabe/no responde	1	33,3		
	Total		3	100,0		
Pregunta de la encuesta N° 2						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Perfil Segregador	1	20,0	20,0	20,0
		Perfil inclusivo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	

Sin mención	Válidos	Perfil Segregador	3	18,8	18,8	18,8
		Perfil Integrador	5	31,3	31,3	50,0
		Perfil inclusivo	6	37,5	37,5	87,5
		Otros	2	12,5	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Perfil inclusivo	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Gestión Educativa	Válidos	Perfil inclusivo	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Perfil inclusivo	1	50,0	50,0	50,0
		Otros	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Perfil inclusivo	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Perfil Integrador	3	60,0	60,0	60,0
		Perfil inclusivo	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Perfil Segregador	1	16,7	20,0	20,0
		Perfil Integrador	2	33,3	40,0	60,0
		Perfil inclusivo	2	33,3	40,0	100,0
		Total	5	83,3	100,0	

	Perdidos	No sabe/no responde	1	16,7		
	Total		6	100,0		
Informática	Válidos	Perfil Integrador	1	33,3	33,3	33,3
		Perfil inclusivo	2	66,7	66,7	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
Pregunta de la encuesta N° 3						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Perfil Segregador	1	20,0	20,0	20,0
		Perfil Integrador	3	60,0	60,0	80,0
		Perfil Inclusivo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Perfil Segregador	1	6,3	6,3	6,3
		Perfil Integrador	13	81,3	81,3	87,5
		Perfil Inclusivo	2	12,5	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Perfil Inclusivo	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	

Gestión Educativa	Válidos	Perfil Integrador	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Perfil Integrador	2	100,0	100,0	100,0
Computación Educativa	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Perfil Inclusivo	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Perfil Integrador	4	80,0	80,0	80,0
		Perfil Inclusivo	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Perfil Integrador	4	66,7	66,7	66,7
		Perfil Inclusivo	2	33,3	33,3	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Perfil Integrador	3	100,0	100,0	100,0
Pregunta de la encuesta N° 4						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Perfil Integrador	4	80,0	80,0	80,0
		Como un estudiante que	1	20,0	20,0	100,0

		tiene las mismas necesidades del resto de los estudiantes				
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Perfil Segregador	1	6,3	6,3	6,3
		Perfil Integrador	9	56,3	56,3	62,5
		Perfil Inclusivo	5	31,3	31,3	93,8
		Como un estudiante que tiene las mismas necesidades del resto de los estudiantes	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Perfil Integrador	2	100,0	100,0	100,0
Gestión Educativa	Válidos	Como un estudiante que tiene las mismas necesidades del resto de los estudiantes	1	100,0	100,0	100,0
Artes	Válidos	Perfil Integrador	2	100,0	100,0	100,0

manuales						
Computación	Válidos	Perfil Inclusivo	1	50,0	100,0	100,0
Educacional	Perdidos	No sabe/no responde	1	50,0		
	Total		2	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Perfil Segregador	1	20,0	20,0	20,0
		Perfil Integrador	2	40,0	40,0	60,0
		Perfil Inclusivo	1	20,0	20,0	80,0
		Como un estudiante que tiene las mismas necesidades del resto de los estudiantes	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Perfil Segregador	2	33,3	33,3	33,3
		Perfil Integrador	3	50,0	50,0	83,3
		Como un estudiante que tiene las mismas necesidades del resto de los estudiantes	1	16,7	16,7	100,0

		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Perfil Inclusivo	3	100,0	100,0	100,0
Pregunta de la encuesta N° 5						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecue	Porcen	Porcen	Porcen
			ncia	taje	taje	taje
					válido	acumul
						ado
Biología	Válidos	Perfil Integrador	1	20,0	20,0	20,0
		Perfil Inclusivo	3	60,0	60,0	80,0
		Un niño igual a cualquier otro	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Perfil Segregador	2	12,5	12,5	12,5
		Perfil Integrador	4	25,0	25,0	37,5
		Perfil Inclusivo	9	56,3	56,3	93,8
		Otros	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Perfil Inclusivo	2	100,0	100,0	100,0
Gestión Educativa	Válidos	Perfil Inclusivo	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Perfil Inclusivo	1	50,0	50,0	100,0

		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Perfil Integrador	1	50,0	50,0	50,0
		Un niño igual a cualquier otro	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Perfil Integrador	1	20,0	20,0	20,0
		Perfil Inclusivo	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Perfil Segregador	1	16,7	16,7	16,7
		Perfil Integrador	1	16,7	16,7	33,3
		Perfil Inclusivo	4	66,7	66,7	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Perfil Inclusivo	3	100,0	100,0	100,0
Pregunta de la encuesta N° 6						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Tomar la jefatura del Curso(A).	2	40,0	40,0	40,0
		Le da igual con cual curso	3	60,0	60,0	100,0

		trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje				
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Tomar la jefatura del Curso(A).	2	12,5	12,5	12,5
		Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje	14	87,5	87,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Tomar la jefatura del Curso(A).	1	50,0	50,0	50,0
		Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena	1	50,0	50,0	100,0

		oportunidad de aprendizaje				
		Total	2	100,0	100,0	
Gestión Educativa	Válidos	Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje	2	100,0	100,0	100,0
Computación Educativa	Válidos	Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena	2	100,0	100,0	100,0

		oportunidad de aprendizaje				
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Tomar la jefatura del Curso(A).	1	20,0	20,0	20,0
		Tomar la jefatura del curso (B).	1	20,0	20,0	40,0
		Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Tomar la jefatura del Curso(A).	1	16,7	16,7	16,7
		Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de	5	83,3	83,3	100,0

		aprendizaje				
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Le da igual con cual curso trabajar, pues ambos le parecen una buena oportunidad de aprendizaje	3	100,0	100,0	100,0
Pregunta de la encuesta N° 7						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	2	40,0	40,0	40,0
		Ha buscado información y preparación de	2	40,0	40,0	80,0

		forma independiente (libros, internet).				
		Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	5	31,3	31,3	31,3
		Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).	3	18,8	18,8	50,0

		Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	6	37,5	37,5	87,5
		Otros	2	12,5	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	1	50,0	50,0	50,0
		Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	

Gestión Educativa	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).	1	50,0	50,0	50,0
		Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	1	50,0	50,0	50,0

		Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	3	60,0	75,0	75,0
		Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).	1	20,0	25,0	100,0
		Total	4	80,0	100,0	
	Perdidos	No sabe / no responde	1	20,0		
	Total		5	100,0		

Lenguaje y Comunicación	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	3	50,0	50,0	50,0
		Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).	2	33,3	33,3	83,3
		Ha estudiado sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera formal y/o académica.	1	16,7	16,7	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Ha acudido a la profesora diferencial en busca de apoyo.	1	33,3	33,3	33,3

		Ha buscado información y preparación de forma independiente (libros, internet).	2	66,7	66,7	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
Pregunta de la encuesta N° 8						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	3	60,0	60,0	60,0
		Falta de preparación de los docentes en	1	20,0	20,0	80,0

		estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE.				
		La falta de compromiso de los integrantes de la comunidad educativa	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	8	50,0	53,3	53,3
		Falta de preparación de los docentes en estrategias para el trabajo con estudiantes con	1	6,3	6,7	60,0

		NEE.				
		Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores de aula regular.	3	18,8	20,0	80,0
		La falta de compromiso de los integrantes de la comunidad educativa	1	6,3	6,7	86,7
		Otros	2	12,5	13,3	100,0
		Total	15	93,8	100,0	
	Perdidos	No sabe/no responde	1	6,3		
	Total		16	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con	2	100,0	100,0	100,0

		estudiantes con NEE.				
Gestión Educativa	Válidos	Falta de preparación de los docentes en estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE.	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	1	50,0	50,0	50,0
		Otros	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con	1	50,0	50,0	50,0

		estudiantes con NEE.				
		Falta de preparación de los docentes en estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE.	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	4	80,0	80,0	80,0
		Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores de aula regular.	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	

Lenguaje y Comunicación	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	5	83,3	83,3	83,3
		Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y profesores de aula regular.	1	16,7	16,7	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Cantidad de alumnos por aula y falta de tiempo y recursos para el trabajo con estudiantes con NEE.	2	66,7	66,7	66,7
		Falta de trabajo colaborativo entre equipo PIE y	1	33,3	33,3	100,0

		profesores de aula regular.				
		Total	3	100,0	100,0	
Pregunta de la encuesta N° 9						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	5	100,0	100,0	100,0
Sin mención	Válidos	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	8	50,0	50,0	50,0
		Sí, pero se necesitan mas recursos educativos, financieros y humanos	5	31,3	31,3	81,3

		No, estos estudiantes deberían permanecer en escuelas especiales.	1	6,3	6,3	87,5
		Otros	2	12,5	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	1	50,0	100,0	100,0
	Perdidos	No sabe/no responde	1	50,0		
	Total		2	100,0		
Gestión Educativa	Válidos	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Sí, pero se necesitan mas recursos educativos, financieros y	1	50,0	50,0	50,0

		humanos				
		Otros	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	2	100,0	100,0	100,0
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Sí, pero se necesita más capacitación para los docentes de aula regular	4	80,0	80,0	80,0
		Sí, pero se necesitan mas recursos educativos, financieros y humanos	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Si, Para eso existen los recursos del PIE	1	16,7	16,7	16,7
		Sí, pero se necesita	3	50,0	50,0	66,7

		más capacitación para los docentes de aula regular				
		Sí, pero se necesitan mas recursos educativos, financieros y humanos	2	33,3	33,3	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Sí, pero se necesitan mas recursos educativos, financieros y humanos	2	66,7	100,0	100,0
	Perdidos	No sabe/no responde	1	33,3		
	Total		3	100,0		
Pregunta de la encuesta N° 10						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			ncia	taje	taje	taje

					válido	acumul ado
Biología	Válidos	Es un decreto que incentiva la inclusión	3	60,0	60,0	60,0
		Es un decreto que determina planes y programas para alumnos con NEE	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE	4	25,0	28,6	28,6
		Es un decreto que incentiva la inclusión	6	37,5	42,9	71,4
		Es un decreto que determina planes y programas para alumnos con NEE	3	18,8	21,4	92,9
		Otros	1	6,3	7,1	100,0

		Total	14	87,5	100,0	
	Perdidos	No sabe/no responde	2	12,5		
	Total		16	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE	2	100,0	100,0	100,0
Gestión Educativa	Válidos	Es un decreto que norma a las instituciones escolares	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Es un decreto que incentiva la inclusión	2	100,0	100,0	100,0
Computación Educativa	Válidos	Es un decreto que incentiva la inclusión	1	50,0	50,0	50,0
		Es un decreto que determina planes y programas para alumnos con NEE	1	50,0	50,0	100,0

		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE	2	40,0	40,0	40,0
		Es un decreto que incentiva la inclusión	2	40,0	40,0	80,0
		Es un decreto que determina planes y programas para alumnos con NEE	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE	1	16,7	16,7	16,7
		Es un decreto que incentiva la inclusión	4	66,7	66,7	83,3

		Es un decreto que determina planes y programas para alumnos con NEE	1	16,7	16,7	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Es un decreto que norma a las instituciones escolares	1	33,3	33,3	33,3
		Es un decreto que fija la subvención para los estudiantes con NEE	1	33,3	33,3	66,7
		Es un decreto que incentiva la inclusión	1	33,3	33,3	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
Pregunta de la encuesta N° 11						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

						ado
Biología	Válidos	Diseño Universal de Aprendizaje	1	20,0	20,0	20,0
		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Planificación regular	3	18,8	20,0	20,0
		Adecuaciones Curriculares propias	4	25,0	26,7	46,7
		Diseño Universal de Aprendizaje	2	12,5	13,3	60,0
		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	6	37,5	40,0	100,0
		Total	15	93,8	100,0	
	Perdidos	No sabe/No	1	6,3		

		responde				
	Total		16	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	Adecuaciones Curriculares propias	1	50,0	50,0	50,0
		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Gestión Educativa	Válidos	Otros	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Planificación regular	1	50,0	50,0	50,0
		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Diseño Universal de Aprendizaje	1	50,0	50,0	50,0

		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Planificación regular	1	20,0	20,0	20,0
		Adecuaciones Curriculares propias	1	20,0	20,0	40,0
		Diseño Universal de Aprendizaje	1	20,0	20,0	60,0
		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Adecuaciones Curriculares propias	2	33,3	33,3	33,3
		Diseño Universal	1	16,7	16,7	50,0

		de Aprendizaje				
		Adecuación Curricular que le entrega la profesora Diferencial	3	50,0	50,0	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Adecuaciones Curriculares propias	1	33,3	33,3	33,3
		Diseño Universal de Aprendizaje	2	66,7	66,7	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
Pregunta de la encuesta N° 12						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	Sinónimo de integración	1	20,0	20,0	20,0
		Un concepto más amplio que el de	4	80,0	80,0	100,0

		integración				
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Sinónimo de integración	1	6,3	6,3	6,3
		Un concepto más amplio que el de integración	10	62,5	62,5	68,8
		No sólo referida a alumnos con NEE	4	25,0	25,0	93,8
		Otros	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
		Primer Ciclo	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	2	100,0
Gestión Educativa	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	1	50,0	50,0	50,0
		No sólo referida a alumnos con NEE	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	

Computación Educativa	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	2	100,0	100,0	100,0
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	4	80,0	80,0	80,0
		No sólo referida a alumnos con NEE	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	3	50,0	50,0	50,0
		No sólo referida a alumnos con NEE	3	50,0	50,0	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Un concepto más amplio que el de integración	3	100,0	100,0	100,0

Pregunta de la encuesta N° 13

Mención de especialidad en la que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
---	-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

						ado
Biología	Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	1	20,0	20,0	20,0
		Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	2	40,0	40,0	60,0
		Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	2	40,0	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	2	12,5	14,3	14,3
		Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	6	37,5	42,9	57,1

		Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	5	31,3	35,7	92,9
		Otros	1	6,3	7,1	100,0
		Total	14	87,5	100,0	
	Perdidos	No sabe/No responde	2	12,5		
	Total		16	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	1	50,0	50,0	50,0
		Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Gestión Educativa	Perdidos	No sabe/No responde	1	100,0		

Artes manuales	Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	1	50,0	50,0	50,0
		Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	2	100,0	100,0	100,0
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	1	20,0	20,0	20,0
		Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	4	80,0	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	

Lenguaje y Comunicación	Válidos	Tiene asignado horas adicionales para el trabajo colaborativo.	2	33,3	33,3	33,3
		Está formado por profesor de aula regular y profesor especialista.	2	33,3	33,3	66,7
		Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	2	33,3	33,3	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Es un equipo multiprofesional que puede incluir a familiares de los estudiantes.	3	100,0	100,0	100,0
Pregunta de la encuesta N° 14						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			ncia	taje	taje	taje

					válido	acumul ado
Biología	Válidos	Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	2	40,0	40,0	40,0
		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	3	60,0	60,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	Si	4	25,0	25,0	25,0
		Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	4	25,0	25,0	50,0
		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	5	31,3	31,3	81,3
		No	2	12,5	12,5	93,8
		Otros	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	1	50,0	50,0	50,0

		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Gestión Educativa	Válidos	Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	1	100,0	100,0	100,0
Artes manuales	Válidos	Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	1	50,0	50,0	50,0
		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	1	50,0	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0	
Computación Educativa	Válidos	Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	2	100,0	100,0	100,0
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	1	20,0	20,0	20,0
		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	4	80,0	80,0	100,0

		Total	5	100,0	100,0	
Lenguaje y Comunicación	Válidos	Necesito conocer o estudiar un poco más el tema	4	66,7	66,7	66,7
		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	2	33,3	33,3	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
Informática	Válidos	Si	2	66,7	66,7	66,7
		Necesito conocer o estudiar mucho más sobre el tema	1	33,3	33,3	100,0
		Total	3	100,0	100,0	

Anexo : TABLAS DE FRECUENCIA - Estudiantes

Pregunta de la encuesta N° 1

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	1	1	6,3	6,3
		2	4	25,0	31,3
		3	11	68,8	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Sin mención	Válidos	1	2	40,0	40,0
		2	2	40,0	80,0
		3	1	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0
Primer Ciclo	Válidos	1	2	22,2	22,2
		2	1	11,1	33,3
		3	5	55,6	88,9
		6	1	11,1	100,0
		Total	9	100,0	100,0
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	1	8,3	8,3
		2	1	8,3	16,7
		3	9	75,0	91,7
		6	1	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	2	10,5	10,5
		2	3	15,8	26,3
		3	14	73,7	100,0
		Total	19	100,0	100,0
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	2	15,4	16,7
		2	1	7,7	25,0
		3	9	69,2	100,0
		Total	12	92,3	100,0
	Perdidos	5	1	7,7	
Total		13	100,0		

Pregunta de la encuesta N° 2

Mención de especialidad en la que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
--	------------	------------	------------	------------

					válido	acumulado
Biología	Válidos	1	1	6,3	6,3	6,3
		2	2	12,5	12,5	18,8
		3	12	75,0	75,0	93,8
		6	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	1	1	20,0	25,0	25,0
		3	2	40,0	50,0	75,0
		4	1	20,0	25,0	100,0
		Total	4	80,0	100,0	
	Perdidos	5	1	20,0		
Total		5	100,0			
Primer Ciclo	Válidos	1	3	33,3	33,3	33,3
		2	1	11,1	11,1	44,4
		3	3	33,3	33,3	77,8
		6	2	22,2	22,2	100,0
		Total	9	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	1	8,3	8,3	8,3
		3	10	83,3	83,3	91,7
		6	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	4	21,1	21,1	21,1
		3	14	73,7	73,7	94,7
		6	1	5,3	5,3	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	3	23,1	25,0	25,0
		2	1	7,7	8,3	33,3
		3	6	46,2	50,0	83,3
		4	1	7,7	8,3	91,7
		6	1	7,7	8,3	100,0
		Total	12	92,3	100,0	
	Perdidos	5	1	7,7		
Total		13	100,0			

Pregunta de la encuesta N° 3

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	1	11	68,8	68,8
		2	3	18,8	87,5

		3	1	6,3	6,3	93,8
		4	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	1	4	80,0	80,0	80,0
		2	1	20,0	20,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	1	6	66,7	66,7	66,7
		2	3	33,3	33,3	100,0
		Total	9	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	9	75,0	75,0	75,0
		2	1	8,3	8,3	83,3
		6	2	16,7	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	12	63,2	63,2	63,2
		2	7	36,8	36,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	9	69,2	75,0	75,0
		2	3	23,1	25,0	100,0
		Total	12	92,3	100,0	
	Perdidos	5	1	7,7		
	Total		13	100,0		

Pregunta de la encuesta N° 4

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	2	12	75,0	75,0
		3	2	12,5	87,5
		4	1	6,3	93,8
		6	1	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Sin mención	Válidos	2	2	40,0	50,0
		3	2	40,0	100,0
		Total	4	80,0	100,0
	Perdidos	5	1	20,0	
	Total		5	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	2	4	44,4	44,4
		3	4	44,4	88,9
		6	1	11,1	100,0
		Total	9	100,0	100,0
Matemáticas y	Válidos	2	7	58,3	58,3

educación tecnológica		3	4	33,3	33,3	91,7
		6	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	2	14	73,7	73,7	73,7
		3	5	26,3	26,3	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	2	9	69,2	69,2	69,2
		3	4	30,8	30,8	100,0
		Total	13	100,0	100,0	

Pregunta de la encuesta N° 5

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	2	5	31,3	31,3
		3	11	68,8	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Sin mención	Válidos	3	3	60,0	60,0
		4	2	40,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0
Primer Ciclo	Válidos	2	2	22,2	22,2
		3	7	77,8	100,0
		Total	9	100,0	100,0
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	2	3	25,0	25,0
		3	8	66,7	91,7
		4	1	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	2	6	31,6	31,6
		3	9	47,4	78,9
		4	4	21,1	100,0
		Total	19	100,0	100,0
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	1	7,7	7,7
		2	6	46,2	53,8
		3	5	38,5	92,3
		4	1	7,7	100,0
		Total	13	100,0	100,0

Pregunta de la encuesta N° 6

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Biología	Válidos	1	6	37,5	40,0	40,0
		2	4	25,0	26,7	66,7
		3	3	18,8	20,0	86,7
		4	1	6,3	6,7	93,3
		6	1	6,3	6,7	100,0
		Total	15	93,8	100,0	
	Perdidos	5	1	6,3		
	Total		16	100,0		
Sin mención	Válidos	3	1	20,0	50,0	50,0
		6	1	20,0	50,0	100,0
		Total	2	40,0	100,0	
	Perdidos	5	3	60,0		
		Total		5	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	1	5	55,6	55,6	55,6
		2	1	11,1	11,1	66,7
		4	1	11,1	11,1	77,8
		6	2	22,2	22,2	100,0
		Total	9	100,0	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	3	25,0	50,0	50,0
		2	2	16,7	33,3	83,3
		4	1	8,3	16,7	100,0
		Total	6	50,0	100,0	
	Perdidos	5	6	50,0		
	Total		12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	8	42,1	47,1	47,1
		2	5	26,3	29,4	76,5
		3	2	10,5	11,8	88,2
		6	2	10,5	11,8	100,0
		Total	17	89,5	100,0	
	Perdidos	5	2	10,5		
	Total		19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	7	53,8	53,8	53,8
		2	4	30,8	30,8	84,6
		3	1	7,7	7,7	92,3
		4	1	7,7	7,7	100,0
		Total	13	100,0	100,0	
Pregunta de la encuesta N° 7						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Biología	Válidos	1	2	12,5	13,3	13,3
		2	1	6,3	6,7	20,0
		3	8	50,0	53,3	73,3
		4	4	25,0	26,7	100,0
		Total	15	93,8	100,0	
	Perdidos	5	1	6,3		
	Total		16	100,0		
Sin mención	Válidos	2	1	20,0	50,0	50,0
		4	1	20,0	50,0	100,0
		Total	2	40,0	100,0	
	Perdidos	5	3	60,0		
		Total		5	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	3	5	55,6	62,5	62,5
		4	3	33,3	37,5	100,0
		Total	8	88,9	100,0	
	Perdidos	5	1	11,1		
		Total		9	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	3	4	33,3	57,1	57,1
		4	3	25,0	42,9	100,0
		Total	7	58,3	100,0	
	Perdidos	5	5	41,7		
		Total		12	100,0	
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	2	10,5	11,1	11,1
		2	3	15,8	16,7	27,8
		3	11	57,9	61,1	88,9
		4	2	10,5	11,1	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
	Perdidos	5	1	5,3		
		Total		19	100,0	
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	2	15,4	16,7	16,7
		2	1	7,7	8,3	25,0
		3	6	46,2	50,0	75,0
		4	3	23,1	25,0	100,0
		Total	12	92,3	100,0	
	Perdidos	5	1	7,7		
		Total		13	100,0	

Pregunta de la encuesta N° 8

Mención de especialidad en la que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Biología	Válidos	1	2	12,5	14,3	14,3
		2	4	25,0	28,6	42,9
		3	3	18,8	21,4	64,3
		4	2	12,5	14,3	78,6
		6	3	18,8	21,4	100,0
		Total	14	87,5	100,0	
	Perdidos	5	2	12,5		
	Total		16	100,0		
Sin mención	Válidos	3	1	20,0	100,0	100,0
	Perdidos	5	4	80,0		
	Total		5	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	1	5	55,6	55,6	55,6
		2	2	22,2	22,2	77,8
		3	1	11,1	11,1	88,9
		6	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	2	1	8,3	14,3	14,3
		3	3	25,0	42,9	57,1
		4	1	8,3	14,3	71,4
		6	2	16,7	28,6	100,0
	Total	7	58,3	100,0		
	Perdidos	5	5	41,7		
	Total		12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	15	78,9	83,3	83,3
		2	2	10,5	11,1	94,4
		3	1	5,3	5,6	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
	Perdidos	5	1	5,3		
	Total		19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	7	53,8	58,3	58,3
		2	1	7,7	8,3	66,7
		3	1	7,7	8,3	75,0
		4	1	7,7	8,3	83,3
		6	2	15,4	16,7	100,0
	Total	12	92,3	100,0		
	Perdidos	5	1	7,7		
	Total		13	100,0		

Pregunta de la encuesta N° 9

Mención de especialidad en la que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumula
--	------------	------------	-------------------	--------------------

						do
Biología	Válidos	1	11	68,8	78,6	78,6
		2	1	6,3	7,1	85,7
		3	2	12,5	14,3	100,0
		Total	14	87,5	100,0	
	Perdidos	5	2	12,5		
	Total		16	100,0		
Sin mención	Válidos	3	2	40,0	100,0	100,0
	Perdidos	5	3	60,0		
	Total		5	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	1	1	11,1	16,7	16,7
		3	5	55,6	83,3	100,0
		Total	6	66,7	100,0	
	Perdidos	5	3	33,3		
	Total		9	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	2	16,7	33,3	33,3
		2	1	8,3	16,7	50,0
		3	3	25,0	50,0	100,0
		Total	6	50,0	100,0	
	Perdidos	5	6	50,0		
	Total		12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	3	15,8	17,6	17,6
		2	1	5,3	5,9	23,5
		3	13	68,4	76,5	100,0
		Total	17	89,5	100,0	
	Perdidos	5	2	10,5		
Total		19	100,0			
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	2	15,4	18,2	18,2
		2	2	15,4	18,2	36,4
		3	4	30,8	36,4	72,7
		4	1	7,7	9,1	81,8
		6	2	15,4	18,2	100,0
		Total	11	84,6	100,0	
	Perdidos	5	2	15,4		
	Total		13	100,0		

Pregunta de la encuesta N° 10

Mención de especialidad en la que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
---	-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

Biología	Válidos	2	1	6,3	25,0	25,0
		3	3	18,8	75,0	100,0
		Total	4	25,0	100,0	
	Perdidos	5	12	75,0		
	Total		16	100,0		
Sin mención	Válidos	2	2	40,0	50,0	50,0
		3	2	40,0	50,0	100,0
		Total	4	80,0	100,0	
	Perdidos	5	1	20,0		
	Total		5	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	1	1	11,1	12,5	12,5
		2	1	11,1	12,5	25,0
		3	3	33,3	37,5	62,5
		4	1	11,1	12,5	75,0
		6	2	22,2	25,0	100,0
		Total	8	88,9	100,0	
	Perdidos	5	1	11,1		
	Total		9	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	3	1	8,3	16,7	16,7
		4	5	41,7	83,3	100,0
		Total	6	50,0	100,0	
	Perdidos	5	6	50,0		
	Total		12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	1	5,3	5,6	5,6
		2	10	52,6	55,6	61,1
		3	6	31,6	33,3	94,4
		6	1	5,3	5,6	100,0
	Total	18	94,7	100,0		
Perdidos	5	1	5,3			
	Total		19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	2	4	30,8	33,3	33,3
		3	7	53,8	58,3	91,7
		6	1	7,7	8,3	100,0
		Total	12	92,3	100,0	
	Perdidos	5	1	7,7		
	Total		13	100,0		

Pregunta de la encuesta N° 11

Mención de especialidad en la que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
---	-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

Biología	Válidos	2	1	6,3	11,1	11,1
		3	6	37,5	66,7	77,8
		4	2	12,5	22,2	100,0
		Total	9	56,3	100,0	
	Perdidos	5	7	43,8		
	Total		16	100,0		
Sin mención	Válidos	1	1	20,0	100,0	100,0
	Perdidos	5	4	80,0		
	Total		5	100,0		
Primer Ciclo	Válidos	1	3	33,3	50,0	50,0
		2	1	11,1	16,7	66,7
		3	1	11,1	16,7	83,3
		4	1	11,1	16,7	100,0
		Total	6	66,7	100,0	
	Perdidos	5	3	33,3		
	Total		9	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	1	8,3	25,0	25,0
		3	2	16,7	50,0	75,0
		4	1	8,3	25,0	100,0
		Total	4	33,3	100,0	
	Perdidos	5	8	66,7		
	Total		12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	9	47,4	64,3	64,3
		3	5	26,3	35,7	100,0
		Total	14	73,7	100,0	
	Perdidos	5	5	26,3		
	Total		19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	2	15,4	20,0	20,0
		3	4	30,8	40,0	60,0
		4	4	30,8	40,0	100,0
		Total	10	76,9	100,0	
	Perdidos	5	3	23,1		
	Total		13	100,0		

Pregunta de la encuesta N° 12

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	2	10	62,5	71,4
		3	3	18,8	92,9
		6	1	6,3	100,0

		Total	14	87,5	100,0	
	Perdidos	5	2	12,5		
		Total	16	100,0		
Sin mención	Válidos	1	2	40,0	66,7	66,7
		2	1	20,0	33,3	100,0
		Total	3	60,0	100,0	
	Perdidos	5	2	40,0		
	Total	5	100,0			
Primer Ciclo	Válidos	2	5	55,6	62,5	62,5
		3	1	11,1	12,5	75,0
		6	2	22,2	25,0	100,0
		Total	8	88,9	100,0	
	Perdidos	5	1	11,1		
	Total	9	100,0			
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	4	33,3	33,3	33,3
		2	5	41,7	41,7	75,0
		3	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	1	5,3	5,3	5,3
		2	14	73,7	73,7	78,9
		3	1	5,3	5,3	84,2
		4	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	3	23,1	23,1	23,1
		2	8	61,5	61,5	84,6
		3	1	7,7	7,7	92,3
		4	1	7,7	7,7	100,0
		Total	13	100,0	100,0	

Pregunta de la encuesta N° 13

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	2	4	25,0	66,7
		3	2	12,5	33,3
		Total	6	37,5	100,0
	Perdidos	5	10	62,5	
	Total	16	100,0		
Sin mención	Válidos	2	2	40,0	100,0
	Perdidos	5	3	60,0	
	Total	5	100,0		

Primer Ciclo	Válidos	2	1	11,1	14,3	14,3
		3	5	55,6	71,4	85,7
		6	1	11,1	14,3	100,0
		Total	7	77,8	100,0	
	Perdidos	5	2	22,2		
Total			9	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	1	8,3	12,5	12,5
		2	4	33,3	50,0	62,5
		3	2	16,7	25,0	87,5
		4	1	8,3	12,5	100,0
		Total	8	66,7	100,0	
	Perdidos	5	4	33,3		
Total			12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	4	21,1	28,6	28,6
		2	5	26,3	35,7	64,3
		3	5	26,3	35,7	100,0
		Total	14	73,7	100,0	
	Perdidos	5	5	26,3		
Total			19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	1	7,7	9,1	9,1
		2	7	53,8	63,6	72,7
		3	1	7,7	9,1	81,8
		6	2	15,4	18,2	100,0
		Total	11	84,6	100,0	
	Perdidos	5	2	15,4		
Total			13	100,0		
Pregunta de la encuesta N° 14						
Mención de especialidad en la que se desempeña			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	1	12	75,0	75,0	75,0
		2	1	6,3	6,3	81,3
		4	3	18,8	18,8	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Sin mención	Válidos	1	2	40,0	100,0	100,0
	Perdidos	5	3	60,0		
	Total			5	100,0	
Primer Ciclo	Válidos	1	6	66,7	75,0	75,0
		2	2	22,2	25,0	100,0
		Total	8	88,9	100,0	

	Perdidos	5	1	11,1		
	Total		9	100,0		
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	1	10	83,3	100,0	100,0
	Perdidos	5	2	16,7		
	Total		12	100,0		
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	1	12	63,2	70,6	70,6
		2	4	21,1	23,5	94,1
		3	1	5,3	5,9	100,0
		Total	17	89,5	100,0	
	Perdidos	5	2	10,5		
	Total		19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	1	8	61,5	61,5	61,5
		2	2	15,4	15,4	76,9
		3	1	7,7	7,7	84,6
		4	2	15,4	15,4	100,0
		Total	13	100,0	100,0	

Pregunta de la encuesta N° 15

Mención de especialidad en la que se desempeña		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	Válidos	1	2	12,5	12,5
		2	3	18,8	31,3
		3	6	37,5	68,8
		4	5	31,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Sin mención	Válidos	2	1	20,0	20,0
		3	4	80,0	100,0
		Total	5	100,0	100,0
Primer Ciclo	Válidos	2	2	22,2	25,0
		3	6	66,7	75,0
		Total	8	88,9	100,0
	Perdidos	5	1	11,1	
		Total	9	100,0	
Matemáticas y educación tecnológica	Válidos	2	3	25,0	25,0
		3	7	58,3	83,3
		4	2	16,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Lenguaje y Ciencias sociales	Válidos	2	12	63,2	70,6
		3	5	26,3	100,0
		Total	17	89,5	100,0

	Perdidos	5	2	10,5		
	Total		19	100,0		
Matemáticas y ciencias Naturales	Válidos	2	6	46,2	46,2	46,2
		3	6	46,2	46,2	92,3
		4	1	7,7	7,7	100,0
		Total	13	100,0	100,0	