



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**LA VISIÓN INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL EDUCADOR/A
DIFERENCIAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
VALPARAÍSO. UN ESTUDIO CRÍTICO DE LAS BARRERAS Y/O
FACILITADORES QUE INCIDEN EN EL ROL PROFESIONAL**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN RETARDO MENTAL/TRASTORNO DEL APRENDIZAJE
ESPECÍFICO**

Profesora Guía: Monserrat Polanco Madariaga

Estudiantes: Nicole Arancibia Toledo

Franckesca Moral Páez

Eugenio Pugas Ramírez

Pamela Silva Julio

Daniela Silva Vera

Junio, 2015

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a través de estas líneas a nuestras familias quienes formaron parte importante en la construcción de este trabajo investigativo, brindándonos su apoyo, comprensión y amor incondicional durante todo el proceso.

A nuestra profesora guía, Monserrat Polanco, que con su paciencia y sabiduría orientó nuestro trabajo de titulación, permitiéndonos aprender y culminar de forma exitosa con lo propuesto.

A todos nuestros entrevistados/as, quienes voluntariamente accedieron a colaborar con nuestra investigación.

Un especial agradecimiento a la profesora Dominique Manghi por su constante apoyo moral, voluntad y disposición para colaborar con sus consejos y conocimientos.

Culminamos un largo proceso de aprendizajes, entendiendo por sobretodo que este cierre implica un comienzo. A todos y a todas, muchas gracias.

Para finalizar, dedicamos este estudio a todos los profesores y profesoras que luchan día a día por la re-dignificación de su rol docente; principalmente a todos los educadores diferenciales y/o especiales que tienen la convicción de que los cambios sí son posibles.

“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer” Paulo Freire.

Grupo de trabajo investigativo.

Resumen: Los cambios que se han producido en las últimas décadas en los sistemas educativos, han gestado nuevas formas de concebir e interpretar la realidad. Una de ellas corresponde al paradigma inclusivo, el cual destaca las nociones de educación de calidad para todos/as. En este sentido, cobra relevancia la figura del educador diferencial, cuyo nuevo rol implica desarrollar acciones desde una visión inclusiva en las comunidades educativas. No obstante, el marco legal educativo se sustenta en paradigmas contradictorios al inclusivo, tensionando el quehacer de este profesional. El presente estudio descriptivo-interpretativo recoge las percepciones de educadores diferenciales formados en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, las que por medio del análisis del discurso buscan conocer y analizar barreras y facilitadores que inciden en el rol de dichos profesionales en función del marco legal educativo. Algunos hallazgos sugieren que la mayoría de los facilitadores provienen desde la formación inicial, y las barreras derivarían de las políticas públicas. Estas últimas podrían ser transformadas en oportunidades que contribuyen al desarrollo de prácticas inclusivas, sólo si el educador diferencial posee las convicciones valóricas y actitudinales de que su rol profesional debe promover un cambio educativo.

Palabras claves: **Identidad profesional, Educador/a Diferencial, Marco legal educativo, Formación Inicial en inclusión.**

Abstrac: The changes that have occurred in recent decades in education systems, have gestated new ways to think and interpret reality. One corresponds to the inclusive paradigm, which emphasizes the concepts of quality education for everyone. In this sense, the figure becomes important differential educator, whose new role involves developing activities from an inclusive vision in educational communities. However, the education legal framework is based on contradictory paradigms inclusive, stressing the work of this professional. This descriptive-interpretative study reflects the perceptions of differential educators that had studied in the Pontifical Catholic University of Valparaiso, which through discourse analysis seek to know and analyze barriers and facilitators that affect the role of such professionals in terms of educational legal framework. Some findings suggest that most of the facilitators come from initial formation, and barriers result from public

policy. The above mentioned might be transformed into opportunities that they contribute to the development of inclusive practices, only if the differential educator possesses the convictions valóricas and actitudinales of that his professional role must promote an educational change.

Keywords: Inclusion, role and professional identity, educational legal framework, differential educator, initial training.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	4
1.2 Planteamiento del Problema.....	10
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	15
2.1 Objetivo General	15
2.2 Objetivos Específicos.....	15
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	16
4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL.....	19
1.1 Construcción teórica del concepto de diversidad y los cambios en la valoración de las diferencias.....	20
1.2 Enfoque de derecho: Un paso para la cohesión social y una sociedad inclusiva	22
1.2.1 El origen y el presente del impacto de la cohesión social.....	24
1.2.2 Igualdad de oportunidades: Ser inclusivos.....	26
1.2.3 La educación como institución de cambio social.....	28
1.3 Tránsito de las concepciones para entender las diferencias: Desde el modelo biomédico al inclusivo	30
1.4 Sistema educativo en Chile	36
1.4.1 Modalidad de educación especial.....	37
1.4.2 Recorrido histórico de la educación especial en Chile.....	37
1.4.3 Políticas públicas y Marco legislativo del sistema educativo	42
1.5 Carrera Profesional Docente en Educación Diferencial.....	47
1.5.1 Formación inicial como primera instancia en la construcción de identidad docente...51	
1.5.1.1 Formación inicial del educador diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.....	54
1.5.2 Inserción del educador diferencial al mundo laboral	60
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	63
2.1 Enfoque de la investigación	64

2.1.1 Supuestos investigativos	65
2.2 Tipo de investigación	66
2.3 Diseño de la investigación	66
2.3.1 Fuentes	69
2.3.1.1 Sujetos participantes.....	69
2.3.2 Técnicas de recolección de datos	71
2.3.3 Técnicas de análisis de datos.....	73
CAPÍTULO III: LOS HALLAZGOS	76
3.1 Formalización de los datos y preparación de la información.....	77
3.2 Análisis de las categorías	86
3.2.1 Análisis de las categorías entrevistados egresados desde el 2008 hasta el 2012	86
3.2.1.1 Ámbito Formación inicial	86
3.2.1.1.1 Categoría 1: Aprendizajes que promueven una visión inclusiva	86
3.2.1.1.2 Categoría 2: Valoración de la formación profesional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.....	88
3.2.1.1.3 Categoría 3: Obstaculizadores provenientes de la formación inicial	90
3.2.1.2 Ámbito Rol e identidad profesional	91
3.2.1.2.1 Categoría 4: Rol profesional en el contexto educativo	91
3.2.1.2.2 Categoría 5: Formación continua	95
3.2.1.3 Ámbito Marco legal educativo.....	96
3.2.1.3.1 Categoría 6: Facilitadores derivados de los decretos en relación a una práctica inclusiva.....	96
3.2.1.3.2 Categoría 7: Obstaculizadores del Marco legal educativo para el desarrollo de prácticas inclusivas.....	97
3.2.1.4 Ámbito Contexto educacional.....	99
3.2.1.4.1 Categoría 8: Incidencias del contexto educativo en el desarrollo de prácticas inclusivas.....	99
3.2.2 Análisis de categorías según la percepción y experiencia de formadores de formadores.....	103
3.2.2.1 Ámbito Formación inicial	103

3.2.2.1.1 Categoría 1: Características de la formación inicial de los estudiantes de educación diferencial.....	103
3.2.2.1.2 Categoría 2: Mejoramiento de la formación de pregrado	104
3.2.2.2 Ámbito Marco legal educativo.....	107
3.2.2.2.1 Categoría 3: Barreras desde el Marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas	107
3.2.2.2.2 Categoría 4: Facilitadores desde el Marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas.....	110
3.2.3 Triangulación de los datos	111
3.2.3.1 Otros Hallazgos	112
3.3 Interpretación	115
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	122
4.1 Conclusiones de la investigación	123
4.2 Proyecciones y limitaciones de la investigación.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS	139
Anexo 1: Flujograma Educación Diferencial doble mención malla 2002 PUCV	140
Anexo 2: Perfil del profesor/a de Educación Diferencial PUCV.....	141
Anexo 3: Entrevistas aplicadas a Egresados de Educación Diferencial de la PUCV	146
Anexo 4: Entrevistas aplicadas a Formadores de Formadores de la PUCV	212
Anexo 5: Asentimiento informado para Docentes egresados de la PUCV	240

ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS

1. TABLAS:

Capítulo I

Tabla 1: Enfoques paradigmáticos predominantes en la formación profesional del Educador diferencial de la PUCV	58
Tabla 2: Rol del educador diferencial v/s rol del educador especial.....	61

Capítulo III

Tabla 3: Procesos de categorización de los datos otorgados por los egresados de la PUCV	81
Tabla 4: Procesos de categorización de los datos otorgados por los docentes formadores de formadores de la PUCV	82
Tabla 5: Resumen de las categorías establecidas y sus definiciones	83
Tabla 6: Extractos de opiniones de los entrevistadas/os según sistema de escuela regular y escuela especial	113

2. FIGURAS:

Capítulo II

Figura 1: Progresión lineal del diseño de investigación.....	67
Figura 2: Principales pasos para el procedimiento de análisis de contenido cualitativo	74

Capítulo III

Figura 3: Fases preparatorias de los datos cualitativos	77
Figura 4: Triangulación de los datos.....	79

1. INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios en los sistemas educativos, responden a una necesidad natural del ser humano, la que se ha visto influenciada por las complejas percepciones de entender la realidad en los diversos momentos históricos de la humanidad.

Es a través de la educación que las personas adquieren conocimientos que les permiten desenvolverse en la vida, respondiendo a un proyecto político-cultural instaurado por la sociedad en la que se encuentran insertas. En el siglo XXI, la visión actual de la educación respondería a la legitimización de los derechos fundamentales de los seres humanos, en los que se resaltan los valores éticos y morales en relación al respeto e igualdad de oportunidades en los procesos formativos.

En relación con lo anterior, los sistemas educativos se encuentran supeditados a los cambios socio-culturales, teniendo que responder a las nuevas necesidades que se van gestando en las personas producto de las transformaciones colectivas e individuales que se instauran como eje del progreso humano.

Es así como hoy, los sistemas educativos deben ejercer su acción bajo nuevos paradigmas, los que involucran nuevas responsabilidades en todos los actores educativos, especialmente en los profesores, quienes finalmente son los concretizan la acción educativa en las aulas. Dichas responsabilidades se extienden a la formación de pregrado, en donde los futuros docentes deben desarrollar las competencias que les permitan insertarse en esta nueva realidad y poder responder a las demandas que se desprenden de ella.

Las nuevas demandas que se vienen visualizando hace algunos años, dicen relación con el actual paradigma denominado ‘inclusivo’. Este último plantea que la educación es un derecho que debe ser cumplido para todos y todas las personas, sin distinción alguna y que debe tener como característica fundamental la calidad e igualdad de oportunidades,

eliminando así todas las situaciones de exclusión y barreras a la participación de cada uno de los integrantes de las comunidades educativas.

En este sentido, cobra una mayor relevancia la figura del profesor de educación diferencial, quien se impone como un profesional que debe llevar a cabo un rol que fomente prácticas inclusivas en diversos contextos educativos. Sin embargo, la formación de este profesional no ha estado, ni se ha visto exenta de los cambios sociales, ya que su rol se ha ido transformando a través de la historia, pasando por enfoques paradigmáticos clínicos y educativos, considerando dentro de estos últimos, el integracionista y el actual paradigma inclusivo, el cual implica un quehacer específico en la realidad educativa. Bajo este contexto, las prácticas educativas que desarrolla el educador diferencial estarían normadas a través de un marco legal educativo que presenta mixturas paradigmáticas, las que además podrían estar generando tensiones en su desempeño laboral.

Es por ello, que la razón que mueve y motiva esta investigación, alude principalmente a conocer las barreras y/o facilitadores que inciden en el rol e identidad del educador diferencial de la Pontificia Universidad de Valparaíso en relación al desarrollo de prácticas inclusivas, tomando en cuenta la mixtura de paradigmas que norman su quehacer en los diversos contextos educativos en lo que se encuentra inserto desde su formación.

Lo anterior se sustenta en que su formación inicial a comienzos de este siglo se basaba en un paradigma integracionista, donde su rol se centraba en la adecuación curricular para atender las necesidades educativas especiales del estudiantado. A medida que la sociedad fue avanzando en políticas educativas, fue surgiendo una nueva visión de concebir la educación y de cómo establecer espacios de aprendizajes que respeten la diversidad del alumnado, la cual se relaciona estrechamente con la inclusión. Es a partir de este nuevo paradigma, que el programa de estudio de pregrado de la carrera de educación diferencial debe progresar hacia una formación de profesionales cuya identidad y rol se basen en acciones inclusivas dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, los educadores diferenciales al egresar y dar inicio a su etapa laboral se enfrentan a una

mixtura de paradigmas, las cuales surgen desde su propia formación inicial y las políticas públicas, las cuales podrían repercutir en la realidad de su identidad y rol profesional.

Para llevar a cabo este estudio se desarrolla un proceso investigativo cualitativo de carácter interpretativo-descriptivo, a través del cual se recogen las percepciones y concepciones de egresados de dicha institución de educación superior, en donde a través del análisis de contenido se establecen unidades de significados, las que dan paso a los hallazgos e interpretaciones a la luz de una exhaustiva revisión bibliográfica.

Por otro lado, los aportes que procura entregar esta investigación tienen relación con la formación inicial de los futuros educadores diferenciales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), con la que se pretende favorecer el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar las realidades educativas ya vividas por docentes que se encuentran en ejercicio profesional, en función del desarrollo de prácticas inclusivas que respondan a los nuevos requerimientos sociales y locales.

Para dar una mayor comprensión al presente trabajo investigativo, se ha ordenado y estructurado el proceso realizado en base a cuatro capítulos, los cuales se detallan a continuación:

El primero que da cuenta del marco referencial, en donde se abordan elementos teóricos relacionados con la evolución conceptual de la diversidad, cohesión social (desde el enfoque de derecho), sistema educativo chileno enfatizando en la modalidad de educación especial, su evolución histórica y los paradigmas educativos implicados. Además, se realiza una caracterización histórica de la carrera de educación diferencial en Chile, culminando con una descripción de la formación de pregrado en relación al rol e identidad profesional desde la lógica PUCV.

El segundo capítulo se relaciona con la metodología de la investigación, en éste se fundamenta el enfoque, tipo y diseño que se utilizaron para desarrollar el estudio. Así

también, se contemplan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos necesarios y el método de análisis de contenido para establecer los hallazgos encontrados.

En el tercer capítulo, se presentan los hallazgos del proceso investigativo, los cuales surgen del análisis de los datos extraídos del discurso emitido por egresados de la carrera de educación diferencial de la PUCV y de los docentes formadores de la misma institución universitaria.

Finalmente, en el cuarto capítulo se plantean las conclusiones de la investigación, dando respuesta a los objetivos e interrogantes expuestos en capítulos anteriores, además de entregar las proyecciones y limitaciones correspondientes en función del proceso realizado.

1.1 Antecedentes

La llegada del siglo XXI, ha traído consigo un sin número de transformaciones que han complejizado la comprensión de las diversas sociedades, impactando directamente su gestión, estructura y organización. En consecuencia, han dejado entrever los crecientes ideales de libertad y democracia que surgen en y desde la pluralidad, con el fin de ir construyendo espacios cada vez más justos, en los que participen todos los actores comunitarios.

Bajo esta mirada, la globalización y la sociedad del conocimiento, han tenido como consecuencia la aparición de nuevos contextos que influyen en el sistema político, económico, cultural y educativo, modificando entonces la visión de mundo de las personas, además de sus creencias y valores que sirven de sustento para sus nuevas formas de actuar y de concebir la vida (Martínez, 2011). Una de estas perspectivas dice relación con la justicia social y la educación, ambas vinculadas directamente con los conceptos de

diversidad y exclusión. Tal situación, requiere una mirada crítica y reflexiva de las características que diferencian a cada una de las personas, ya sea de raza, de género, condiciones socioeconómicas, etc., para así, reclamar una visión más amplia y comprensiva de la heterogeneidad humana, pues al no ser valorada como tal, supone la clasificación de las personas en categorías vulnerables de ser víctimas de modalidades de exclusión (González, 2008).

En este sentido, si se mira hacia el pasado, uno de los conceptos que ha tenido diferentes acepciones durante el transcurso de la historia según Skliar & Larrosa (2001), es el de 'diversidad', el cual se ha ido constituyendo bajo un travestismo discursivo¹. De esta manera, la diversidad ha sido mirada a través de tres formas: la primera corresponde a una visión de la diferencia como fuente de todo mal, por tanto se genera una demonización del otro, una deshumanización en la que se le obvia su identidad con el fin de homogeneizar y controlar la sociedad; la segunda dice relación con concebir la diversidad como una marca cultural, es decir, si se pertenece a una etnia determinada es posible que los integrantes de dicha comunidad posean un estereotipo de comportamiento, lo que eventualmente podría conllevar una generalización de ellos, obviando las individualidades de las personas que la conforman; y por último, se concibe de una forma de entender al otro como alguien a quien tolerar, estableciendo la existencia de su ser, pero generando un reconocimiento desde el exotismo de la diversidad.

Tomando en cuenta los grandes cambios producidos a nivel mundial y los ideales de justicia y educación mencionados en párrafos anteriores, es que el concepto de diversidad toma gran fuerza, sobre todo si se lleva al ámbito educativo, pues es en las aulas de clases en donde las personas pasan gran parte de su tiempo y van creando sus concepciones y valores en torno al desarrollo de sociedades justas y democráticas. En este sentido, Machado (s.f) plantea que, con el fin de evitar sistemas educativos que sustentan sus bases en un modelo de educación homogénea (concebir a las personas como integrantes de sistemas y funcionamientos estandarizados), es necesario que el concepto de diversidad sea

¹ Travestismo discursivo hace alusión a un enmascaramiento de la realidad.

planteado y construido bajo una significación positiva y como un desafío o fortaleza que poseen las personas, características de las cuales todos se pueden nutrir y aprender. El no estar consciente de tal situación, genera situaciones de injusticia y exclusión, los que por un lado estarían distanciando a los seres humanos de la realidad del mundo actual que es cada vez más diverso, y por ende, perpetuando un sistema injusto que va formando personas que carecen del sentido de la tolerancia, el respeto y la empatía por el otro. En consecuencia, se estarían reproduciendo formas de inequidad social, las que mantendrían la imposibilidad de que dicha diversidad contribuya al aprendizaje de todos/as.

Es a partir de lo anterior y según los planteamientos de Donoso y Schiefelbein (2007), que la inequidad social responde a múltiples factores, siendo uno de ellos la pobreza, la cual definen como las oportunidades de participación en la comunidad, y por lo tanto, estrechamente ligada con la exclusión social. Esta relación hace referencia a los vínculos que se establecen entre los individuos y la sociedad como parte de un proceso que podría ser desventajoso, incierto y complejo. En congruencia, es necesario erradicar diferentes formas de exclusión, con el fin de validar la diversidad como parte de un todo y de todos y, de esta forma, desarrollar prácticas orientadas al concepto de inclusión, el cual se fundamenta en una perspectiva basada en el respeto de derechos y en la promoción de igualdad de oportunidades, por lo que involucraría que se realicen cambios de fondo en las políticas públicas, educación, sociedad, entre otras.

No obstante, los argumentos que apoyan el desarrollo de sociedades más inclusivas y sus beneficios en pos de la dignidad humana no siempre estuvieron en tema de discusión, pues la comprensión de los planteamientos respecto a este tipo de sociedades, ha significado un proceso largo y arduo para llegar a ser considerados por los gobiernos, quienes, en algunos casos, han tenido la intención de transformar una cultura que excluye, por otra que incluye y vive en la diversidad, lo que se ha venido evidenciando en el cambio de las políticas públicas, comprometiéndose a alcanzar desafíos que orienten prácticas inclusivas tanto dentro como fuera de los sistemas educativos.

En este aspecto, Chile cuenta con una vasta trayectoria que se ha visto marcada por modificaciones en el marco normativo y legal que han ido sustentando las políticas, con el fin de ir generando cambios que abran caminos hacia un proceso social inclusivo. Dicho proceso comenzó en el año 1852 con la creación de la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica, y se ha mantenido en la actualidad con diversas reformas y modificaciones a las normativas que han regido y rigen el sistema educativo chileno. Es así, como se ha pasado desde modelos clínicos para concebir la discapacidad, en donde ésta se entiende como una ‘afección de la persona’, a modelos educativos integradores, caracterizados por el énfasis en la incorporación de personas con algún tipo de discapacidad en escuelas regulares, centrando su fin en lo pedagógico y desligándose de un enfoque médico. Posteriormente, el desafío educativo ha apuntado al desarrollo de prácticas inclusivas donde las personas vivan y convivan con los otros, otorgando las oportunidades desde el contexto que les rodea y eliminando las percepciones que consideran que las limitaciones nacen desde la propia persona.

Es importante mencionar que con el cambio de paradigmas para concebir la diversidad, también se fue fomentando el desarrollo de una cultura de educación diferencial, la cual ha estado marcada por la creación de escuelas especiales en el país y que han ido ofreciendo una mayor cobertura educativa para diferentes necesidades. Esta nueva perspectiva ha sido potenciada por el desarrollo de nuevas políticas públicas que orientan la práctica educativa desde la modalidad de educación especial y también, y muy importante por lo demás, la profesionalización de docentes especializados que son formados para contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas, con el fin de ‘atender a la diversidad’ (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

En consecuencia, todas estas acciones normativas que se han ido gestando, han ejercido un rol fundamental en el cómo se ha entendido y entiende la diversidad, instalando de forma transversal el tema de las diferencias y las necesidades educativas especiales (NEE) como eje fundamental del derecho y respeto por los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Por tanto, y en concordancia con lo expuesto, en lo que se refiere a diversidad dentro del contexto educativo, se estarían construyendo significados poderosos y determinantes a la hora de llevar a la práctica las regulaciones normativas que se desprenden del marco legal de la educación especial, pues los cambios estipulados en las políticas públicas no sólo consideran a los estudiantes que serán o son incluidos en el sistema de educación regular o especial, sino que también requiere que se faciliten las prácticas inclusivas, asumiendo en esta tarea como rol determinante el quehacer de los profesores. Lo mencionado anteriormente se proyectaría hacia la formación de docentes en las instituciones de educación superior, generando un desafío a y en la construcción de la identidad y rol del docente.

En los últimos años, se ha vinculado el mejoramiento de la calidad de la educación con la formación inicial de los docentes, ya que existiría una relación entre las prácticas educativas eficientes y la adquisición de competencias durante el período de formación pedagógica inicial. La clave estaría en la identidad que construye el profesor de sí mismo en relación al rol profesional que ejerce como parte de una comunidad educativa, debido a que dicha identidad no se construye automáticamente, sino que, más bien las estrategias personales que tienden a rechazar, cambiar o simular las identidades estarían en directa relación con las experiencias personales y la propia visión de la persona que se está formando. Por lo tanto “el concepto que él construye de sí y de su profesión (el profesor) es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejoramiento educativo” (Galaz, 2011, p. 90).

Además, a esto último se agrega que dicha “construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente” (Prieto, 2004, p. 31).

Según Prieto (2004), el quehacer docente se va replanteando en función de las demandas y requerimientos sociales, pues es el profesor quien debe resignificar, enfrentar y

asumir dichas expectativas a través de la educación formal. Por las características específicas de la profesión, como una práctica sostenida en el tiempo, es que se hacen relevantes instancias que las apoyen, siendo la más importante la formación inicial. Por lo tanto, las instituciones formadoras de profesores asumen una responsabilidad pública al proveer de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para construir su identidad profesional.

Tomando en cuenta lo descrito en los párrafos anteriores, y las implicancias que tienen los cambios sociales en materia política y educativa, es que se hace relevante el concepto de inclusión, pues como sostiene Infante (2010), la idea de inclusión educativa durante los últimos años, ha comenzado a regular tanto las prácticas educacionales como las situaciones de exclusión, comprensión de la diversidad y, por supuesto, la construcción de la identidad profesional del profesor. Por lo tanto, el significado del concepto 'inclusión', al ser parte de la formación inicial del estudiante de pedagogía, genera implicancias en la construcción de su identidad y quehacer pedagógico. En este sentido, esta construcción de identidad docente también ha sufrido cambios que se han visto teñidos en relación al contexto en el que ha estado inmerso, pues también es un proceso colectivo, influido por los saberes, las exigencias y necesidades del medio que le hacen reflexionar y hacer representaciones de las nuevas demandas sociales, culturales y educativas, por ende debe replantearse su quehacer en función de éstos, generando así transformaciones en su identidad y rol profesional (Prieto, 2004).

De esta forma, se puede mencionar que la identidad del profesor de educación diferencial también ha sido parte de la vorágine que se ha generado a partir de los cambios paradigmáticos, pues si bien es parte del rol profesional satisfacer las necesidades educativas de todos y todas los/as estudiantes, es necesario aclarar que dicha profesión ha tenido mayor énfasis en la atención de aquellos alumnos que, históricamente, han sido excluidos producto de sus diferencias.

A partir de ello, se puede visualizar, por ejemplo, que en la década de los años 70, la formación profesional se centraba en el modelo médico que imperaba en esa época, determinando así los lineamientos de acción en los que se llevaría a cabo el rol profesional (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012). Posteriormente, y en estrecha vinculación con los cambios sociales, paradigmáticos y educativos que se han ido gestando y promoviendo, es que se hace necesario replantear el rol del educador diferencial, con el fin de construir una identidad profesional que responda a las necesidades actuales de la educación y de la comunidad. Por lo tanto, dicho rol se enmarca en prácticas inclusivas que den cuenta de un profesional que detecta y disminuye las barreras del entorno que dificultan la inclusión de todos los estudiantes.

Sin embargo, la identidad y el quehacer del educador diferencial podrían verse mermados o interferidos por la misma lógica del sistema educativo, pues “en el caso chileno, las escuelas están inmersas en un sistema educativo que está impregnado y liderado por una política educativa que tiene un carácter híbrido [...] exige inclusión desde la lógica del derecho a la educación y al mismo tiempo le prescribe un modelo de integración educativa con un fuerte énfasis psico-médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales a través de la figura de un docente especialista” (Manghi, et al, 2012, pp. 49-50). Por lo tanto, según plantean las mismas autoras, esta compleja realidad educativa podría producir tensiones importantes que se reflejarían en el rol del educador diferencial, repercutiendo en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2 Planteamiento del Problema

Actualmente, las políticas educativas que sustentan a la educación especial chilena, se caracterizan por tener una esencia de carácter mixto, debido a que se entrelazan visiones paradigmáticas diferentes. Por una parte, se encuentran los lineamientos provenientes de los enfoques clínicos, los que se ven reflejados en la importancia de las evaluaciones

diagnósticas (clínicas y neuropsicológicas) de los estudiantes²; en segundo lugar se visualizan características del enfoque integracionista, en donde los estudiantes que ya han sido etiquetados pueden recibir un servicio educativo dentro del aula regular o especial según las especificaciones de su ‘diagnóstico’, y por lo tanto les da derecho a recibir recursos y apoyos que no son para todos; y finalmente aparecen los lineamientos de corte inclusivo, al declarar en su discurso legal, que la educación es un derecho y que debe promoverse el acceso a los aprendizajes y participación de todos los estudiantes.

Esta coexistencia de perspectivas distintas en educación especial, traen consigo diversas tensiones que afectan e inciden en la formación profesional inicial del docente, puesto que se genera una mixtura de modelos durante este proceso, las que se fundan desde las concepciones que se han construido en torno a la educación especial y a las necesidades educativas especiales, y que se vienen replicando y manteniendo tradicionalmente a través de la historia (Guajardo, 2010).

Por otro lado, en la actualidad, el desafío educativo se orienta hacia la “supresión de las barreras del aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Palomero, 2011, p. 112), es decir a la instauración de un sistema de educación inclusivo eficaz que requiere de docentes que tengan arraigados, desde su formación inicial, los conocimientos, valores y actitudes que promuevan dichas prácticas.

De esta forma, en lo que refiere al rol profesional del docente, éste podría verse interferido por su quehacer, ya que los significados que cada educador atribuye a su trabajo podrían estar afectando la forma de percibir y de vincularse con la realidad en la que se desenvuelve. Para Ávalos (2010), estos significados no sólo están determinados por factores psicológicos, sino que también están influidos por la estructura política y la cultura escolar en la cual el educador está inserto.

² Para efectos de este documento, cada vez que se aluda al masculino de ‘estudiante’, ‘profesor’, etc., se hace desde la lógica de la universalidad humana, por lo que contempla para todos los casos la denominación femenina y/o masculina de las personas.

Tomando en cuenta que bajo un enfoque inclusivo, tanto las instituciones educativas como los docentes deben ser capaces de reconocer y valorar la diversidad, se hace necesario que el rol se vea nutrido a través de las competencias desarrolladas durante los años de formación inicial de los estudiantes de pedagogía. Sin embargo, podría considerarse que se producen ciertas tensiones o incompatibilidades entre lo que se declara como enfoque inclusivo, el rol docente y las políticas públicas que regulan el marco legal del sistema educativo (Infante, 2010).

Tal como señala Guajardo (2010), esta incompatibilidad se debe a los cambios que traen consigo la instalación del nuevo paradigma inclusivo, los cuales exigirían una reformulación por parte del educador en cuanto a sus ideales, propia práctica y rol docente. Pareciera ser entonces, que estas incompatibilidades llevarían a una desprofesionalización del docente diferencial, implicando el desarraigo de las competencias adquiridas en su formación inicial, las que no se condicen con los nuevos requerimientos o lineamientos sociales, despertando en él un sentimiento de ineficiencia e incompatibilidad profesional al no responder a las nuevas demandas del contexto educativo en el que se desenvuelve.

Lo anterior podría producirse debido a que existiría un ‘cruce de culturas’, pues la escuela y el sistema educativo en general presentaría una serie de mixturas en las formas de comprender la realidad, encontrando específicamente una colisión entre la cultura de educación especial con la cultura integradora de la escuela regular (Loaiza, 2011).

En consecuencia, se podría pensar que el educador diferencial al desempeñar su rol en la educación regular y especial, en donde se tiende a homogeneizar a los estudiantes, ya sea por sus características o por el mismo currículo educativo (todos deben aprender lo mismo, al mismo tiempo), vería orientado su quehacer para responder a una ‘normalidad’ o ‘estándar de aprendizaje’, sin embargo, a través de la formación inicial se le dota de competencias para trabajar con un grupo minoritario de estudiantes desde la lógica de una especialidad.

Los decretos anteriores al año 2010 referidos a educación especial, establecían un trabajo parcelado centrado en entregar apoyos especializados e individualizados al estudiante en un espacio denominado ‘aula de recursos’, no obstante las actuales normativas buscan propiciar una labor educativa al interior del ‘aula regular’, donde el educador diferencial debe vincularse con otros profesionales que están habituados a convivir con la ‘norma o enfoques homogeneizadores’, generando un nuevo desafío a lo que el docente de educación especial no sabe cómo enfrentar (Infante, 2010). A esto se agrega que los educadores deben responder a ciertas exigencias laborales y a políticas públicas que también presentan mixturas en cuanto a que declaran fundamentos inclusivos, pero persisten en mirar la diversidad desde un enfoque médico (Manghi, et al, 2012).

Considerando que el nuevo rol del educador diferencial debe estar orientado a eliminar las barreras u obstáculos que inciden en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y considerando que se desempeña bajo políticas educativas que apuntan a una mixtura de enfoques, es que este educador vea necesario superar las barreras de su quehacer profesional primeramente para construir dinámicas e interacciones que promueven la inclusión o más bien, tender a quedarse y replicar el modelo instaurado históricamente por sistemas segregadores adeptos a las políticas públicas y ‘normalización’ del estudiantado.

En consecuencia, es posible que el profesor de educación diferencial de la PUCV, vea interferido su quehacer profesional, debido a las tensiones generadas desde las políticas públicas, las que se sustentan en una mixtura paradigmática. En este sentido, es probable que el docente logre sobrellevar dichas tensiones a través de la reestructuración de su identidad profesional, desarrollando estrategias conceptuales, prácticas y actitudinales necesarias para contribuir a la promoción de un enfoque inclusivo en la escuela.

Por tanto, es que se hace necesario y relevante conocer y revisar las barreras³ y/o facilitadores⁴ que inciden en su práctica educativa desde la construcción de su identidad profesional, dada por la formación inicial desde la propia universidad, hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en contextos educativos reales.

³ Barreras: Se entiende por ‘barreras’, aquellas limitaciones que surgen de la interacción entre el educador y su contexto; las políticas, personas, circunstancias sociales y laborales, incidiendo en el rol del Profesional de Educación Especial para la realización de prácticas inclusivas.

⁴ Facilitadores: Son todas aquellas condiciones internas (personales) y externas (contextuales), que permiten que el Educador Especial supere aquellas barreras y obstáculos que afectan el rol del profesional y el desarrollo de prácticas inclusivas.

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo General

- Conocer y analizar las barreras y/o facilitadores que inciden en el rol e identidad profesional del Educador Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para el desarrollo de prácticas inclusivas, en función de las políticas públicas del marco legal educativo que rigen su praxis en contextos reales.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar y describir el rol de Educadores Diferenciales egresados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en contextos educativos reales, a través de sus percepciones y concepciones.
- Identificar las acciones inclusivas que desarrolla el docente, respecto de su rol, como Educador Diferencial en su práctica pedagógica.
- Identificar y describir las barreras y facilitadores contextuales que se ven implicados en el quehacer profesional del Educador Diferencial desde la perspectiva de un enfoque inclusivo.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1) ¿Qué facilitadores y/o barreras contextuales inciden en el ejercicio profesional del educador diferencial como un posible agente de cambio inclusivo?
- 2) ¿Cuáles son las posibles tensiones que influyen en la práctica pedagógica de los educadores diferenciales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso egresados entre los años 2008 y 2012, frente a las nuevas demandas inclusivas?
- 3) ¿Cómo logra el Educador Diferencial sobrellevar las tensiones contextuales para reinventar su nuevo rol como posible agente inclusivo?
- 4) ¿Cómo inciden las políticas educativas actuales con el grado de tensión que se genera en los Educadores Diferenciales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en realidades educativas específicas?

4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los constantes cambios sociales conllevan una serie de transformaciones en todo ámbito de la vida humana, lo que trae consigo una serie de nuevas exigencias tanto para la escuela como para los docentes, quienes deben, de cierta manera, cubrir las nuevas demandas sociales en cuanto forman a las personas para la vida. En este sentido, el tema de la inclusión es un elemento presente hoy en día, tanto en las escuelas como en las políticas públicas, por lo que la figura del docente de educación diferencial cobra significancia debido a que sería uno de los actores principales para disminuir las barreras del entorno que impiden llevar a la práctica acciones concretas que fomenten los lineamientos inclusivos.

Es sobre la base de lo anterior, que esta investigación cobra relevancia, pues al ser el educador diferencial una especie de mediador entre los sistemas de exclusión y los de inclusión, requiere llevar a la práctica una serie de acciones que fundamenten su trabajo y que, de cierta manera, cumpla con los estándares propuestos tanto en su formación inicial, su identidad profesional y la exigencia laboral. Por lo tanto, la utilidad de conocer y analizar el rol del docente de educación diferencial dará cuenta de qué es lo que está haciendo este profesional en su labor para lograr promover o no su figura como agente de cambio social y educativo, pues “el rol profesional del docente cobra sentido en tanto éste es un agente social que su accionar está en función del desarrollo y crecimiento de las personas y la comunidad” (Ruay, 2010, p. 119).

Por lo tanto, significaría un aporte en cuanto se podrían dilucidar los elementos contextuales y profesionales que fomentan o dificultan la implementación de un actuar inclusivo que valida la diversidad y el respeto por ella.

Además, al tratarse específicamente del docente formado en la PUCV, los resultados podrían sugerir orientaciones en la formación inicial de los nuevos estudiantes de

educación especial (EDE), las cuales hacen referencia a la realidad educativa actual y vivida por los profesionales que ya están inmersos en el mundo laboral.

Finalmente, desde el punto de vista de las consecuencias y aportes metodológicos, este trabajo investigativo contribuiría de forma sustancial al análisis y reflexión crítica acerca de las políticas públicas vigentes, su implementación y la percepción que tienen los educadores diferenciales respecto del funcionamiento del sistema educativo, con la finalidad de que despierten mejoras en la calidad de la labor y desempeño del docente, y de cierta manera contribuir en una formación identitaria cohesionada que esté altamente vinculada con un rol transformador.

**CAPÍTULO I:
MARCO REFERENCIAL**

1.1 Construcción teórica del concepto de diversidad y los cambios en la valoración de las diferencias

Desde hace un tiempo, la sociedad ha sufrido incontables cambios que han transformado tanto el pensar como el actuar de las personas que la integran. De esta forma, es posible visualizar un progreso desde aquellos tiempos en los que se excluía ‘al diferente’, pasando por un intento de integración parcial, hasta llegar a la idea de que una educación y sociedad inclusivas son posibles. Lo anterior se debe a que se ha ido construyendo una nueva forma de conciencia social referente a las desigualdades y cumplimiento del derecho a la educación (Parrilla, 2002).

En este sentido, la escuela toma un rol fundamental, pues es a través del derecho a la educación que se intenta dar respuestas a la diversidad del alumnado presente en las aulas de cada uno de los establecimientos que conforman el sistema educativo. No obstante, para llegar a pensar en el derecho de una Educación para todos, se ha tenido que recorrer un largo camino en el que se conjugan reformas educativas, paradigmas y marcos teóricos diferentes. Es así, como el concepto de diversidad ha sido definido desde diferentes constructos teóricos, dentro de los cuales se evidencian cuestiones éticas y morales que aluden a la misericordia, a la validación de grupos minoritarios e incluso al reconocimiento de nuevas formas culturales que viven inmersas dentro de otra adecuada a la mayoría (Duschatzky, 1996).

Sin embargo, cuando se habla hoy en día de diversidad, se alude principalmente a un tópico contemporáneo a través del cual se intenta legitimar a todas las personas, tanto como sujetos de derechos, como fuente de identidades y nuevos significados que contribuyen y son parte del desarrollo socio-cultural.

Durante años, se ha hecho alusión a este término como ‘reconocimiento de las diferencias’ lo que implica ver ‘al otro’ como fuente y símbolo de carencia; concepto que ha sido impuesto como sinónimo y representación de discapacidad, vulnerabilidad, fracaso escolar, etc. En este sentido, Skliar (2005) plantea que el término ‘diversidad’ en educación nace del pensamiento de respeto, tolerancia y aceptación ‘por el otro’, lo que estaría sugiriendo la idea de que ‘ellos’ para ser lo que son, requieren y dependen de ‘nuestra’ aceptación, sustentándose, nuevamente, en la idea de la ‘normalidad’ y ‘anormalidad’ propuesta por paradigmas y concepciones teóricas construidas, en tiempos pasados, con el fin de clasificar a las personas.

Es por todo lo anterior que el verdadero reconocimiento de la diversidad, no puede ser un acto de misericordia frente al distinto, sino más bien, una consideración del otro a través de la cual se completa la humanidad, en otras palabras, “incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza” (Duschatzky, 1996, p. 4). Por lo tanto, y para efectos de este documento, hablar de diversidad significa no hacer ningún tipo de distinción ni inferencia acerca de la aceptación del otro, sino más bien a que todo es diferencia y por tanto, todos somos diferentes. En consecuencia, diversidad implica y determina a todos y a todas las personas (Skliar, 2005).

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, vivir en y para la diversidad requiere, entonces, una gestión pública que promueva la igualdad de oportunidades, la libertad individual, la participación democrática, informada y reflexiva de la sociedad en general (Palomares, 2000). En relación a ello, la educación sería el mecanismo a través del cual se lograría legitimar el derecho de todos y todas de recibir, por una parte, una enseñanza de calidad, y por otra, de formar personas conscientes que logren adaptarse a los nuevos cambios y paradigmas que sustentan las nuevas concepciones sociales.

1.2 Enfoque de derecho: Un paso para la cohesión social y una sociedad inclusiva

En la actualidad la preocupación que surge con respecto a la diversidad, a los derechos y a la igualdad de oportunidades, va más allá de las simples intenciones que quedan plasmadas en algunos escritos teóricos. Es por ello que bajo un contexto de educación formal, se debiesen garantizar dichos derechos con el fin de permitir y favorecer el desarrollo de cada persona.

Sin embargo, cabe preguntarse si para los escenarios presentes, ¿es necesario hacer énfasis en los cambios y requerimientos socioeducativos que debiesen reflejarse en nuevas políticas públicas al respecto?; esto último considerando el real goce de los mismos derechos ciudadanos que den cuenta de una cohesión social, la que según la Real Academia de la Lengua Española, se entiende como la fuerza o acción mediante la cual los individuos pertenecientes a una sociedad se mantienen unidos. Dicho concepto desde una mirada sociológica se define como el “grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común” (CEPAL, 2007, p. 14) y que hace referencia, por lo demás, a “los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad, abarcando ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos” (CEPAL 2007, p. 15).

Si se vinculan estos derechos en un plano educativo como lo es en la escuela, se debiese poner un énfasis en mitigar todo tipo de diferencias facilitando la inclusión social, llevando a cabo diferentes estrategias en contextos específicos para ampliar, desde el acompañamiento, las posibilidades de una verdadera cohesión social.

La elaboración de políticas inclusivas que lleguen a los centros educativos deben, por ende, permitir un desarrollo pleno de participación en la sociedad, debido a que las

políticas sociales excluyentes generan rupturas y desunión, limitando fuertemente el desarrollo de una cohesión social.

El derecho a la educación, por tanto, cobra sentido cuando desde las políticas públicas se implementan medidas que consideren y posibiliten un punto de cohesión social donde se requiera satisfacer las necesidades colectivas e individuales; de aquí su creciente importancia, ya que debiese estar aferrada para quiénes legislan y diseñan las políticas educativas, las que en la actualidad, no han estado exentas de críticas.

Con respecto a lo anterior, las políticas que permitan promover una inclusión y equidad social, debiesen estar en una constante armonía con lo que se enseña, según lo establece la Comisión de Economía Para América Latina y el Caribe (CEPAL):

“La educación debe transmitir valores igualitarios y de respeto a la diversidad, encarnando ese equilibrio en la flexibilidad curricular. La equidad en la educación debe cristalizarse en un nuevo enfoque, en que conviva la vocación igualitaria con la atención a las diferencias, la transmisión de capacidades que igualan oportunidades con la adecuación de contenidos que consideren dichas diferencias. Para lo primero, debe proporcionar cobertura universal progresiva en el ciclo escolar y reducir las brechas en la calidad según origen socioeconómico. Para lo segundo, deben adaptarse los programas a los grupos específicos, buscar la pertinencia curricular en función de las realidades territoriales y asignar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y precariedad económica. La cohesión social a futuro dependerá de un equilibrio entre mayor equidad en lo socioeconómico y mayor reconocimiento de lo cultural” (CEPAL, 2007, p. 118).

Desde un enfoque de derecho se garantizaría que la misma sociedad en su conjunto sea capaz de entregar y permitir el acceso a una calidad de vida digna con igualdad de oportunidades y responsabilidades compartidas de todos sus actores.

Para Sandoval (2011), de igual forma debe existir una confianza social previa para que la cohesión social fortalecida permita una estabilidad de lazos en las relaciones interpersonales, y esos vínculos puedan estar en contacto con las instituciones y organizaciones, pues señala que para lograr construir una democracia, volver a lo público e impulsar el respeto por los Derechos Humanos, la confianza social es de vital importancia, incrementando un tipo de cohesión social que considere la diversidad. Por lo tanto, teniendo en cuenta la corresponsabilidad y la unión, una sociedad entrega frutos partiendo de lo colectivo cuando aumenta las satisfacciones que superan el éxito individual. Para este autor, Chile posee una escasa cohesión social, puesto que, por parte de las personas, la acción colectiva es compleja y tendría una baja incidencia en la construcción de la sociedad, lo que impulsa a reflexionar sobre las aspiraciones colectivas como ideales posibles de alcanzar por la población, siendo todos beneficiados de la misma meta conseguida. La construcción de aspiraciones supone, entonces, la existencia de confianza en la capacidad de acción, propia o ajena para realizarlas.

1.2.1 El origen y el presente del impacto de la cohesión social

Según CEPAL (2007), la cohesión social se vincularía causalmente a los mecanismos de integración y bienestar con la plena pertenencia social de los individuos; como por ejemplo ‘inclusión y pertenencia’ o ‘igualdad y pertenencia’, siendo éstos los ejes sobre los que ha girado la noción de cohesión social en sociedades ordenadas bajo la égida del Estado de bienestar.

La importancia que cumplen las instituciones en cuanto a su rol y relación con la cohesión social es, por lo tanto, entender esta cohesión como un marco de referencia adoptado por la ciudadanía y las instituciones, a partir del cual se formulen objetivos políticos relevantes y compartidos que sirvan tanto para prevenir conflictos sociales como para garantizar la estabilidad democrática de la sociedad en su conjunto (Aguado, 2013).

En concordancia con lo mencionado, el mismo autor señala algunas ideas de los planteamientos expuestos por el Comité Europeo para la Cohesión Social en el año 2004, los que tienen relación con que la cohesión social implica a toda la sociedad activamente, desde las instituciones hasta la ciudadanía, teniendo en cuenta la necesidad de participación en sociedad. En las sociedades democráticas modernas el punto de partida es la diversidad, tomando en cuenta la pluralidad de intereses e identidades. El objetivo político compartido es la búsqueda de la equidad, utilizando como medio para lograr la cohesión social, el consenso, optando por procesos no violentos para la resolución de conflictos. A través de las instituciones y la ciudadanía se deben distribuir equitativamente los recursos, bienes y servicios, reconociendo las capacidades y dignidad de cada persona. Por último, el desarrollo de una cohesión social implica consensuar el concepto de diversidad y el de derechos de las personas, reconociendo así la pluralidad y fomentando la participación en la comunidad, de modo que a través del ejercicio de la democracia se propicie la idea de que todos forman parte de una misma sociedad.

Según lo señalado anteriormente y teniendo en cuenta una sociedad moderna y democrática, el desarrollo de las facultades y potenciales de la pluralidad se manifiesta en la necesidad de una participación inclusiva, en donde se consideren las perspectivas desde el impacto de la vinculación de la Educación y la Cohesión social, siendo ésta la condición material básica a considerar. El primer aspecto se relaciona con visualizar la educación como un producto y el acceso de todos como un objetivo. Además, como herramienta que puede contribuir a la cohesión social a través de la formación ciudadana. El otro aspecto dice relación con considerar la educación como proceso, siendo una herramienta para la creación de conciencia colectiva para el aprendizaje de la ciudadanía activa y para el desarrollo personal y social. Ambas perspectivas están interrelacionadas (Aguado, 2013).

Se considera que el acceso universal a la educación y la permanencia en un sistema educativo de calidad favorecen las múltiples dimensiones del desarrollo humano y constituyen factores fundamentales para el desarrollo, la estabilidad y la cohesión social.

Cabe destacar el papel de la educación social en el fomento del aprendizaje de la ciudadanía activa y la participación ciudadana, teniendo en cuenta que esta última mejora la calidad de las políticas públicas, la creación de consensos sociales, un mejor conocimiento, fomenta la formación política de la población, genera capital social y relacional fortaleciendo la cohesión social.

1.2.2 Igualdad de oportunidades: Ser inclusivos

“La noción de inclusión social podría considerarse como una forma ampliada de la integración. En lugar de poner el acento sólo en una estructura a la cual los individuos deben adaptarse para incorporarse a la lógica sistémica, ella también supone el esfuerzo por adaptar el sistema, de manera tal que pueda incorporar a una diversidad de actores e individuos. La inclusión no solo supone mejorar las condiciones de acceso a canales de integración, sino también promover mayores posibilidades de autodeterminación de los actores en juego” (CEPAL, 2007, p. 17).

Se considera además que el concepto de inclusión debiese abarcar en un sentido amplio a lo que entendemos por ella, contemplando todo tipo de diferencias, en cuanto a género, edad, etnia, lengua, ideología, credo, nivel socioeconómico, lugar de residencia o cualquier otra condición particular, y velando por el derecho de toda persona a aprender y a no ser excluida (Torres, 2007).

Por tanto, desde la mirada de un enfoque inclusivo requeriría aceptar y trabajar en pos de la igualdad en las diferencias, supone una sociedad que garantice y asegure sistemas legales más justos, reconociendo que el valor que existe en la diferencia es una tarea de todos. Siguiendo al autor mencionado, lo anterior debiese pretender desarrollar relaciones interpersonales más justas, que permitan entre generaciones conducir y producir un capital social característico de la organización social como redes, normas y confianza social, que

incrementen el potencial productivo de una sociedad en todo ámbito, mostrando una ciudadanía más involucrada por medio de sus derechos y deberes.

En contraposición a lo señalado anteriormente, las prácticas de exclusión y de discriminación contra distintos grupos sociales (las mujeres, las poblaciones indígenas, los pobres, los adultos mayores, personas en situación de discapacidad, las minorías religiosas o étnicas, los que no son heterosexuales), definidas por características casi siempre adscriptivas, en términos de representaciones simbólicas y culturales sobre lo que constituye la ‘diferencia’, fracturan la identidad de una sociedad, afectan el sentido de pertenencia a ella de quienes son marginados y, en consecuencia, socavan la cohesión social (CEPAL, 2007).

Ser o tener conciencia de inclusión social permitiría, entonces, pensar que todas las personas deben ser aceptadas en condiciones de igualdad en derechos, siendo todos diferentes, teniendo una responsabilidad compartida y una interacción común que nos identifique, prestando atención a un bienestar común, logrando por lo tanto el respeto mutuo y aceptación por dichas diferencias.

A partir del derecho a una educación inclusiva por ejemplo, entendiéndose ésta como un conjunto de procesos de desarrollo que no tienen fin, los que se orientan a eliminar o minimizar las barreras y obstáculos que limitan el aprendizaje y la participación, o que excluyen y discriminan de cualquier manera a las personas o alumnos. Se direccionaría al cumplimiento de objetivos vinculados a la inclusión, los cuales se plantean desde diversas perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos (Booth & Ainscow, 2002).

En relación con lo anteriormente mencionado, se encuentra crear y construir confianza, sentirse cómodo y poder gozar de un bienestar, bajo un contexto escolar, eliminando las barreras excluyentes y segregadoras, y de esta forma permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, creando culturas más respetuosas, tolerantes e

inclusivas, puesto que “las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas” (Blanco, citado en Booth & Ainscow, 2002, p. 6).

1.2.3 La educación como institución de cambio social

Los planteamientos acerca de la diversidad y de su valoración tanto en la sociedad como en la escuela, han generado la necesidad de desarrollar centros escolares inclusivos, lo que al mismo tiempo se ha transformado en un reto tanto para los sistemas educativos como para las sociedades en general, pues para concretarlo, requiere de profundas transformaciones en las formas de pensar y concebir al ser humano, por lo tanto, conlleva cambios de actitudes y acciones individuales las que en su conjunto provocan un impacto en el sistema educativo y social de cada comunidad en particular. Todo ello enmarcado en el principio de erradicar las diversas formas de exclusión de grupos de personas que por años han sido marginadas de la educación (Sartos & Venegas, 2009).

Sin embargo, al hablar de educación se hace referencia a un concepto amplio que no ha estado exento de diversas concepciones, pues dependiendo del momento histórico y de la visión de ser humano de un tiempo determinado, éste se ha ido redefiniendo y configurando en relación a diversos tipos de fundamentos de índole filosófica y epistemológica, y que se refieren, en general, al rol de la persona que aprende y que enseña, al contexto, al objeto de estudio, entre otras. Es por ello que se hace necesario definir desde dónde se abordará este concepto, con el fin de tener claridad conceptual en torno a los significados asignados a dicho término.

En primer lugar, tal como sugiere De Tezanos (2004), el término ‘educación’ se entiende como una ‘institución social’, pues implica una construcción y transmisión de saberes que no se dan en un espacio abstracto, sino más bien hace referencia a una serie de significados que se insertan en una sociedad concreta y que responde a un proyecto político-cultural. Por lo tanto, su finalidad cobra sentido en la medida en que satisface la necesidad de transmitir los saberes, creencias y prácticas sociales a las nuevas generaciones, es decir, al cumplimiento de su intencionalidad, la cual se vincularía con la vida social y política de las personas.

En segundo lugar, la autora hace mención a que, en consecuencia, la finalidad última de dicha institución social sería la ‘formación’ de las personas, en cuanto éstas deben realizar procesos de apropiación de la cultura que les son transmitidos en un tiempo y espacios determinados.

Por último, al tener un carácter formativo, la misma autora plantea que dicha transmisión de conocimientos se realiza a través de la educación formal (nacional, regular, común), debido a que ésta ha asumido el rol histórico de garantizar y legitimar la formación que reciben las personas que conforman una sociedad, siendo complementada por la educación no formal. Por lo tanto, al hacer mención a la educación formal, se alude principalmente a la escuela y a los procesos de escolarización.

Ahora bien, desde este punto de vista, la educación pasa a ser parte primordial del desarrollo de las sociedades debido a que es considerada como un derecho fundamental e inalienable del ser humano (Duk Homad & Navarte, 2008). Lo anterior data desde el año 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que, tal como propone Gentili (2009), declara y releva la universalidad de dicho derecho, siendo el Estado de cada país el responsable de reconocerla y garantizarla para cada uno de sus ciudadanos. Por lo tanto, al ser la educación un derecho fundamental de las personas y el Estado el responsable de garantizarla para cada una de ellas, sería indiscutible pensar en una política educativa que no haga de la escuela un espacio de oportunidades e igualdades para todos y todas

los/as miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general, en donde reciban y sean merecedores de una formación de calidad en todos los ámbitos que involucra el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la realidad es otra, pues el Estado, a través de sus modalidades de enseñanza, priva y excluye al estudiantado de recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones y, además, establece una serie de criterios que se sustentan en modelos neuropsicobiológicos e integracionistas para dar respuestas a las necesidades educativas especiales de determinados estudiantes.

1.3 Tránsito de las concepciones para entender las diferencias: Desde el modelo biomédico al inclusivo

En congruencia con los ideales de una sociedad inclusiva que fomente, por un lado la cohesión social y el respeto por los derechos fundamentales, y por otro la convivencia en y desde la diversidad humana, es que se genera un interés en la educación como eje central de la sociedad, y por ende, se va transformando y configurando para dar respuesta a los nuevos cambios y demandas sociales. Es por ello que, antes de profundizar en los lineamientos de educación formal y especial en Chile, es necesario revisar cómo se fueron produciendo los cambios paradigmáticos que fundamentaron el campo de acción de la educación especial.

Para contextualizar las raíces en las que se forja la educación especial, es necesario retroceder al término del siglo XVIII; en donde surge la necesidad de ofrecer una alternativa educativa que entregara respuestas a aquellos niños, niñas y jóvenes, que presentaran alguna discapacidad o carencia que les impidiera insertarse en el sistema de educación escolar común o regular. De esta forma nace la educación especial la que desde sus inicios ha estado a cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje, vinculándose con diversos enfoques que han permitido avanzar y comprender sus bases.

Desde sus orígenes, el enfoque que ha gestado la educación especial guarda relación con una mirada clínica que prescribe dos lineamientos imperantes por un extendido periodo, siendo éstos: el área de la medicina con su enfoque biomédico y el área de la psicología con su enfoque neuropsicológico y/o psicométrico.

Es a finales del siglo XVIII y principios del XIX, que el enfoque biomédico se instauró en el período conocido como “Institucionalización especializada de las personas con deficiencias” (Bautista, 1993, citado en Contreras et al, 2011). Este hito marca el inicio de la Educación Especial propiamente tal, puesto que se toma conciencia sobre la importancia y necesidad de entregar una opción que permitiera atender a personas con algún tipo de discapacidad, que por un largo tiempo fueron considerados como individuos que no se ajustaban a la norma, quedando fuera de cualquier oportunidad de recibir una educación y un trato digno. Sin embargo, es necesario precisar que la atención que se entregaba presentaba una visión asistencialista, es decir, se brindaban ayudas con el fin de rehabilitar, curar y corregir las dificultades o problemas que las personas precisaban bajo una mirada netamente médica (Contreras, Henríquez Lagos & Rodríguez, 2011).

En relación con lo anterior, Godoy et al. (2004), indica que la concepción médica (asistencialista) era entendida desde una mirada en donde existía un problema o déficit exclusivo de la persona, es por ello que se fijaron criterios y categorías diagnósticas con el fin último de poder ‘curar o corregir’ aquella condición deficitaria o patológica, por lo que “la concepción central de este enfoque entiende la discapacidad como una enfermedad, donde la mejora y reeducación de esta persona estaría marcada por la atención de diferentes profesionales, específicamente dentro de áreas de la medicina y en tiempos posteriores de la psicología. Consecuente con esta mirada cada condición que evidenciaba la persona era estudiada y organizada de acuerdo a categorías diagnósticas creando una clasificación de todos los posibles trastornos que pudieran detectarse” (Marchesi & Martín, 1995, citado en Contreras, et al., p.15).

Por otro lado y de la mano de la visión médica, surge la concepción neuropsicológica y/o también denominada psicométrica, donde se aplican criterios de agrupación y etiquetado de los estudiantes sobre la base del coeficiente intelectual (CI), generando escalas cuantitativas para medir la inteligencia, ya que “la confianza ilimitada en la rigurosidad del Coeficiente Intelectual permitió el clasificar a las personas con Retardo Mental en custodiables, entrenables y educables, según el grado del retardo” (Contreras et al, 2011, p. 32).

Los referentes teóricos que validan esta postura proponen que existe una lesión o daño a nivel cerebral que incide en conductas neuropsicológicas de la persona, siendo necesario realizar intervenciones enfocadas en las particularidades del déficit diagnosticado y definido. A raíz de ello, comienzan a gestarse centros especializados en déficit específicos, los que funcionaban de forma paralela a los establecimientos de educación regular, siendo una instancia rehabilitadora y compensatoria centrada firmemente en las carencias individuales.

Pasado el tiempo, uno de los principales apogeos renacentistas de la educación especial se genera durante el transcurso de los años 70, surgiendo diversas conferencias, convenciones e informes internacionales que marcan una tendencia específica referida a cómo entender la educación especial a nivel mundial, que a diferencia de los modelos anteriores, deja de centrarse en el déficit para concentrarse en las potencialidades de cada individuo. A partir de ello, nace una nueva concepción paradigmática, dando como resultado un nuevo enfoque; esta vez con una mirada educativa, la cual se origina a raíz del principio de normalización, dando posteriormente comienzo al enfoque integracionista (1990) y éste a su vez al enfoque inclusivo (1994), los que en su conjunto conformaron el enfoque educativo, siendo este último el que prevalece y predomina en el sistema escolar actual.

Desde que se inicia la educación especial en el mundo, partiendo desde el enfoque médico hasta el actual enfoque inclusivo, siempre el objetivo de estudio han sido las

dificultades de aprendizaje, la variación radica en la forma de asumirlas tanto en evaluación como en intervención. Es así como se comienza a configurar el enfoque educativo, partiendo desde el principio de normalización, el que según Rubio (2009), se entiende como la utilización de medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean al menos tan buenas como las de un ‘ciudadano medio’, y mejorar o apoyar en mayor medida posible su conducta, apariencias, experiencias, estatus y reputación.

El principio de normalización nace en los años 70 y despierta a nivel internacional una nueva concepción referida a cómo comprender, atender y valorar socialmente la educación especial, esto es debido a los nuevos ideales y formas de replantearse la atención de las personas con discapacidad, dejando de pensar en el déficit que éstas presentan, abriendo camino a las capacidades y potencialidades de las mismas en todos los ámbitos de su vida, sean estos escolares, culturales, civiles, políticos, entre otros (Godoy et al, 2004).

A raíz de los cambios despertados tras el principio de normalización, comienza a adentrarse paulatinamente el concepto de Integración, el que según UNICEF (2001), es una estrategia general que tiene como fin último alcanzar una educación de calidad para todos, asegurando el derecho de las personas con discapacidad a participar en las diversos ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que precisan tanto a nivel de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

Es en Inglaterra en el año 1978 que surge el principal gestor de la integración y es el connotado Informe Warnock, el que principalmente hace referencia a que “el concepto de educación especial debería extenderse y abarcar todas las necesidades que temporalmente pudieran tener los niños/as a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículo ordinario” (García, 1995, citado en Contreras, et al. p. 42). Es por lo anterior que se procura evitar etiquetar a todos los niños, niñas y jóvenes con dificultades con el concepto tradicional de ‘deficiente’, considerando que en ciertas situaciones solo precisan un apoyo

adicional. Tal aspecto conlleva una apertura y aceptación del otro como un igual, con los mismos derechos de tener una educación (UNICEF, 2001).

Del mismo modo, otro aspecto relevante que incorpora dicho informe es el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), entendiéndose como “aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases en relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir apoyos para progresar en su aprendizaje” (Warnock, 1981 & Brennan, 1988, citado en Contreras et al, 2011, p.36).

Además del concepto de NEE, el informe contempla dentro de sus lineamientos que los fines educativos deben ser iguales para todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de las particularidades y características individuales que éstos presenten. Por lo anterior, es que la educación se configura como un continuo de requerimientos y apoyos con el fin de dar respuestas a las diversas necesidades educativas de los estudiantes para que cada uno pueda lograr las metas y objetivos propuestos. De esta manera el informe permite gradualmente modificar el objetivo inicial de la educación especial, entendiéndose que no solamente se debe buscar un avance significativo que permita superar la condición de discapacidad, sino que además se deben brindar un conjunto de apoyos y recursos humanos y materiales que han de implementarse en el sistema educativo regular, para dar respuestas adecuadas que permitan un desarrollo integral en los estudiantes.

Tras la publicación de dicho informe y junto con las conferencias internacionales de educación que se fueron gestando hasta ese momento, es que se fue profundizando el cambio en la concepción de la educación especial, lo que implicó además, que su campo de acción se cohesionara con la educación regular para responder a las NEE del estudiantado, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un espacio educativo compartido (Comisión de Expertos, 2004).

No obstante, en la década de los 80 en Estados Unidos y parte de Europa, comenzaron a evidenciarse diversas irregularidades en torno a la situación de los niños/as en las escuelas, puesto que los docentes de educación general no se encontraban preparados teórica ni prácticamente para tomar decisiones vinculadas con los diagnósticos y las NEE de los alumnos. La dificultad de los docentes radicaba en que no sabían cómo enseñar a estudiantes que presentaban un nivel de aprendizaje inferior al del resto de sus pares, quedando ajenos de cualquier situación de aprendizaje por la complejidad que ello demandaban para los docentes, pues los profesores estaban acostumbrados a trabajar bajo un formato único de enseñanza.

Dicha problemática despierta una tensión a nivel paternal debido a insatisfacciones en la educación de sus hijos, lo que significaba una incompetencia en los servicios educativos que les fueron entregados (García, 1995, citado en Contreras, et al. 2011).

Debido a estas y otras tensiones comienzan a crearse diversas instituciones y organizaciones que escucharon las exigencias de los padres y que tenían como fin crear un sistema único de educación que uniera la modalidad especial y regular, el objetivo de esta unión era que todos recibieran una educación igualitaria con las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.

Tras estas tensiones y problemáticas emanadas de las prácticas integradoras de estudiantes con NEE, es que a principios de la década de los años 90 en Tailandia, se realiza la ‘Conferencia Mundial de Educación para Todos’ en donde nace el movimiento de ‘Educación para Todos’, cuyo propósito es reformar las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (Benavot, 2015).

De esta forma, surge el nuevo enfoque educativo denominado inclusivo, el que según Booth (2006), es considerado un principio educativo y social que propone la creación de políticas y desarrollo de prácticas que construyan una cultura con valores inclusivos, en donde todos participen y formen parte de una misma comunidad. A raíz de ello el concepto

de educación inclusiva conlleva un amplio dominio en comparación al de integración, ya que el primero en su práctica buscaría y parte del supuesto que todos los niños, niñas y jóvenes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidas las de aquellos que presentan una discapacidad.

Es importante por lo tanto enfatizar que existen diferencias entre la integración y la inclusión, pues en la primera, el foco se centra en trasladar el enfoque individualizado y rehabilitador propio de la educación especial al contexto de la escuela regular, realizando ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos ‘etiquetados como especiales’ y no para los otros alumnos del grupo; por el contrario la educación inclusiva, implicaría modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuestas a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes, de forma que tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Tras la llegada masiva de la educación inclusiva a las aulas del mundo, en el año 2008 se deja constancia en la conferencia dictada por la UNESCO ‘La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro’, sobre cómo adoptar una postura que contemple la forma de concebir, implementar y evaluar la inclusión, con la finalidad de generar políticas, prácticas y una cultura inclusiva que respondan a la concepción de una educación para todos (Contreras et al., 2011).

1.4 Sistema educativo en Chile

El sistema escolar chileno se ha caracterizado, históricamente, por establecer una estructura orientada a niveles de enseñanza, los cuales abordan las diversas etapas del proceso educativo, siendo estas: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media

y Educación Superior (OEI, 1993). En dichas etapas se imparte una modalidad de educación regular o formal, que se concibe como aquella enseñanza estructurada que se aplica sistemática y secuencialmente, y que tiene por objetivo asegurar el proceso educativo de los estudiantes a lo largo de sus vidas (Ley General de Educación, 2009).

1.4.1 Modalidad de Educación Especial

No obstante, dentro de este sistema escolar se encuentran dos modalidades educativas, la de Adultos y Especial. Con respecto a la segunda, si bien ésta posee una vasta trayectoria en Chile, recién en el año 2009 a través de la Ley General de Educación (LGE), se reconoce como “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” (Ley General de Educación, 2009, Artº 35).

1.4.2 Recorrido histórico de la educación especial en Chile

Cuando a nivel mundial el enfoque clínico imperaba, Chile de igual forma se adscribía a sus postulados, asumiendo así un enfoque biomédico y posteriormente neuropsicológico, vinculados a la medicina y la psicología respectivamente, ambas ciencias basadas en una mirada estrictamente médica y patológica.

En Chile, el inicio de la educación especial, se debe principalmente a la creación de establecimientos educativos destinados a la atención de personas con déficit sensoriales, por lo que en el año 1852 en la ciudad de Santiago se funda la primera escuela destinada a personas sordas, con una atención médica (asistencialista y rehabilitadora), centrada en el déficit y carencia del individuo, aspectos que responden a la visión imperante de la época (Ramos, 2013). Mientras que en el año 1928, se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental, cuya nomenclatura se basó en la visión deficitaria de esos tiempos.

Desde el año 1927 hasta la década de los años 60, continúa la expansión de escuelas especiales separadas en su mayoría por déficit (déficit visual, déficit auditivo, deficiencia mental) y estudios experimentales referidos a las diversas formas de atender y solucionar adecuadamente los problemas de aprendizaje de los niños/as con problemas sensoriales, como también, de aquellos con ‘deficiencia mental’, aspectos de los cuales comenzaron a hacerse cargo otros profesionales externos al área de la educación. Por este motivo es que desde los años 60 en adelante comienzan a realizarse diversas acciones con el fin de consolidar la educación especial en Chile, creándose de esta forma carreras en el área de educación especial y grupos de investigación sobre esta materia, con el fin de entregar ayudas especializadas a niños, niñas y jóvenes que requerían de refuerzos para acercarse a los estándares educativos del Chile de ese entonces (Ramos, 2013).

Dado los avances y acuerdos internacionales que comienzan a formularse e implementarse en diversos países del mundo, Chile se ve en la necesidad de adscribirse a los lineamientos propuestos por los derechos humanos y la convención de la no discriminación en la educación por parte de la UNESCO de 1960, siendo éste el primer tratado internacional por la educación, en el que se hace alusión a la obligatoriedad que cada país tiene al entregar acceso a la educación para todos, donde ninguna persona podía quedar excluida del sistema educativo, configurándose de esta forma los inicios del principio de normalización en Chile.

En consecuencia con lo que ocurría a nivel mundial, en la década de los años 70, se produce en Chile el mayor desarrollo de la educación especial, existiendo una elaboración de planes y programas de estudio (hasta esa fecha cada escuela tenía planes no estructurados y demasiado flexibles, es decir la fiscalización era mínima). Un ejemplo de ello, es la creación de los grupos diferenciales en las escuelas básicas.

Tras los diferentes avances a nivel mundial en el año 1976 se publica el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad en el país, el que permite entregar lineamientos definidos de cómo y qué trabajar con este grupo de estudiantes.

Del mismo modo, el informe Wanorek de 1978, trae consigo la aparición de un nuevo concepto, el cual se consolida como ‘necesidades educativas especiales’, mencionados en párrafos anteriores. El impacto generado por esta nueva conceptualización, trajo consigo una transformación y valoración a nivel mundial sobre las personas con algún tipo de discapacidad, comprendiendo que los apoyos entregados no debían aislarse exclusivamente a lo educativo, sino que además se debía dar relevancia al entorno social y cultural de las personas, para que su formación fuese integral (Contreras et al., 2011).

Esta nueva concepción despertada tras el Informe permite entender que “los fines de la educación son y deben ser los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de las dificultades y/o particularidades que se presentan en su desarrollo y es por ello que la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines” (Godoy et al. 2004, p. 3).

En la década de los años 80, la educación especial presentaba una notable madurez, debido a que desiste de los enfoques centrados en el déficit, orientándose netamente en lineamientos educativos, tales como: el currículo, organización escolar, formación de docentes, modelos de enseñanza, entre otros. Sin embargo, estos primeros pasos hacia la

integración educativa estuvieron marcados por una serie de dificultades, relacionadas con el aislamiento y desvinculación de la educación especial con la educación regular; la carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidades, las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos, la escasez de recursos materiales para dar respuestas educativas de calidad a los requerimientos de estos estudiantes (Godoy et al., 2004).

Posteriormente, en la década de los 90, en Chile la educación especial comienza a verse apoyada por reformas y conferencias, con el propósito de lograr una mayor equidad, respeto a los derechos humanos, la aceptación y lo más relevante, una educación de calidad para todos (Contreras et al., 2011).

Según Godoy et al. (2004), a contar del año 1994, Chile comienza a promulgar diversas normativas que pretenden fortalecer la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos, a través de la estrategia de Proyecto de Integración Escolar (PIE), posibilitando así el acceso de estos estudiantes al currículo de la educación regular, con los apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común. Además en 1998, la educación especial cuenta por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que le permitieron desarrollar diversas acciones de apoyo y de entrega de recursos pedagógicos, tanto a las escuelas especiales como a los establecimientos de educación regular con PIE, lográndose importantes avances para el sector.

En el año 2004, la educación especial se enfoca en la reconstrucción de políticas que apuntan a lineamientos vinculados a los conceptos de diversidad, derechos y deberes de niños, niñas, jóvenes y adultos. De esta forma se instaura en el país una perspectiva inclusiva, que internacionalmente se encontraba imperante desde la Convención de Salamanca (1994), estableciendo un marco conceptual y recomendaciones en la línea de propiciar un avance en el país, para superar el modelo de integración y transitar de manera

efectiva hacia uno de inclusión (Comisión de Expertos, 2004). De igual forma, sugiere “la restricción progresiva de la escolarización en escuelas especiales, permitiendo que sólo accedan a ellas aquellos alumnos que requieren adaptaciones muy significativas del currículo común y la atención de personal especializado de forma intensiva y permanente, y cuando se hayan agotado todas las posibilidades de escolarizarlos en las escuelas comunes” (Comisión de expertos, 2004, p.72).

Actualmente Chile se encuentra adscrito a una perspectiva de educación inclusiva, no obstante hasta la fecha (2015), esta visión ha quedado enmarcada sólo en referentes teóricos, pues como señalan Molina & Holland (2010), cuando se habla de educación especial aparecen dos elementos fundamentales asociados al alumno con discapacidad y su educación segregada: el primer elemento es la segregación, la cual se caracteriza por su enfoque tradicional psicométrico orientado a la atención individualizada, puesto que estos alumnos requieren de un espacio aislado. El otro aspecto que entra en juego es la inclusión, en donde el contexto se convierte en el principal foco, por ende, contenidos y métodos de trabajo, entendiendo que estos elementos deben ser organizados de tal manera que puedan responder a la diversidad de los estudiantes (Vislie, citado en Molina & Holland, 2010).

Si bien, este enfoque se está priorizando en las aulas de clases, y a su vez siendo apoyado por el marco legal vigente, realmente es un concepto que más que generar la diferencia entre espacios inclusivos o segregados, es un cambio general en la cultura escolar para alcanzar la inclusión (Molina & Holland, 2010).

El deseo de las escuela de avanzar hacia una educación inclusiva se ha visto afectada por la incompreensión que se tiene de este término junto al de discapacidad, lo que ha hecho surgir algunos dilemas a raíz de la mirada positivista que posee la educación especial a través de la historia, no permitiendo su reestructuración (Baker, citado en Molina & Holland, 2010). Ciertamente, esta situación provoca que, hoy en día, dentro de las escuelas se genere un maquillaje acerca de estas prácticas, en donde la exclusión es una situación que se observa al interior de los establecimientos escolares (Slee, citado en

Infante, 2010). Un ejemplo de ello es que, actualmente en los establecimientos educativos, para que los estudiantes con discapacidad accedan a la educación regular o especial, es indispensable que se establezca una categoría diagnóstica con la simple finalidad de que estos alumnos reciban una subvención económica especial. Por lo tanto, el hecho de designar qué alumnos son ‘especiales’ ocasiona un proceso regulatorio que restringe los espacios de participación, debido a que mientras mayores sean los apoyos que requiera el estudiante, en relación al currículo, este deberá depender del aula de recursos o bien de la escuela especial (Infante, 2010).

Asimismo, Molina & Holland (2010), aportan que mientras siga el uso de etiquetas tales como NEE o ‘Educación especial’ se continuarán excluyendo a estos alumnos. Además, Amstrong (2005), indica que estas categorizaciones son productos sociales de adultos que deben enfrentar a estudiantes que presentan dificultades y que su simple uso puede generar realidades excluyentes para este alumnado con y sin discapacidad. Por tanto, si estos alumnos siguen asistiendo, ya sea, a escuelas especiales o programas de integración escolar y se nieguen los espacios de participación correspondientes, su sensación de capacidad y confianza en sí mismo serán mínimas, lo cual estará afectando, sin duda, en su aprendizaje (Fitch, 2003).

1.4.3 Políticas públicas y Marco legislativo del sistema educativo

En términos de políticas públicas educativas, Chile es un Estado que no se ha visto apartado de ello, ya que en su Constitución el derecho a la Educación es un elemento que se encuentra explícito en el Artículo 10, Capítulo III: De los Derechos y Deberes Constitucionales, en donde se estipula que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”.

A nivel histórico es posible apreciar la existencia de políticas educativas que poseen una continuidad en el tiempo y que se mantienen vigentes en los lineamientos político-educativos que apuntan hacia el ámbito de la diversidad. En relación a este último punto, cuando se habla en Chile sobre la atención a la diversidad, las primeras políticas que surgen al respecto son en la década de los años 60 bajo una perspectiva normalizadora, en donde los estudiantes con rasgos especiales se podían integrar en contextos educativos normales (educación regular). Es en este momento en donde el país trabaja en este ámbito, creando así en la década de los años 70 la modalidad de educación especial, cuyo propósito era tanto atender a estudiantes con discapacidad, como aquellos alumnos de educación básica con dificultades en el acceso de aprendizajes esperados (UNICEF, 2001).

A medida que pasa el tiempo, dichas políticas van evolucionando, por lo que en 1990 aumentan los esfuerzos en éstas, con el objetivo de promover la integración de estudiantes con NEE a las escuelas regulares (Fundación Chile, 2013). Además, durante este año entra en contexto la Reforma Educacional, en donde nacen nuevos principios, los cuales se relacionan con el de Equidad y Calidad para la educación, por lo que la construcción de esta Reforma se basa principalmente en aspectos que aluden al respeto por la diversidad y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales se exponen en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada dentro del mismo año en Jomtien (Damm Barría, Morales & Riquelme, 2011).

En este mismo año, el gobierno aprueba el Decreto N° 87, el cual determina los planes y programas de estudio de los alumnos con Retardo Mental⁵ que asisten a escuelas especiales, con el propósito de brindar servicios educativos acorde a las características de los usuarios y necesidades del país. Para ello, se requiere de una evaluación diagnóstica integral por parte de profesionales competentes (Decreto N° 87/90).

⁵ El concepto de Retardo Mental (RM) fue reconceptualizado por el de Discapacidad Intelectual (DI) durante el año 2002 por la Asociación Americana de Retardo Mental (AARM).

Un elemento que contribuye al avance de estas políticas en pro de la educación especial, es la declaración de la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad N° 19.284, promulgada en el año 1994, la que se orienta en establecer un proceso de integración que permita a las personas con alguna discapacidad el acceso a contextos sociales y educacionales (Contreras, et al., 2011).

Lo anterior, trae consigo que en 1998, bajo el decreto N° 490, se incorpore al sistema educativo chileno los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los cuales corresponden a “una estrategia mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales, ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular” (Godoy et al., 2004, p. 16).

A mediados del 2004, el país comienza la transición de un modelo integracionista a uno inclusivo, y es por ello que se inicia un proceso de reformulación acerca de la política de educación especial, lo cual implica un trabajo de recogida de información por parte de todos los actores que pertenecen a dicho ámbito para su posterior análisis. Dicha redacción culmina en Agosto del 2005, publicándose el documento Política Nacional para la Educación Especial ‘Nuestro Compromiso con la Diversidad’, el cual procura promover, a nivel nacional, el derecho efectivo de todos los niños, niñas y jóvenes, con necesidades educativas especiales a una educación de calidad y que responda a sus características. Lo anterior, conlleva a la búsqueda de un cambio a nivel cultural, social y político sobre la visión de las personas, es decir, que todos son diversos, tienen los mismos derechos y deberes dentro de la sociedad (MINEDUC, 2005).

Esta nueva visión provoca la derogación de la Ley de Integración Social, y es por ello que el 10 de febrero del año 2010 entra en vigencia la Ley N° 20.244, que establece las ‘Normas sobre la Igualdad de Oportunidad e Inclusión Social para las Personas con Discapacidad’. Esta Ley tiene el propósito de “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión

social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad” (Ley N° 20.244, 2010, Art° 1.). Por lo tanto, esta Ley se basa en un enfoque que pretende favorecer la accesibilidad y la no discriminación en distintos ámbitos, siendo éstos: Accesibilidad a la cultura, Accesibilidad a la Información y Comunicaciones, Capacitación e Inserción Laboral, Franquicias arancelarias, Reconocimiento de la lengua de señas y Educación e Inclusión Social.

Dentro de este contexto, bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se aprueba el decreto N° 170, el cual tiene por objetivo aportar un conjunto de criterios y estrategias para garantizar la calidad de los procesos que se realizan en los establecimientos educacionales, en la implementación de los Programas de Integración Escolar, para los alumnos/as que presentan alguna NEE.

Es a raíz de todos estos cambios, que durante el año 2014 se conforma la Mesa Técnica de Educación Especial en donde participan diversos profesionales relacionados al ámbito de la educación. Dicha mesa de trabajo finaliza su labor en marzo del año 2015, en donde se presenta un documento con propuestas que apuntan al levantamiento de políticas que permitan un sistema educativo inclusivo y que garantice “una educación de calidad a los grupos en situación de vulnerabilidad, especialmente a las personas con discapacidad, tan injustamente postergadas y vulneradas, haciendo así efectivos los compromisos que nuestro país ha asumido mediante la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Mesa Técnica Educación Especial, 2015, p. 4).

Por otro lado, es por medio de este documento en el que trabajó la Mesa, que se busca dar respuesta a los diversos ámbitos en los cuales el país está demostrando falencias, y las que no estarían permitiendo avanzar hacia un sistema de educación inclusiva. La propuesta consiste en lo que sigue; la elaboración de una política nacional de inclusión desde un enfoque de derechos a modo intersectorial dentro de la sociedad, entregar una respuesta educativa a la diversidad de manera transversal en todos los componentes y niveles del sistema educativo, establecer un marco normativo que permitan el acceso y

permanencia de los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad, entregar apoyos a todo alumno que lo requiera sin importar el nivel educativo en el que se encuentre, establecer un sistema de financiamiento mixto que permita el apoyo de la diversidad como también un financiamiento adicional para los estudiantes con necesidades de apoyo específicas, y finalmente, instaurar una formación inicial docente a nivel universitario, cuyo eje central sea el respeto por la diversidad del alumnado (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Entonces, frente a lo anteriormente presentado, es posible evidenciar la existencia de una visión o interés por promover y desarrollar prácticas inclusivas, legitimando el derecho a la educación de todos y todas, sin embargo, todo ello quedó en un nivel teórico, pues las medidas que se han concretizado desde los gobiernos han sido contradictorias, debido a que en vez de fomentar las acciones educativas inclusivas, han ido incentivando una visión integradora a través del fortalecimiento de la educación especial con la creación de organizaciones y mejoras en la calidad de sus procesos, haciéndolos similares a los de la educación regular, y por otra parte, han consolidado la idea de proyecto de integración a través de una subvención especial para las escuelas que incorporen en sus aulas a estudiantes con NEE.

Por lo tanto, y a pesar de contar con propuestas orientadas hacia la inclusión educativa, la realidad en el sistema educativo chileno sigue indicando que no existe una visión verdadera para concretar dicho enfoque. Entonces, ¿qué tan verídico es que Chile se asuma como una comunidad inclusiva, cuando sus políticas lógicamente se contraponen a ello? Ésta es una de las preguntas que se generan los educadores diferenciales en la actualidad, lo que permite comprender el grado de contradicción que existe entre la teoría y la praxis.

1.5 Carrera Profesional Docente en Educación Diferencial

Los orígenes de la Formación Inicial de los educadores diferenciales en Chile se remontan a finales de la década de los años 60 y a principio de los 70, posterior a la creación de varios establecimientos educacionales del área. Se comienzan a constituir las carreras universitarias encargadas de la formación de profesionales especialistas en ese ámbito, puesto que anteriormente estaba en manos de las Escuelas Normalistas y el conocimiento sobre la materia era parcial, realizándose a través de cursos optativos con ciertos lineamientos bajo el paradigma clínico. Este nuevo proceso de institucionalización dio paso a lo que conocemos como profesionalización de educación especial (Godoy et. al, 2004).

La educación superior como depositaria de las legítimas aspiraciones de una sociedad cada vez más exigente, tuvo en ese entonces, la tarea de formar profesionales en el área de educación especial, pero para ello no sólo requirió de una preparación institucionalizada, sino que además, cumplir con ciertos criterios tales como: “la particularidad de su campo de trabajo y la capacidad de clasificar sus problemas, razonar acerca de ellos y poner en juego su saber abstracto y casuístico (práctico), reclamando al mismo tiempo y sobre esa base, el reconocimiento de los referentes sociales de su jurisdicción (la opinión pública, sistemas organizados y sistemas legales)” (Abbott, 1988 citado en Ávalos et. al. 2010, p. 236).

En relación a lo citado anteriormente, se desprenden cuatro elementos significativos que se analizan en base a lo que es un profesional del área de educación especial:

1. Campo de trabajo: En la década de los años 70, producto de un seminario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), es que el Ministerio de Educación crea la comisión N° 18 con el fin de realizar estudios respecto de la problemática en la educación especial del país, lo que expandió los campos

ocupacionales en el área; a través de la creación de grupos diferenciales en las escuelas básicas y liceos de educación regular (Decreto N° 457/76 y 1861/79 respectivamente), el origen de organismos psicopedagógicos (centros y microcentros), la aparición de nuevas escuelas especiales con gabinete técnico y de dependencia privada. Paulatinamente, las normativas fueron avanzando y orientando el trabajo del profesional hacia las escuelas regulares con los Proyectos de Integración Escolar (PIE). (González, Guerra, Lillo, Pabst, Sobarzo & Somarriva, 2009). Estos proyectos fueron organizados bajo cuatro modalidades de funcionamiento, que van desde la plena integración curricular (como primera opción), a otras más restrictivas (opciones 3 y 4), en las cuales el alumno pasa la mayor parte del tiempo o la totalidad de éste en un aula de recursos. En estas últimas modalidades, el trabajo tiende a alejarse del currículo común, centrándose más en los decretos N° 86, 87, 89 y 815, para NEEP⁶ elaborados desde 1990 (CEAS, 2013). Sin embargo, tal como plantean Durán & Giné (2011), la integración escolar se había convertido en un objetivo insuficiente y de cierto modo equívoco, pues las nuevas demandas sociales como el ingreso de inmigrantes, el reconocimiento de la riqueza cultural y lingüística, los derechos de las comunidades, entre otros, requerían de un centro educativo abierto a la diversidad, capaz de acoger y dar respuestas a todas las necesidades del alumnado. En este sentido, actualmente el campo del docente está orientado al trabajo desde el sistema educativo regular, además de expandirse a contextos educativos no formales que incentiven los procesos sociales de inclusión como objetivo elemental en la educación.

2. Capacidad para clasificar problemas y buscar soluciones: De acuerdo con este planteamiento, los futuros docentes deben desarrollar competencias para desempeñarse como profesionales reflexivos y críticos de su práctica; y en consecuencia, favorecer la

⁶ NEEP: Refiérase a Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), a la terminología empleada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), para categorizar y diferenciar de otras necesidades educativas especiales (NEE), con el fin de establecer recursos específicos a estudiantes que lo requieran de forma permanente durante su proceso de escolarización (Discapacidad Intelectual, Motriz, Sensorial y Trastornos de la Comunicación).

transformación de los espacios donde ejercen sus funciones. Se trata de integrar pensamiento y acción, pues los profesores son intelectuales que asumen la reflexión en, desde y sobre la práctica (Chacón, 2006). La capacidad de cuestionar constantemente su práctica pedagógica (¿cómo se hace? y ¿de qué forma se hace?), es lo que brinda el desarrollo profesional no tan sólo dentro del aula, sino que además, incentiva a la realización de mejoras dentro de la escuela, validando así el rol de agente de cambio educativo. Desde la perspectiva inclusiva, el hecho de reflexionar sobre el quehacer y la situación actual de la escuela, promueven el acto inclusivo (Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009).

3. La práctica in situ: Uno de los elementos que orienta el quehacer del educador diferencial es la psicopedagogía, la cual se define como: “la disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y contextualizado, y sus alteraciones” (Careaga, s.f. citado en Bravo, 2009, p. 220). De cierta forma, esta definición habla de que el foco central no está sobre el currículo escolar, como es el caso de otras disciplinas pedagógicas, sino que la psicopedagogía se centra en las habilidades necesarias que están a la base del proceso de aprendizaje. Es importante mencionar que todos los recursos y apoyos otorgados se encuentran en función de una evaluación previa que considera las características individuales de cada estudiante. Dicho proceso toma en cuenta aportes desde otras disciplinas, las que incluyen el área médica, la neurológica, la psicopatológica, y otras vinculadas al área de la educación como la psicología educativa. Actualmente una disciplina que se ha venido incorporado con mayor fuerza durante el último tiempo, y que ha complementado en parte el quehacer del educador especial, es la neurociencia, la que según Campos (2010), ha venido a resolver grandes problemas en torno a la calidad educativa, puesto que un docente que maneja un conocimiento amplio sobre el funcionamiento del cerebro - cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca la información, entre otras cosas- podrá mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje en el aula. Las funciones del educador diferencial dentro del marco de esta disciplina, por un lado sería la evaluación psicopedagógica que consiste en un proceso de recogida, análisis e

integración de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de identificar las necesidades educativas de los alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, fundamentando las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayuda que precisan para progresar en el desarrollo de distintas habilidades. Además, realiza un proceso de intervención psicopedagógica el cual se concibe como un sistema de acciones coordinadas con el propósito de responder a los requerimientos educativos de las personas con necesidades educativas especiales, involucrando las dimensiones o ámbitos personales (individual), escolar (educativo), familiar y comunitario (sociocultural) (Tapia, 1999 citado en Donoso, Marín, Oyarzún Palomino & Ramírez, 2011). Finalmente, otras funciones estarían vinculadas a las actividades curriculares no lectivas⁷, estipuladas en el Estatuto Docente del Colegio de Profesores de Chile.

4. El reconocimiento de los referentes sociales de su jurisdicción: “La sociedad observa a los docentes desde una mirada crítica y exigente, confrontándolos a una serie de modificaciones en el aula. Uno de los elementos que los profesores manifiestan es la pérdida del control y autonomía de la sala de clases y frente a sus alumnos, por lo que hoy se posicionan como ejecutores dentro de un sistema educativo y no como un profesional sólido e independiente, sino como un técnico con prácticas preestablecidas, donde debe cumplirse con severas pautas de comportamiento, objetivos esperados y evaluaciones de su pertinencia como profesor, entre otros” (Daroch, 2012, p. 64). Por otra parte, Guajardo (2010), plantea la existencia de un sentimiento de ‘desprofesionalización docente’, puesto que el educador diferencial no puede aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico adquiridos en su formación inicial, sumándose a esto que aún no ha arraigado elementos del modelo educativo, generando

⁷ Actividades curriculares no lectivas: Aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal; jefatura de curso; actividades coprogramáticas y culturales; actividades extraescolares; actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar; actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación y las análogas que sean establecidas por un decreto del Ministerio de Educación.

así una tensión y desvalorización de su rol profesional, lo que se refleja en que las instituciones formadoras, y el sistema educativo en general, les ha dificultado encontrar una estrategia efectiva para solucionar dicho conflicto.

Estos elementos contribuirían a la formación de su identidad profesional, la cual se define como “un proceso de construcción y como tal dinámico y continuo, que no obedece exclusivamente a la obtención de un título profesional, sino que se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, que necesariamente vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes” (Matus, s.f., p. 2).

Es así que la conformación de esta identidad profesional conlleva la estructuración de un rol específico. Existen distintas concepciones en cuanto al rol docente, una de ellas está orientada al ‘idealismo pedagógico’, el cual sólo centra su mirada en los procesos internos de enseñanza y aprendizaje, obviando factores contextuales vinculantes. Sin embargo, existe otra postura que difiere de la anterior, en donde el rol se define como un conjunto de lógicas de legitimización que operan en las prácticas de los maestros, pautando sus comportamientos al interior de la compleja trama de relaciones sociales que tienen lugar en el sistema escolar. En esta postura sí se reconocen factores contextuales que inciden en la realización y conformación del rol, destacando las condiciones de empleo, trabajo y desarrollo profesional, además de factores sociales e institucionales que operan esencialmente en las prácticas (Cerdeira, Silva, & Núñez, 1991).

1.5.1 Formación inicial como primera instancia en la construcción de identidad docente

La formación inicial se describe, según Prieto (2004), como la instancia principal y preliminar que es institucionalizada para la construcción social de la profesión, dado que allí se configurarán cualidades determinadas en los futuros docentes, otorgándoles una

identidad particular. En este sentido, la formación inicial cobra mayor significancia al establecer cimientos que propicien una consolidación en la identidad del educador diferencial, por lo que deben generarse procesos instructivos de calidad.

Para que un proceso de formación inicial sea eficaz, Martínez (2010), considera que los docentes formadores de formadores no deberían centrarse en la transmisión de saberes, es decir, deben dar realce a la autonomía del estudiante en formación como ‘sujeto con identidad singular y particular’, validando su opinión y experiencia de su proceso, además de establecer una instancia formativa de alternancia y altamente vinculada desde la teoría con la práctica.

Por otro lado, en relación a las prácticas de profesionales en formación, ha cobrado gran importancia el acompañamiento que hace el docente de aula con el futuro colega, en ese sentido, su rol no debe limitarse a ser un mero prestador de servicios de acceso al aula, el formador debe guiar al aprendiz en la experimentación de fórmulas que le permitan desarrollar sus competencias, y así construir una identidad propia al interior del cuerpo profesional al que aspira (Correa, 2010).

En el año 2005, se realizó en Chile una comisión sobre la formación inicial docente, en donde participaron 45 universidades de todo el país, quienes establecieron puntos críticos vinculados a esa temática, los que se relacionan con la gestión institucional, el currículo de formación y los actores del proceso formativo. Es a causa de esto, que se realizaron acciones concretas, las cuales contribuyeron a una mejora del proceso, siendo uno de ellos el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI), con la finalidad de establecer cambios al interior de las instituciones formadoras. En dicha fase participaron 17 Universidades del Consejo de Rectores (CRUNCH), incluida la PUCV, lo que evidencia el interés en mejorar y optimizar los procesos de formación inicial docente.

En la misma línea y con el fin de propiciar cambios positivos en la formación inicial, es que durante el año 2008, se firmó el acta constitutiva de RED

INTERUNIVERSITARIA de instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial (RED IFPEE), donde se ha ido formalizando de manera progresiva el compromiso de los rectores de 10 Universidades Estatales (Universidad de la Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad del Maule, Universidad de Concepción, Universidad de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad de los Lagos y Universidad Austral de Chile), para apoyar las tareas y acciones que se declararon en un acta, estableciendo así una estructura normativa que permita la organización y participación de estas instituciones que se encuentran ligadas al CRUNCH, el cual es un organismo que agrupa a las Universidades Públicas que reciben apoyo del Estado. Las áreas o focos de acción de la RED IFPEE son la docencia, investigación y extensión.

En el año 2013 la PUCV se adjudica el proyecto: ‘Estándares para la formación Inicial de la Educación Especial’ para universidades chilenas, el cual se elaboró en un tiempo de 5 meses con apoyo de la RED IFPEE y otros profesionales, nacionales e internacionales. Sin embargo, tuvo algunos inconvenientes declarados en la página web de la Carrera de Educación Diferencial:

“La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso coordinó el proyecto de elaboración de Estándares para la Formación de Profesores de Educación Especial durante el año 2013. Este proceso se caracterizó por ser participativo y contar en su equipo técnico con expertos nacionales (RED IFPEE) e internacionales, profesores en ejercicio y directivos de las distintas regiones del país. La Consulta Nacional reunió a las 23 Universidades que dictan la carrera a nivel nacional, demostrando alto grado de consenso respecto de la versión preliminar. No obstante, el documento finalmente publicado por CPEIP no representa el trabajo realizado por el equipo técnico ni se ajusta al paradigma educacional

inclusivo consensuado y resignificado para la realidad educativa chilena, mostrando rasgos asistencialistas y falta de reconocimiento del derecho de las personas. Hasta el momento no se han dado las respuestas técnicas para comprender las decisiones respecto de la intervención de este documento.

Nuestra mayor preocupación se refiere a que los estándares como documento de política pública no están cumpliendo su función orientadora de la formación de los profesores, proceso que requiere coherencia en la mirada paradigmática para las transformaciones que se espera lleven a cabo en los próximos años los futuros profesores en el sistema educativo nacional” Declaración de la Carrera sobre Estándares para la Formación de Profesores de Pedagogía en Educación Diferencial, 23 de Mayo 2014.

Lo anterior, devela las tensiones que se desprenden desde la política, como también la falta de conocimiento por parte de los miembros del MINEDUC en relación con el concepto y contenidos referidos a la inclusión, lo cual ha ido obstaculizando los procesos de cambio de forma coherente con las nuevas demandas sociales.

1.5.1.1 Formación inicial del educador diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La carrera de pedagogía en educación diferencial en Chile, tiene su génesis en el año 1976, donde el MINEDUC solicita a la PUCV preparar profesionales que atendieran necesidades educativas especiales, tal como lo relata Luis Bravo Valdivieso en el seminario "Cambio de paradigma en los profesores del siglo XXI: Los desafíos pendientes":

“Mi experiencia en educación, fue en educación especial como psicólogo, trabajando 10 años en el hospital Calvo Mackenna... y ahí nos agobiaba un

problema social, que era bastante conocido, era la cantidad de niños que llegaban a consultar en psiquiatría por presentar problemas de aprendizaje y repetir cursos continuamente, no tenían psicopedagogos, ni profesores especialistas. Decidimos entonces recurrir a las universidades, aprovechando con otros colegas que éramos profesores de la escuela de educación de la Universidad de Chile, para solicitar ayuda y crear un programa para profesores especialistas en niños con dificultades del aprendizaje” (Bravo, 2014).

Según informan Contreras et al. (2011), la universidad responde a esta demanda creando la Comisión Organizadora de la Carrera de Educación Diferencial, integrada por los docentes: Pablo Wiegand Garnham, Juan Carlos Campbell Esquivel, José Aldo Meza Rodríguez y María Luz Morillo Quesen. Posteriormente, el 20 de Abril del año 1977 se conforma la carrera de Educación Diferencial, la cual era dependiente de la Escuela de Educación, bajo el decreto de Rectoría Académico N° 48/77, completándose su funcionamiento en 1978. Es así que la Carrera de Educación Diferencial, se destaca de otras instituciones por su relevancia histórica en cuanto a su conformación y trayectoria a nivel nacional.

Con el tiempo la carrera se ha consolidado, logrando el prestigio necesario en relación a la formación de docentes especialistas en educación diferencial, gracias a los diversos cambios a nivel de plan de estudio y malla curricular. En la actualidad, la carrera se encuentra acreditada por 6 años por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con un nuevo plan de estudio que comenzó a regir durante el año 2015 y sustentado bajo un ‘enfoque inclusivo’.

Los objetivos de la carrera de Educación Diferencial PUCV, han variado desde su conformación, producto de las mismas demandas del entorno. Para efectos de la investigación es importante considerar aquellos que se encontraban vinculados con la malla curricular del año 2002, los cuales eran:

- Formar un profesor responsable de la atención educativa integral de las personas que presentan necesidades educativas especiales, debido a que no pueden beneficiarse de la educación regular, ya sea por presentar alguna discapacidad, por causas socioculturales, por razones de salud crónica o por sobredotación.
- Formar un profesor con el grado académico de licenciado en educación, que certifique la aprobación de un ciclo avanzado de estudio, dedicado a la actualización y crítica permanente, de la disciplina pedagógica que lo capacitan para enfrentar los cambios en sus áreas en el mundo actual y futuro (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2009).

El plan de estudio de la carrera fue aprobado a través del Decreto Académico de Rectoría N° 52/98-5, informado por un memorándum DFFE N° 559/D, previa aprobación del Consejo de la Facultad el día 12 de Septiembre del año 2001, para luego entrar en vigencia el año 2002. La malla de formación de pregrado se divide en un currículo de formación general, el que contiene los fundamentos educativos de formación profesional de educación diferencial, el cual contempla las áreas: médica, psicológica y psicopedagógica. También, se encuentra la formación curricular especializada para las menciones de Trastorno del Aprendizaje Específico (TAE) y Retardo Mental (RM) (Contreras, et. Al., 2011) (Ver Anexo 1).

Para acreditar y validar el rol de la carrera, se estructura el perfil del estudiante en formación y profesional egresado de educación diferencial de la PUCV, coherente con los objetivos pensados. El 'Perfil del Docente de Educación Especial' contempla cinco dominios ordenados y similar a como se estructura el Marco Para la Buena Enseñanza (Instrumento nacional que establece criterios del desempeño profesional docente para los sistemas escolares). Cada dominio está designado con letras y, a su vez, éstos contemplan determinados aprendizajes esperados (AE), los que deben ser explicitados dentro de los programas de las asignaturas de formación inicial. A continuación, se caracterizan los cinco dominios de manera general:

Domino A) Preparación de la Enseñanza: vinculado con los conocimientos conceptuales aplicados en el quehacer, considerando la disciplina psicopedagógica y el currículo nacional.

Dominio B) Creación de un Ambiente Propicio Para el Aprendizaje: el que está altamente vinculado con conocimientos procedimentales y actitudinales, que tienen incidencia no sólo con los estudiantes, sino además con otros profesionales.

Dominio C) Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes: a través del cual se establecen las funciones que deberían realizar los docente en formación para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, desde la elaboración de estrategias, planificación del tiempo y momentos didácticos de una clase, trabajo con otros profesionales en el caso de Programas de Integración Escolar (PIE), adecuaciones del contenido, y por último, el deber fomentar procesos metacognitivos del estudiante visualizándolo como un sujeto constructor de su aprendizaje.

Dominio D) Responsabilidades Profesionales Docentes: orientado a todo el quehacer del profesional en formación, el cual debe realizar una reflexión, demostrar interés por las temáticas escolares, participar y vincularse con la comunidad educativa (docentes, otros profesionales, estudiantes y familia).

Dominio E) Calidad Humana y Valoración de su Profesión: vinculado con los conocimientos actitudinales, principalmente valóricos y de responsabilidad ética-social, con los estudiantes y otros actores, además del respeto a la orientación cristiana de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la flexibilidad en distintas situaciones.

El perfil de la formación pedagógica general del profesional egresado se describe en un sólo dominio, descrito a continuación:

Dominio L) Licenciado de Educación Especial: dice relación con la adquisición del conocimiento y comprensión de su propio rol, reflexionar e investigar acerca del sistema educativo para proponer soluciones, estableciendo un vínculo de agente de cambio del mismo medio (Ver Anexo 2).

La carrera de Educación Diferencial de la PUCV, plantea en su malla curricular y perfil, el desarrollo de habilidades investigativas como uno de los aprendizajes esperados en el proceso de formación a través de un trabajo de titulación que finaliza con la obtención del título profesional. En ese mismo proceso, se realizó una investigación la cual se centró en establecer los enfoques paradigmáticos predominantes dentro de la malla de formación inicial del 2002, en las asignaturas de formación general y menciones, considerando aspectos teóricos⁸ y prácticos⁹.

ASIGNATURAS		ENFOQUE CLÍNICO		ENFOQUE EDUCATIVO	
		BIOMÉDICO	NEUROPSICOLÓGICO	INTEGRACIONISTA	INCLUSIVO
FORMACIÓN GENERAL	TEÓRICO		X	X	
	PRÁCTICO			X	
MENCIÓN RETARDO MENTAL	TEÓRICO		X		
	PRÁCTICO		X	X	X
MENCIÓN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE	TEÓRICO		X		
	PRÁCTICO			X	X

Tabla n° 1. Enfoques paradigmáticos predominantes en la formación profesional del Educador Diferencial de la PUCV.

⁸ Elementos teóricos: Bibliografía obligatoria y complementaria entregada, contenidos teóricos enseñados por los docentes, descriptores y resultados de Aprendizaje Esperados considerados en la investigación.

⁹ Elementos prácticos: Competencias del perfil de egreso, estrategias de enseñanza y aprendizaje y recursos de aprendizaje considerados en dicha investigación.

La tabla 1 muestra algunos de los hallazgos encontrados por Contreras et al. (2011), los que son explicados a continuación:

En la línea de formación general existen aspectos teóricos vinculados con el enfoque neuropsicológico e integracionista, mientras que los aspectos prácticos se relacionan sólo con el enfoque integracionista.

En cuanto a la mención de Trastorno Específico del Aprendizaje (TAE), determinaron que en la teoría (descriptores y resultados de aprendizaje), los contenidos responden a un enfoque neuropsicológico e integracionista, lo cual evidencia que las asignaturas de esa mención, en términos generales, se relacionan con aspectos cognitivos y contextuales, donde se espera que los estudiantes logren adquirir conocimientos, habilidades o actitudes vinculadas con la aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación psicopedagógica, o el diseño de adecuación de estrategias de intervención psicopedagógica, entre otras. Por otra parte, los aspectos prácticos de la disciplina (el cómo se enseña y aprende) se relacionan con elementos integracionistas, inclusivos y neuropsicológicos.

En lo que respecta a la mención de Retardo Mental (RM), el contenido y la bibliografía utilizada hasta ese entonces comprenden el enfoque integracionista, mientras que los aspectos prácticos se vinculan con la línea que engloba inclusión e integración.

“En síntesis las asignaturas de formación general y las menciones de la formación inicial de la PUCV, a nivel teórico se inclinan mayoritariamente hacia el enfoque neuropsicológico e integracionista, mientras que la forma práctica de enseñar y evaluar, responde más hacia un enfoque integracionista e inclusivo, lo que significa que existe una base heterogénea que sustenta la formación profesional de los estudiantes de esta carrera” (Contreras et Al., 2011, p. 145).

1.5.2 Inserción del Educador Diferencial al mundo Laboral

Durante la formación inicial, los estudiantes de pedagogía tienen variadas experiencias de inserción en los establecimientos educacionales, en las conocidas ‘prácticas iniciales o módulos vivenciales’. Luego de ese proceso, ingresan o se insertan al mundo laboral con un rol determinado desde su formación inicial. En el caso de la carrera de educación diferencial PUCV, las prácticas se realizan de manera continua en tres procesos: inicial, intermedio y final, aproximándose a la realidad desde primer año y culminando con la práctica profesional.

Según Boerr (2014), el ejercicio docente es un proceso donde se continúa, profundiza y complejiza el período de aprendizaje comenzado durante la formación inicial, en el cual los profesores principiantes sufren lo que llama el ‘shock de la realidad’. Durante el periodo laboral, es posible que surjan tareas no lectivas y situaciones que anteriormente no habían sido vivenciadas en los procesos de práctica, como por ejemplo, el trabajo administrativo (registro de actividades, asistencia, anotaciones, completar formularios, entre otras), o situaciones en las que se ven involucrados los apoderados, estudiantes con situaciones particulares y/o complejas, atender solicitudes urgentes de la administración escolar y otras variadas que podrían presentarse.

En este sentido la misma autora establece que los profesores principiantes poseen dos tareas fundamentales, una de ellas se relaciona con el ‘enseñar y aprender a enseñar’; mientras que la otra consiste en ‘aprender cómo aprenden sus estudiantes’, pues cada grupo curso es una cultura diversa, lo que es muy distinto a la teoría que se adquiere durante la formación inicial. Por lo tanto, el docente para responder a la comunidad educativa en general y a las demandas nacionales, podría optar por una formación continua para facilitar el proceso, la cual se define como “la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la

teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica” (Lella, 1999, citado en Moliner & Loren, 2010, p. 2).

Por otro lado y según establece Cascon (2000), la realidad existe mientras es nombrada, confirmando que el lenguaje construye realidades. Por tanto y en la línea de los cambios paradigmáticos, cuando se habla de educador diferencial y de educador especial, hay constructos que fundamentan ambos conceptos y que diferencian el rol de ambos. El educador diferencial tiene su foco en normalizar la diferencia, mientras que el educador especial debe reconocer la diversidad, valorarla y proporcionar los apoyos especiales a cada entorno para favorecer la plena inclusión de todas las personas (Conejeros, et al., 2014).

A continuación en la tabla 2, se describen las diferencias de los roles entre un educador diferencial formado bajo un paradigma clínico y un educador especial orientado a un enfoque educativo inclusivo:

ROL EDUCADOR DIFERENCIAL	ROL DEL EDUCADOR ESPECIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Basado en el principio de normalización. • Diagnosticar un cuadro clínico. • Realizar un tratamiento que permitiera rehabilitar aquellas habilidades deficitarias en las personas. <p style="text-align: right;">(Manghi et al, 2012).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atender a la diversidad. • Reflexionar sobre su práctica para transformarla. • Ser capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. • Ser capaz de diversificar el currículo; planteando diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; ofreciendo múltiples oportunidades. • Tener altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y brindar apoyos según lo precisan, evaluando el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. <p style="text-align: right;">(Blanco, 2005).</p>

Tabla n° 2. Rol del educador diferencial v/s rol del educador especial.

Bajo este contexto, se evidencia que los cambios no sólo inciden en las representaciones que hace el profesional del alumnado, sino que también en la percepción de su quehacer pedagógico; mientras el educador diferencial centra su acción disciplinar en la normalización y la diferencia, el educador especial abandona el quehacer del diagnóstico para centrarse en un contexto que presenta barreras y facilitadores que inciden en el aprendizaje, su objetivo por tanto es ser un mediador entre todos los estudiantes, conforme a una reflexión previa que permita mejorar su práctica pedagógica.

Este fenómeno ha cobrado gran relevancia en los procesos de formación inicial, por lo que la carrera de educación especial de la PUCV, comenzó a incorporar contenidos de carácter inclusivo dentro de su plan curricular. Sin embargo, la modificación se lleva a cabo en el año 2015, con la implementación de un nuevo plan de estudios desde una mirada inclusiva, el cual trae consigo nuevas nomenclaturas del título profesional, pasando de educador diferencial a educador especial, como también en sus menciones, cambios que podrían ser congruentes con las nuevas demandas educativas establecidas en la sociedad chilena actual.

**CAPÍTULO II:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

2.1 Enfoque de la Investigación

El enfoque metodológico que se utilizó para llevar a cabo esta investigación corresponde a uno de carácter cualitativo, puesto que éste permite analizar e informar sobre fenómenos complejos a la luz de casos concretos y particulares, los cuales se desarrollan en un tiempo y lugar específicos, respondiendo así al estudio de construcciones sociales (Flick, 2004). De esta forma, es posible recoger y analizar datos no sólo de la realidad observable, sino que también de aquella información subjetiva construida por significados, expresiones e interpretaciones de los sujetos participantes, acercándose a la búsqueda de “patrones de intercambio, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad” (Pérez, 1994, p. 10), todo ello enmarcado en situaciones que se dan en interacción con los demás.

En este sentido, la investigación cualitativa se considera “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre el objeto de estudio” (Pérez, 1993 p. 26). En relación a sus características específicas, es posible señalar que en este tipo de metodología el investigador se centra en comprender un campo de estudio problematizado, estableciendo reflexiones y supuestos investigativos abiertos que parten desde la observación directa de la realidad (Pérez, 1993).

En consecuencia, este enfoque permitió recoger información acerca de las percepciones y construcciones personales a nivel teórico-práctico desde la formación inicial que define la identidad profesional del educador diferencial de la PUCV, hasta la concreción de su quehacer en la práctica pedagógica desde la especialidad. Lo anterior permitió analizar y comprender los elementos y factores subyacentes a la generación de prácticas inclusivas en contextos situados en relación con una política educativa que se basa, principalmente, en concepciones médicas e integracionistas. Por lo tanto, permitió considerar “el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que

establece con el contexto y otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 17). De esta forma, se generó un conocimiento relativo a las concepciones de un contexto particular y situado, explicando un fenómeno social desde una situación concreta, ya que “interpretan acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social” (Martínez, 2011, p.16).

Cabe señalar, que en una investigación de tipo cualitativo, los datos extraídos de las entrevistas son abiertos; es decir, se puede conocer cuál es el significado propio que cada persona asigna a sus experiencias, a las interacciones vividas en sus propios contextos y realidades; brindando profundidad y detalle, puesto que éstos emergen de las mismas personas involucradas y son narrados por ellos mismos; obteniéndose citas textuales y la descripción cuidadosa de cada entrevistado (Vargas, 2012).

2.1.1 Supuestos investigativos

Los supuestos que enmarcaron la investigación, guardan relación con el reconocimiento de barreras y facilitadores que inciden en el rol del educador diferencial de la PUCV, para el desarrollo de prácticas inclusivas en función de las políticas públicas del marco legal educativo que rigen su quehacer pedagógico. En este sentido, podría ser que la formación inicial se presentara como un facilitador que promueve prácticas inclusivas en el trabajo que desempeñan los egresados de dicha institución, puesto que se brindarían ciertas orientaciones pedagógicas y psicopedagógicas en función de un enfoque inclusivo. No obstante, las barreras emergentes podrían originarse debido a la hibridez paradigmática presente en las políticas públicas de educación especial que rigen el sistema educativo actual, generando un gran desafío para la realización de prácticas inclusivas.

2.2 Tipo de Investigación

La presente investigación se sustentó en las experiencias e interpretaciones que realizan los participantes de la realidad en contextos definidos y concretos, por lo que el tipo de investigación se basó en lineamientos descriptivo-interpretativos, pues se realizó una caracterización de la realidad a partir del marco de referencia de los propios sujetos, en donde se buscó: “la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, 2011, p.17). El carácter descriptivo se refiere a la búsqueda constante para especificar las propiedades importantes de las personas que son sometidas a análisis, por tanto se busca conocer las situaciones, costumbres, actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, sujetos y personas. La tarea del investigador es recoger datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponer y resumir la información para luego analizar cuidadosamente los resultados a fin de extraer generalizaciones (Van Dalen 1956, citado en Cantillano & Zamorano, 2013). Además, el elemento interpretativo busca la comprensión (y hasta cierto punto la predicción) de las acciones de los sujetos, facilitadas por la expresión de los mismos, estas últimas entendidas como las decisiones que se concretizan en un hecho específico y contextualizado.

2.3 Diseño de la Investigación

El estudio presentado en este documento, expone un análisis cualitativo en base a las experiencias de los participantes, las que se caracterizan por su individualidad y subjetividad. Es por ello, que el diseño utilizado corresponde a uno de tipo fenomenológico, el que según Sampieri et al. (2010), implica describir y entender las situaciones desde la

propia mirada de las personas, utilizando el análisis del contenido y la búsqueda de significados construidos por ellas mismas.

Para lograr obtener los datos y establecer los resultados, fue necesario llevar a cabo un proceso organizado, el cual conllevó una serie de acciones efectuadas con el fin de cumplir con los objetivos de esta investigación y que no siguieron una progresión lineal, sino que se desarrollaron de forma paralela (Sampieri, 2010). En relación a ello, es posible establecer cuatro etapas de referencias a través de las cuales se puede describir y comprender el proceso investigativo desarrollado.

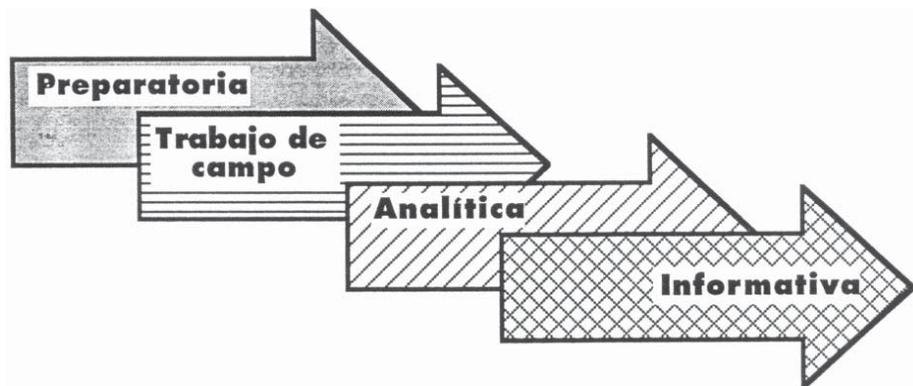


Figura n°1. Progresión lineal del diseño de investigación (extraído de Rodríguez, et al 1999).

La figura 1 muestra, la organización de las diferentes etapas generadas en la investigación, las cuales son simbolizadas una sobre la otra para poder esquematizar su simultaneidad. A continuación, se hará una breve descripción de las acciones implicadas en cada parte del proceso.

- a) Fase preparatoria: Constituyó el inicio de la investigación e implicó establecer el tema central del estudio y el comienzo de la revisión bibliográfica. Todo ello, contribuyó a dilucidar el problema, el objeto de estudio, los objetivos de la

investigación y las preguntas, guiadas por el enfoque cualitativo con un diseño que estructuró las acciones a realizar.

- b) Trabajo de campo: Esta etapa inició con el acceso a la información proporcionada por los entrevistados, pero previamente se definió la población muestra, las técnicas a utilizar y se confeccionaron los instrumentos de recogida de datos, los que fueron validados por un experto. Posteriormente, se realizó el trabajo de campo con los entrevistados, obteniendo de esta forma los datos requerido para la siguiente fase.
- c) Fase analítica: Obtenidos los datos cualitativos, se llevó a cabo la codificación y categorización de la información, mediante el análisis del contenido. Además, se triangularon los hallazgos obtenidos de los dos grupos participantes (egresados y formadores de formadores de la PUCV) más el marco referencial, para su posterior interpretación.
- d) Fase informativa: El proceso culminó con las conclusiones investigativas, mencionando las proyecciones y limitantes que surgieron del estudio en cuestión.

Es así como se recogieron las percepciones de los sujetos participantes, con el fin de establecer los factores que incidieron en su actuar como posibles agentes de cambio, teniendo en cuenta su formación inicial y la regulación de su quehacer desde el marco legislativo de la educación chilena.

2.3.1 Fuentes

El universo, según Ruiz (2012), constituye la totalidad de sujetos de los que se puede seleccionar una población para su estudio. Para efectos de esta investigación, el universo contemplado corresponde a los educadores diferenciales formados en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de los cuales se seleccionó una población de egresados entre los años 2008 y 2012, escogiendo una muestra no probabilística y de tipo opinática, pues se plantearon criterios estratégicos para la obtención de información desde participantes idóneos, en función de la problemática planteada y de los objetivos de esta investigación (Ruíz, 2012).

Durante el desarrollo del proceso, se hizo necesario recolectar información a partir de otras fuentes, y por ende de otra población para complementar los datos obtenidos por los egresados entrevistados. Esta segunda población-muestra, se constituyó a partir de la selección de un grupo de docentes expertos que participaban en la formación de pregrado de la carrera de educación diferencial de la misma casa de estudios durante los años 2002 y 2012.

Los criterios bajo los cuales se realizó la selección se describen en el siguiente apartado.

2.3.1.1 Sujetos participantes

Los informantes que participaron de este estudio se encuentran divididos en dos grupos: uno formado por 11 profesionales egresados de la carrera de educación diferencial (mención retardo mental y/o trastornos del aprendizaje específico), y el otro conformado

por tres docentes de la misma carrera profesional, todos ellos pertenecientes a la PUCV. Para seleccionar a los participantes de esta investigación se establecieron criterios estratégicos, los que permitieron responder a las preguntas de investigación, y que, en coherencia con el diseño fenomenológico, contemplaron la recogida de información desde las percepciones de la población objetivo.

Los criterios a través de los cuales se seleccionó al grupo de egresados fueron los siguientes:

- a) Haber terminado los estudios académicos entre los años 2008 y 2012.
- b) Presentar actualizaciones a través de la formación continua.
- c) Estar o haber trabajado en establecimientos de dependencias municipales, particular-subvencionado y/o escuelas especiales.
- d) Tener un mínimo de dos años de experiencia trabajando en el sistema educativo, ya sea en modalidad regular o especial.

Con respecto a la selección de formadores de formadores, los criterios utilizados fueron los siguientes:

- a) Ser educador/a diferencial de la PUCV.
- b) Haber realizado clases en asignaturas de la malla curricular de la carrera de educación diferencial por un periodo mínimo de 2 años.
- c) Haber sido jefe/a de carrera.

La fundamentación de la elección de los años de egreso para seleccionar a los entrevistados, guarda relación con el plan de estudios que regía la malla curricular, la cual comenzó a implementarse en el año 2002, siendo la generación de ese año la primera en titularse bajo dicho plan de estudios. De esta forma, se constituye un grupo de participantes que tienen en común una formación inicial bajo los mismos lineamientos profesionales y

que dado por los años de formación inicial, vivenciaron el tránsito de paradigma desde un enfoque integracionista a uno con orientaciones inclusivas.

Finalmente, el haber seleccionado a tres informantes desde la docencia universitaria, tuvo como fin obtener información referida a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pregrado y de las orientaciones que se forjan en torno al quehacer del educador diferencial de dicha institución, todo ello en función de los contextos educativos actuales y del desarrollo de prácticas inclusivas en éstos.

2.3.2 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas para recopilar la información fueron la entrevista en profundidad, la revisión de documentos bibliográficos, y la entrevista semi-estructurada, cuyos aportes se detallan a continuación:

- a) Entrevista en profundidad: Permitió obtener información personal acerca de las experiencias y concepciones de los informantes, pues su propósito es “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, las zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir minuciosamente y paso a paso la experiencia del otro” (Vargas, 2012).

Por lo tanto, se procuró que la atención se centrara en la experiencia, percepciones y valoraciones acerca de la realidad vivida en función de los elementos teóricos y prácticos que definen el rol y la identidad del educador diferencial que se desempeña en diferentes contextos educativos. Para ello, se contemplaron los aspectos que podrían haber influido en las condiciones de aplicabilidad, las que

Bravin & Pievi (2009), destacan como esenciales para que se genere un espacio que invite a la conversación, como por ejemplo la disposición de un ambiente tranquilo y confortable, el respeto por los horarios y disponibilidad de cada informante y la utilización de un lenguaje acorde a la situación, evitando cualquier tipo de inferencia, juicio o descalificación que pudiese haber limitado la participación y/o recogida de información por parte de los entrevistados.

- b) Revisión de material bibliográfico: Se considera relevante situar el estudio dentro de un contexto amplio que pueda justificar y entender los contenidos y áreas temáticas que se relacionan con la investigación. Es por lo mismo que se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva, en donde se cumplió con una recopilación sistemática de la información necesaria para contextualizar y fundamentar los hallazgos detectados. Por ello, se ha recurrido a la revisión de documentos oficiales y de trabajos reconocidos, considerándolos como aquellos que han sido revisados cuidadosamente por expertos antes de sus publicaciones (Robles, 2011). En este sentido, se ha accedido a información proveniente de fuentes tales como: revistas científicas, investigaciones de doctorado, trabajos de titulación, entre otros. Es importante mencionar que la revisión del marco legal educativo constituyó uno de los apartados más relevantes, pues a través de su comprensión se pueden establecer y relacionar las otras temáticas relacionadas con el quehacer del educador diferencial y las tensiones en cuanto a la contradicción de paradigmas.

Finalmente, todos los documentos revisados se condensan en el marco teórico, a la luz del cual se realizaron las interpretaciones y posteriores conclusiones.

- c) Entrevista semi-estructurada: De acuerdo a la naturaleza de este trabajo de investigación, es que se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, realizándose preguntas abiertas, dando la oportunidad de recibir diferentes matices de las

respuestas, además de permitir ir entrelazando las temáticas de investigación. No obstante, precisa de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y extender los temas a tratar (Vargas, 2012). Dicha entrevista se aplicó a 11 participantes (sujetos de estudio) y 3 docentes formadores de la carrera de Educación Diferencial PUCV. El objetivo de la entrevista consistió en poder recabar las propias percepciones y apreciaciones de los entrevistados.

Además, esta entrevista se organizó y aplicó en base a tres ejes temáticos, desprendiéndose cinco preguntas que guardaban estrecha relación con la formación y experiencia inicial, formación continua y experiencia profesional actual. Dichas preguntas permitieron recabar la información necesaria para responder a los objetivos y preguntas de investigación, obteniendo así, los hallazgos considerados trascendentales para el análisis. Cada entrevista se realizó de forma individual, cautelando su realización en un ambiente físico propicio para generar un clima ameno de conversación libre de distractores. Por lo demás, a cada entrevistado se le entregó un asentimiento, refiriéndose a la confidencialidad, seriedad y fines estrictamente académicos del trabajo investigativo, procurando que el entrevistado pudiera expresarse y sentirse cómodo mientras se realizaba la entrevista. Del mismo modo, se grabó cada entrevista con el fin de respaldar, transcribir, analizar e interpretar la información de forma fidedigna.

2.3.3 Técnicas de análisis de datos

El análisis de contenido (AC), se define como una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente de la investigación cualitativa, el cual favorece la obtención de resultados integrales, profundos e

interpretativos más allá de los aspectos léxico-gramaticales, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio (Cáceres, 2003).

A continuación, se ilustra el proceso de análisis y los pasos para la obtención de resultados:

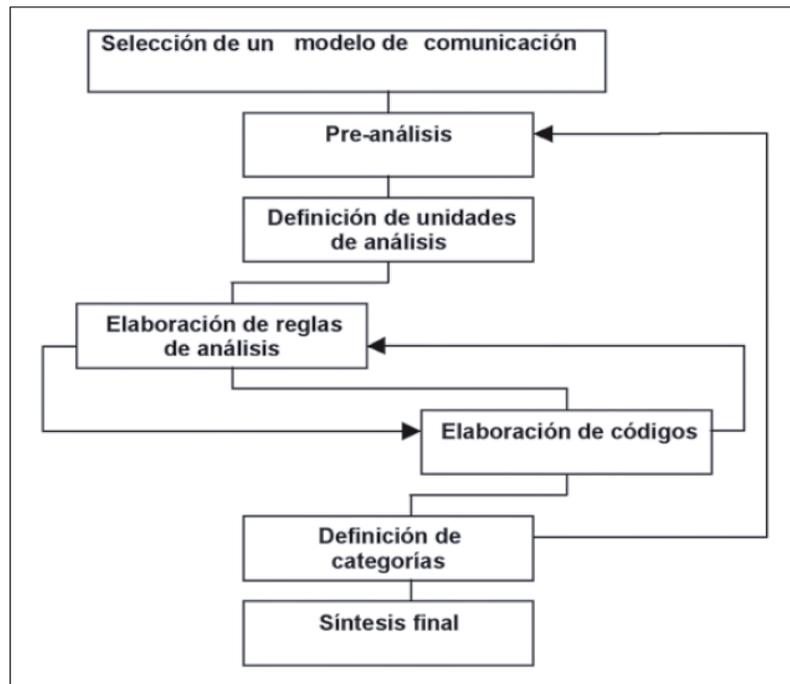


Figura n° 2. Principales pasos para el procedimiento de análisis de contenido cualitativo. Extraído de Mayring (2000), citado por Cáceres (2003).

La figura 2 muestra cada una de las etapas a través de las cuales se llegó a los resultados, cuyos pasos se describen a continuación:

- Paso 1) Selección de un objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación: En este proceso se hizo necesario establecer una postura teórica de un modelo de comunicación, es decir, un modelo abordado desde la postura relativa del comunicador. Asimismo, se establecieron supuestos que orientaban la objetividad del procedimiento.

- Paso 2) Pre análisis: Se reconoce como una fase intuitiva, en la que se estableció la temática que pretende encontrarse en los hallazgos, para eso debió orientar el corpus de análisis en las entrevistas realizadas. En este sentido, uno de los pasos fue la recolección de instrumentos, la formulación de guías de trabajos e indicadores que deben dar cuenta del trabajo realizado, no obstante como esta investigación se sitúa en una metodología cualitativa, estas dos últimas son de carácter flexible.
- Paso 3) Definición de las unidades de análisis: Las Unidades de Análisis (UA) corresponden a segmentos del contenido significativo dentro de la entrevista, que fueron individualizados, categorizados y relacionados, para luego establecer las inferencias y resultados a partir de ellos. Las UA utilizadas en esta investigación son de tipo gramatical en torno a una temática específica.
- Paso 4 y 5) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación: Las reglas estuvieron abiertas a modificaciones en la medida en que el material se iba procesando. Después de haber obtenido las UA fuera del contenido, se agruparon todas aquellas que guardaran una relación temática, conformándose grupos que se definen en un código específico.
- Paso 6) Desarrollo de categorías: Las categorías establecidas representan las aproximaciones teóricas, son el momento cúlmine de todo el análisis y en ellas descansan las pretensiones finales de la investigación. Gran parte de los códigos establecidos en el paso anterior fueron convertidos en categorías.
- Paso 7) Síntesis final: Se establecen los hallazgos e interpretaciones finales a través de las categorías que fueron establecidas.

**CAPITULO III:
LOS HALLAZGOS**

3.1 Formalización de los datos y preparación de la información

Los datos cualitativos obtenidos a través del trabajo de campo requirieron de una formalización para su posterior análisis, lo que implicó una serie de acciones para identificar las concepciones y significados que los actores involucrados han construido en torno al tema investigado. En este sentido, es necesario preparar la información recopilada antes de analizarla, pues como se obtuvieron datos no estructurados, éstos deben ser ordenados para dar organización a las unidades de análisis (Sampieri, 2010).

El proceso de formalización y preparación de los datos se puede representar a través del siguiente esquema:

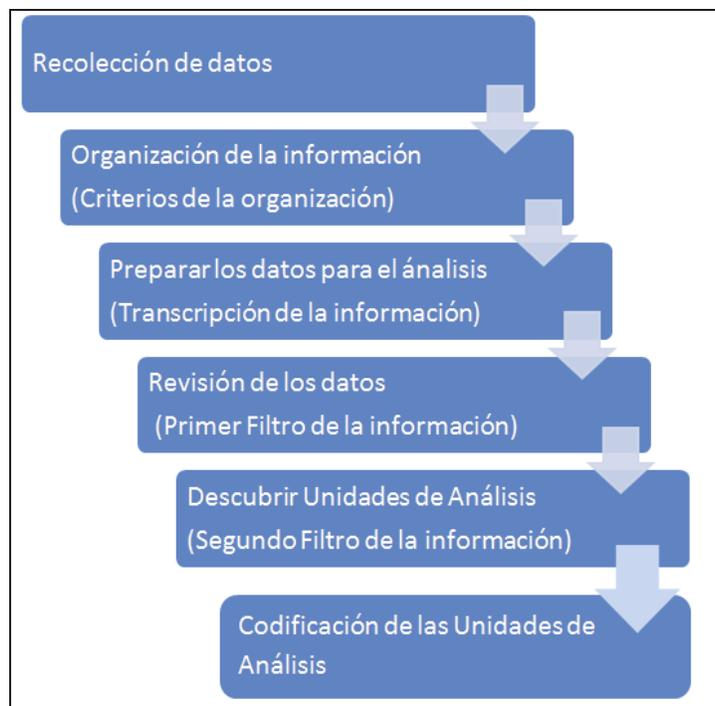


Figura n°3. Fases preparatorias de los datos cualitativos.

La figura 3, muestra una síntesis de las acciones ejecutadas para, finalmente, obtener los hallazgos de la investigación, cuyas fases se detallan a continuación:

- a) **Recolección de datos:** Se realizó en base a la aplicación de entrevistas semi-estructuradas y revisión de documentación bibliográfica, cuyos procedimientos han sido explicitados en el capítulo anterior.
- b) **Organización de la información:** Cada uno de los integrantes del grupo investigativo realizó una primera inmersión en los datos obtenidos, por lo que se escucharon los audios con las grabaciones de forma individual con el fin de identificar aquellos elementos más relevantes que estuviesen vinculados tanto a los objetivos de investigación como al problema planteado. Luego, se discutieron las primeras impresiones y se establecieron los criterios o ámbitos fundamentales en los que se organizarían los datos.
- c) **Preparar los datos para el análisis:** Los audios obtenidos se transcribieron al papel con el fin de poder realizar el análisis de contenido de los relatos de los entrevistados.
- d) **Revisión de los datos:** La información obtenida a través de las transcripciones fue sometida a una rigurosa selección, donde cada integrante del grupo investigativo extrajo aquellos elementos significativos encontrados en los relatos de los informantes, en función de los criterios establecidos y en concordancia con el eje central del estudio. De esta forma, se estableció un primer filtro de los datos cualitativos.
- e) **Descubrir unidades de análisis:** Los elementos significativos extraídos por cada integrante fueron sistematizados en ámbitos temáticos, denominados unidades de análisis. De esta forma se realizó un segundo filtro de la información, la que

contenía las percepciones, valoraciones y significados de los entrevistados en función de los objetivos y planteamiento del problema de la investigación en curso.

- f) Codificación de las unidades de análisis: Las unidades de análisis, formadas en el paso anterior, se relacionaron y analizaron para establecer los códigos en función de los significados y los ámbitos fundamentales previamente determinados. De esta forma se estructuraron las categorías que dieron pie al análisis.
- g) Triangulación: Con el fin de proporcionar mayor validez a la información, se triangularon los datos, la que según Taylor & Bogdan, (1990), citado en Cantillano & Zamora (2013), describen como un modo de protección de las tendencias del investigador, ya que confrontan y someten a un control recíproco las opiniones vertidas por los diferentes entrevistados. De acuerdo a lo que propone Pérez (2000), citado en Cantillano & Zamora (2013), la triangulación conlleva reunir una diversidad de datos que hacen referencia a una misma temática, implicando que dichos datos se obtengan de distintos puntos de vista.



Figura n°4. Triangulación de los datos.

La figura 4, representa de forma esquemática el proceso de triangulación de los datos efectuados en esta investigación, la cual contempló las fuentes existentes tanto de

egresados de la carrera de educación diferencial PUCV entre los años 2008 y 2012 como docentes formadores de la misma institución a la luz de la revisión de material teórico bibliográfico.

En relación a lo descrito anteriormente, todo el proceso se realizó con el objetivo de organizar y estructurar la información para ser analizada en base al producto final, lo que condujo a los hallazgos (Vargas 2012).

Las categorías se conforman a través de unidades de análisis altamente representativas, lo que otorga rigurosidad y confiabilidad a los resultados obtenidos. Lo anterior se sistematizó en dos tablas, las que muestran las cantidades y porcentajes obtenidos en función de los elementos significativos extraídos a través del análisis del contenido de las entrevistas aplicadas.

La tabla 3 evidencia el proceso realizado durante la investigación para poder establecer las categorías de análisis de la información. Primeramente, se organizan los datos según el ámbito fundamental al que pertenecen, para mostrar posteriormente los elementos significativos más representativos y frecuentes extraídos de las entrevistas aplicadas. En función de ello, se presenta el número de entrevistados que mencionaron dichos elementos en sus relatos, para luego representar dicha cantidad a través de porcentajes, otorgando una sistematicidad y equivalencia en elementos para conformar las categorías de análisis. Es importante resaltar que estas últimas además de construirse desde la información recogida, también se encuentran en función del problema y objetivos de la investigación.

Ámbitos fundamentales de análisis	Elementos Significativos	N° de entrevistados	% app.	Categorías emergentes
Formación Inicial	Contenidos más relevantes, aquellos que se relacionan con el concepto de inclusión.	11	100%	Aprendizajes que promueven una visión inclusiva.
	Relevancia de prácticas iniciales para la comprensión del rol profesional.	8	73%	
	Valoración positiva de la formación otorgada por la PUCV.	11	100%	
	Importancia del prestigio de la casa de estudios.	7	64%	
	Agregar cursos y contenidos a la malla de pregrado.	6	55%	Obstaculizadores provenientes de la formación inicial.
	Descontextualización teoría y praxis.	8	73%	
Rol e Identidad Profesional	El rol profesional se relaciona con el contexto educativo.	9	82%	Rol profesional en el contexto educativo.
	El rol profesional se encuentra influenciado por los cambios de paradigmas educativos.	9	82%	
	Presencia elementos valóricos y actitudinales que promueven prácticas inclusivas.	9	82%	
	La formación de postgrado depende de características personales.	11	100%	Formación Continua.
	Para responder a las demandas del medio.	9	82%	
Marco Legal Educativo	Nociones para estructurar y organizar el trabajo en el contexto educativo.	6	55%	Facilitadores derivados de los decretos.
Marco Legal Educativo	Exceso de trabajo administrativo, ambigüedad y voluntariedad de aspectos legales.	10	91%	Obstaculizadores del marco legal educativo para el desarrollo de prácticas inclusivas.
	Visión médica y/o integracionista.	7	64%	
Contexto Educacional	El enfoque en el que se desenvuelven los establecimientos no se condicen con una visión inclusiva.	6	55%	Incidencias del contexto educativo en el desarrollo de prácticas inclusivas.
	Importancia del Trabajo colaborativo para el desarrollo de prácticas inclusivas.	6	55%	
	Propia gestión del establecimiento como facilitador de prácticas inclusivas.	7	64%	

Tabla n°3. Proceso de categorización de los datos otorgados por los egresados de la PUCV.

La tabla 3 muestra la estructuración final de los datos luego de haber pasado por los dos filtros de selección. En consecuencia, la información fue reducida a los aspectos de mayor relevancia para el análisis y posterior establecimiento de los hallazgos.

En la tabla 4 se representa el mismo proceso explicitado anteriormente, pero con los datos obtenidos a través del análisis del contenido de los relatos de los docentes formadores de formadores de la PUCV.

Ámbitos fundamentales de análisis	Elementos Significativos	N° de entrevistados	%	Categorías emergentes
Formación Inicial	Dominancia del enfoque socio-constructivista.	3	100%	Características de la formación inicial de los estudiantes de educación diferencial.
	Autonomía y responsabilidad del docente en el aula.	3	100%	
	Procesos evaluativos y de monitoreo para mejorar la formación PUCV.	3	100%	Mejoramiento de la formación de pregrado.
Marco legal Educativo	Contradicciones paradigmáticas.	3	100%	Barreras desde el marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas.
	Altas exigencias y demandas administrativas del decreto 170.	3	100%	
	Generar prácticas inclusivas.	3	100%	Facilitadores desde el marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas.

Tabla n°4. Proceso de categorización de los datos otorgados por los docentes formadores de formadores de la PUCV.

La tabla 4 muestra la frecuencia de elementos significativos encontrados que llevaron a la formación de las categorías analizadas y su dependencia a los mismos ámbitos fundamentales establecidos para el análisis del contenido de los egresados de la carrera profesional de educación diferencial de la PUCV.

En síntesis, las categorías establecidas, en ambos ‘grupos muestras’, se pueden clarificar en la siguiente tabla resumen:

Ámbitos fundamentales de análisis	Categorías a partir del relato de los egresados	Definición de la categoría	Categorías a partir del relato de las académicas del pregrado	Definición de la categoría
Formación Inicial	Aprendizajes que promueven una visión inclusiva.	Se entenderán en esta categoría todos aquellos conceptos que vislumbran una visión inclusiva, por ejemplo diversidad, calidad de vida, entre otros.	Características de la formación inicial de los estudiantes de educación diferencial.	En esta categoría se entenderán aquellas líneas y enfoques de base de la PUCV.
	Valoración de la formación PUCV.	Se entenderá en esta categoría las percepciones sobre su casa de estudios, como por ejemplo: prestigio, efectividad, etc.	Mejoramiento de la carrera de pregrado.	Se entenderá en esta categoría aquellos aspectos que como docentes de pregrado han considerado necesarios para mejorar la carrera por ejemplo: procesos de monitoreo, revisiones periódicas, etc.
	Obstaculizadores provenientes de la formación inicial.	En esta categoría se entenderán por obstaculizadores todas aquellas barreras que perciben los egresados en su formación de pregrado como por ejemplo: carencias, descontextualizaciones teoría-práctica, altas demandas administrativas, entre otras.	_____	_____

Rol e Identidad Profesional	Rol profesional en el contexto educativo.	En esta categoría se entenderán aquellos factores que inciden en el rol profesional, siendo estos: el rol se relaciona con el contexto en el que trabajan, cambios paradigmáticos, capacidad de flexibilizar entre otras.	_____	_____
	Formación Continua.	En esta categoría se entenderán aquellos aspectos que conllevan actualizar sus conocimientos siendo por ejemplo: iniciativa propia, responsabilidad profesional, responder a las demandas del contexto, entre otras.	_____	_____
	Facilitadores derivados de los decretos.	En esta categoría se describen aquellos elementos facilitadores de los decretos como por ejemplo: la capacidad de estructuración y organización.	Facilitadores desde el marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas.	En esta categoría se describen aquellos facilitadores derivados del rol profesional y de la gestión de los establecimientos educativos que rescatan las académicas de la universidad.

Marco legal educativo	Obstaculizadores del marco legal educativo para el desarrollo de prácticas inclusivas.	En esta categoría se describen aquellas barreras que detectan los egresados para generar prácticas inclusivas; siendo algunas la visión integracionista la que no se condice con la realidad inclusiva, demandas administrativas, restricciones, entre otras.	Barreras desde el marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas.	En esta categoría se describen aquellos obstaculizadores que destacan los docentes formadores derivados de las contradicciones paradigmáticas emanadas desde el marco legal vigente.
Contexto Educacional	Incidencias del contexto educativo en el desarrollo de prácticas inclusivas.	En esta categoría se destacan aquellos factores derivados del contexto educativo que impactan el desarrollo de prácticas inclusivas como por ejemplo: enfoque integracionista dominante por sobre uno inclusivo, entre otras.	_____	_____

Tabla n° 5. Resumen de las categorías establecidas y sus definiciones.

La tabla 5 muestra las categorías de análisis realizadas para ambos grupos de informantes como también sus definiciones, con el propósito de unificar significados y precisar la comprensión de éstas. Es posible apreciar que las categorías definidas para el grupo de docentes formadores, sólo se encuentran en dos de los cuatro ámbitos fundamentales, a diferencia de las establecidas para los egresados, pues en estas últimas fue posible extraer un mayor número de datos significativos en función de los objetivos y problema de estudio. Esto se debe a que la información otorgada por los formadores de pregrado tiene mayor injerencia en los procesos de formación inicial y del marco legal educativo en función de lograr un perfil profesional ideal para la carrera de educación diferencial.

Los análisis de las categorías expuestas anteriormente serán detallados en los apartados siguientes.

3.2 Análisis de las categorías

En base a los datos recopilados, es posible establecer los hallazgos encontrados que describen las percepciones que tienen los educadores diferenciales egresados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en torno a las barreras y facilitadores que inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas. Además, es posible indagar en cómo la información proveniente de sus experiencias, tanto de la formación inicial como del quehacer profesional, se relaciona con la visión que tienen los académicos de la universidad, es decir, los formadores de formadores, en relación a la construcción de competencias en función de un perfil ideal profesional para enfrentarse, no sólo a la realidad educativa, sino que también para transformarla desde una visión inclusiva.

3.2.1 Análisis de las categorías entrevistados egresados desde el 2008 hasta el 2012

3.2.1.1 Ámbito Formación Inicial

3.2.1.1.1 Categoría 1: Aprendizajes que promueven una visión inclusiva

Dentro de los elementos más característicos que comentan los entrevistados, se encuentran los aprendizajes construidos en torno a la inclusión y que son otorgados desde la formación inicial, pues consideran que a nivel teórico los conceptos que sustentan dicho enfoque tendrían una incidencia en la práctica pedagógica.

EE7: *“Tú sales con al menos como con la parte filosófica o la parte paradigmática entendiendo la educación desde la parte inclusiva bien, bien formado, o sea en el fondo yo no, nunca me he cuestionado el derecho a la educación para todos, nunca me he cuestionado que todos debiesen tener la oportunidad para aprender porque eso, de alguna forma, la universidad lo trabajó en mí y todos los años en que yo me desarrollé”* (Ver Anexo 3).

Es así como, a partir de diferentes miradas y años de titulación, existiría una tendencia a validar diferentes elementos relacionados con el concepto de inclusión como parte esencial de la formación inicial, y que se mantienen entre generaciones a pesar de la distancia de los años en las cuales los entrevistados se formaron. En relación con lo anterior, algunos de los conceptos que más se repiten se encuentran vinculados con el término de ‘enseñanza para la diversidad’ e incidencia del ‘contexto’ en la persona.

EE2: *“Nunca he olvidado el análisis que realizamos junto con una docente del área de discapacidad intelectual (Profesora M.V) donde trasladamos las necesidades desde la perspectiva personal al contexto; así entenderemos que todos somos potencialmente discapacitados y serán las demandas de los ambientes las que determinen la necesidad”*.

Es importante mencionar que dentro de los aspectos relevantes de la formación inicial, los profesores de educación diferencial, en general, dan especial relevancia a las prácticas iniciales dentro del transcurso del pregrado, pues consideran que es un elemento que aporta al conocimiento de las diversas realidades y de cómo este conocimiento aporta al rol profesional.

EE10: *“Bueno...a través de estas prácticas me di cuenta qué es el enseñar para la... mmm...enseñar para la diversidad. Eso...el hecho de conocer las distintas realidades que uno se puede encontrar en el área de la educación especial, es importante para realizar una práctica inclusiva... y eso es lo que más valoro”*.

También se puede observar en la siguiente cita:

EE1: *“Creo que favorece mucho el hecho de estar en práctica de forma constante y que van aumentando el nivel de complejidad y de inserción que uno tiene también en esa realidad, porque cada vez uno va haciendo más cosas entonces, creo igual y el hecho que hayan tutores de prácticas y que sea acompañado realmente es bueno, porque a uno le ayuda a saber por dónde caminar, digamos cuando están enfrenándose a la realidad”.*

De esta forma, los elementos más relevantes de la formación inicial que los egresados de educación diferencial consideran como aporte al desarrollo de prácticas inclusivas, estarían dados por la parte teórica del concepto de inclusión y la posibilidad de conocer las diferentes realidades educativas en torno a la diversidad en las prácticas iniciales.

3.2.1.1.2 Categoría 2: Valoración de la formación profesional de la PUCV

De forma unánime y transversal, la totalidad de los entrevistados considera que la formación entregada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el área de la educación diferencial, otorga elementos que logran un rol profesional efectivo y eficiente ante las demandas laborales de los contextos educativos.

EE8: *“Lo valoro de manera muy positiva igual, sobre todo en el sentido de las prácticas iniciales de las que se realizan porque igual eso te da una mirada contextualizada de lo que es o será tu trabajo, puedes conocer como los ámbitos en los que te vas a desarrollar profesionalmente y eso es súper positivo, ya que te entrega una visión real”.*

Otra cita representativa es:

EE2: *“Los recién egresados de la universidad se encuentran muchas veces temerosos de lo que les espera, sin embargo, al cabo de un tiempo de haber iniciado su ejercicio laboral se dan cuenta de que la formación que han recibido les permite desenvolverse satisfactoriamente”.*

Esta valoración positiva que hacen de la formación inicial la relacionan principalmente con la inserción en el mundo laboral, en donde estipulan que estando ya en ejercicio profesional, el contacto directo con la realidad educativa y con otros profesionales les permite darse cuenta de sus propias competencias y habilidades profesionales. Destacan también la posibilidad de prácticas iniciales que, a través de la experiencia, permiten vivenciar algunos aspectos de lo que podría ser su futuro rol profesional.

Es importante mencionar además, que varios de los entrevistados rescatan el propio prestigio de la institución de educación superior como un elemento que incide en la valoración y demanda de sus egresados por las entidades educativas y, que al mismo tiempo, sería una retribución de la eficiencia con la que realizan su trabajo.

EE9: *“Considero que salir de la PUCV tiene un sello especial que te distingue claramente de otras Universidades y que abre puertas laborales al momento de presentar tu currículum ante una entrevista laboral. La malla curricular es completa, te brinda conocimientos claves para poder integrarte al mundo laboral de forma óptima”.*

De esta forma, es posible señalar que los entrevistados valoran su formación en cuanto les permite responder a las demandas laborales a las que deben enfrentarse en los contextos educativos, los que están en función de los aspectos teóricos y prácticos de la formación del pregrado.

3.2.1.1.3 Categoría 3: Obstaculizadores provenientes de la formación inicial

Como se explicitó en el análisis de la categoría anterior, los entrevistados consideran que la formación inicial permite que puedan desempeñarse satisfactoriamente en los contextos educativos. Sin embargo, igualmente refieren que existen obstaculizadores o barreras que se desprenden de esta formación, en donde los análisis muestran que éstas se encuentran en estricta relación con las prácticas otorgadas por el pregrado. No obstante, es posible observar que se dan dos líneas temáticas en base a ellas: una tiene que ver con aspectos puntuales de la formación en cuanto a cursos o asignaturas que deberían formar parte de la malla curricular y, por otra parte, aspectos relacionados con una supuesta descontextualización entre la teoría y la práctica.

EE1: *“yo creo que dentro de la formación debiese...Algo que para mí es fundamental, es el tema del liderazgo y yo creo que debiese haber no sé si una asignatura o algo que a uno lo haga creerse el cuento que uno es un líder de cambio, porque si tú vas con esa mentalidad a trabajar a un colegio o una ONG¹⁰ o donde sea eee vas con más ganas de hacer cosas”.*

En la siguiente cita, se refleja una percepción significativa acerca de lo que ocurriría con el cambio de paradigmas:

EE11: *“desde que entré se... estaba como instalado en el discurso de los profes que había un cambio (...) los profes siempre te decían <<hay un cambio, hay un cambio, antes había integración ahora hay inclusión>> y te te te narran una serie de descripciones de lo que pasaba antes y de lo que pasa ahora. Pero en el fondo, se quedan en esa narración porque lo que pasaba antes es lo que estamos viendo que está pasando ahora”.*

¹⁰ Organización No Gubernamental.

Lo que además se ratifica en la siguiente opinión:

EE8: *“yo creo que no hay mucha coherencia en cuanto al enfoque que enseñan en la universidad y la realidad en la que uno después se desarrolla, no vamos a negar que es maravilloso dentro de la formación, salimos con ideales súper lindos respecto a la inclusión, pero en la práctica no es así porque finalmente la sociedad tampoco está muy preparada en cuanto a los temas inclusivos”.*

Los hallazgos muestran entonces, que estas dos líneas temáticas se encuentran en relación con los años en los que los egresados se formaron, pues aquellos que se encuentran en las primeras generaciones de análisis (2008-2009), refieren carencias más bien objetivas y acotadas a aspectos específicos de la formación, y en la medida en que se avanza en los años, y más marcadamente en las generaciones posteriores (2011-2012), se relata con mayor fuerza esta incoherencia entre la enseñanza de enfoques en la formación inicial (inclusión) con la que deben desempeñarse y que han vivido en su ejercicio profesional (clínica; integracionista).

3.2.1.2 Ámbito Rol e Identidad profesional

3.2.1.2.1 Categoría 4: Rol profesional en el contexto educativo

La mayoría de los entrevistados plantea que el rol del educador diferencial se encuentra relacionado con el contexto en el cual se desenvuelven profesionalmente. De esta forma, el contacto con la realidad educativa sería el responsable de brindar los parámetros a través de los cuales desempeñan su trabajo.

EE1: *“cuando te vas relacionando con otro tipo de profesionales que no son de tu área; pueden ser profesores básicos o de media, con otros profesionales que trabajamos en los*

equipos interdisciplinarios (...) te vas dando cuenta que sí tienes ciertas estrategias y conocimientos que a lo mejor para ti no son tan importantes en ese momento pero después, en el fondo, en el enfrentamiento con la realidad, claramente te das cuenta que sí los posees”.

No obstante, también mencionan otros aspectos que son relevantes dentro del rol profesional, los que están en relación con los cambios de paradigmas educativos.

EE7: *“siento que hay un choque todavía entre, entre lo que pasa acá en la escuela que tiene que ver con el cambio de paradigma desde el grupo diferencial al programa de integración donde tú ya no trabajas con grupo diferencial y no trabajas en una salita aparte del colegio, tienes que entrar al aula y trabajar con el profesor de aula y hacer co-docencia y nuestra formación está enfocada en otra cosa (...) o sea yo ya no hago informes psicopedagógicos así como antes, hago informes psicopedagógicos para el programa, no hago planificaciones porque yo planifico con el profesor y hago co-docencia con el profesor, no tengo a mis alumnos así como antes en mi salita, no tengo salita de hecho”.*

En relación con lo citado anteriormente, los hallazgos muestran que existiría un conocimiento por parte de los educadores diferenciales egresados que define un rol específico relacionado con la disciplina, pero además, existiría este otro rol que se modifica según la realidad educativa en la cual los profesionales se insertan laboralmente. Es importante mencionar que los análisis muestran una diferencia en cuanto a las percepciones que se tienen del rol profesional, pues en las generaciones 2008-2009 se tiende a destacar con mayor fuerza la capacidad de adaptación del educador diferencial en función de los diferentes contextos a los que se enfrenta.

EE1: *“el momento que yo llegué en marzo después del 2008 a trabajar, recuerdo que decía por qué esto no me lo enseñaron, era como que siempre uno piensa eso, pero te das cuenta que son cosas que no son, no se enseñan sino que realmente tiene que ver con la experiencia que uno va adquiriendo y además todos los lugares son distintos”.*

Se destaca entonces, la capacidad de ser flexibles ante los nuevos desafíos que se van presentando:

EE4: *“... nadie te puede dar la suficiente práctica que tú necesitas para que tú tengas un ejercicio laboral completo (...) entonces tuviste que tener esa flexibilidad también de enfrentarte a cosas nuevas y desarrollarlas bien y salir victorioso de eso, yo creo que la católica te da eso, esa flexibilidad, de poder enfrentarte a nuevos contenidos, nuevos conocimientos”.*

En las generaciones posteriores se relevan, con mayor fuerza e incidencia, los cambios paradigmáticos como potenciales factores que inciden tanto en el quehacer pedagógico como en el desarrollo de acciones que les permitan llevar a la práctica una orientación inclusiva.

EE11: *“hay un problema teórico que es súper relevante, que lo he reflexionado en este momento; que tenía como una intuición respecto de la inclusión pero que no la podía verbalizar y ahora tengo un poco más de recursos para verbalizarlo, que tiene que ver con las nociones binarias, porque se decía que la integración, no cierto, eee, hay como procesos de normalización y en la inclusión no, pero se sigue manteniendo este núcleo como de normalidad-anormalidad y mientras exista ese núcleo no se va a poder generar un proceso de inclusión real”.*

A partir de lo anterior, es posible visualizar que existe una relación entre el rol profesional y la formación inicial, ya que esta última es la que entregaría los insumos necesarios para desenvolverse profesionalmente en la realidad, los que se van modificando a través de la experiencia en los diferentes contextos educativos y sus demandas.

Los entrevistados también destacan que existen elementos valóricos y actitudinales que son fomentados por la formación de pregrado, y que contribuyen a una inserción y desarrollo laboral eficiente. Estos elementos convergirían con las características personales

de los sujetos, consolidando una identidad profesional que les permitiría orientar su práctica hacia acciones inclusivas sólo si tienen la convicción de que la inclusión es parte de su rol.

EE11: *“tengo la, la como la convicción de que una cuestión re importante en un modelo inclusivo, tiene que ver con factores que son de carácter valórico que de carácter teórico, entonces por más que te enseñen a que tienes que ser inclusivo, si tu convicción valórica o ideológica incluso, no está de acuerdo con ese modelo, jamás vas a poder ser inclusiva; por eso que yo tengo compañeras que son ultra normalizadoras y hay abuelitas en el sistema escolar que son ultra inclusivas, de pronto sin saber, ni siquiera, que son inclusivas”.*

Otra cita que apoya la premisa anterior es la siguiente:

EE6: *“nos forman en el fondo a ser profesionales que son críticos, sistemáticos, responsables con conciencia social, investigadores (...) la formación como ser humano que me dio la carrera (es) como la formación ética, la formación valórica”.*

De esta forma, el rol se construiría también, en el mismo ejercicio laboral, en cuanto a las decisiones que toma el profesional en torno a su quehacer.

EE1: *“uno hace cosas que son acciones o medidas que se orientan hacia la educación inclusiva porque uno sabe que es como el deber ser; pero eeee la exigencia te demanda otra cosa entonces, por ejemplo, a mi acá me tocaba hacer mucho clases por ejemplo, entonces en esas clases, por ejemplo yo no hago adecuaciones curriculares sino que trabajo con diseño universal de aprendizaje pero por un tema personal”.*

Según lo expresado por los profesores de educación diferencial egresados de la PUCV, los elementos que demarcan el rol e identidad profesional estarían dados, por una parte, por la formación inicial en función de aspectos teóricos, prácticos y actitudinales, pero serían estos últimos los que permitirían desarrollar acciones con orientación inclusiva

en las realidades educativas, que como se verá en los siguientes apartados (y que se ha dejado entrever en los anteriores), son consideradas bajo un enfoque integracionista.

3.2.1.2.2 Categoría 5: Formación continua

Como se muestra en los hallazgos relacionados con la formación inicial, los entrevistados refieren que el pregrado constituye la base que les permite desempeñarse en los contextos laborales y que la experiencia con las realidades educativas, serían las que otorgan conocimiento sobre las verdaderas necesidades con las que deben cumplir. Por lo tanto, aquellos aspectos que no han sido adquiridos a través del pregrado se complementarían y nutrirían a través de la formación continua o de postgrado.

EE7: *“para mí se mezclan la exigencias de la realidad y de la parte donde nosotros trabajamos que es como el cambio de paradigma y todo eso y que constantemente hay que estar como.. por ejemplo el DUA¹¹, el DUA es una herramienta que a mí en la universidad no me la pasaron, la aprendí después, entonces si yo quiero aprender de eso tengo que capacitarme o tengo que de alguna forma ir y estudiarlo”.*

La formación continua se constituye entonces, como un proceso que involucra la responsabilidad profesional:

EE9: *En relación al postítulo (...) éste fue realizado por una mezcla de querer perfeccionarme y necesidad, ya que en ese momento me encontraba trabajando en una Escuela Especial con estudiantes con necesidades derivadas de la Comunicación y era irresponsable de mi parte no adquirir conocimientos específicos”.*

¹¹ Diseño Universal de Aprendizaje.

Es así como la formación continua es considerada por los entrevistados como la posibilidad de poder responder a las demandas que van naciendo del contexto en el cual trabajan, pues de esta forma lograrían dar respuesta a los requerimientos que surgen en función de las características del lugar de trabajo y por ende del rol que deben cumplir en ese momento, y por otro lado como actualización frente a los cambios paradigmáticos que les permitirían obtener nuevos conocimientos en relación con una visión inclusiva y que no fueron otorgados por el pregrado.

Asimismo, la totalidad de los entrevistados coinciden en que la preocupación por la continuidad de estudios depende de características personales que incitan a que busquen nuevas alternativas para suplir las necesidades que se van presentando frente al quehacer docente.

EE6: *“(La formación continua) siempre ha respondido a una búsqueda personal y a una búsqueda de tratar de mejorar lo que hago todos los días, como que ese es mi motor”.*

Por lo tanto, el análisis muestra que la continuidad de estudios constituiría para los profesores entrevistados una alternativa para adquirir conocimientos que fortalecerían el rol profesional, y que estaría en función de necesidades y características personales.

3.2.1.3 Ámbito Marco legal educativo

3.2.1.3.1 Categoría 6: Facilitadores derivados de los decretos en relación a una práctica inclusiva

Los hallazgos muestran que existe una tendencia, por parte de los entrevistados, de considerar como facilitadores la estructuración y organización que demandan los decretos que rigen hoy el funcionamiento de las escuelas.

EE8: *“es facilitador creo yo en el sentido que está muy bien fiscalizado, estructurado y organizado el trabajo, puesto que se tiene que cumplir a cabalidad todo lo que exige el programa de integración”.*

Cabe señalar que el análisis de los datos demuestra que de forma transversal a los años de formación, ninguno de los entrevistados señala en sus relatos algún facilitador para el desarrollo de prácticas inclusivas, sino más bien, la tendencia marcada se relaciona con el orden del trabajo que deben desempeñar en función de los requerimientos de los contextos educativos y de la normativa legal, bajo la cual han llevado a cabo su ejercicio profesional.

3.2.1.3.2 Categoría 7: Obstaculizadores del marco legal educativo para el desarrollo de prácticas inclusivas

Los profesores de educación diferencial egresados mencionan que existirían barreras hacia el ejercicio profesional que les limitarían el trabajo que pueden desarrollar en los contextos educativos.

EE9: *“es una problemática que tiene que ver con el sistema actual, que yo siento. Son muchas horas aula, pocas horas para poder estar en lo otro y también se exige mucho papeleo, mucho y no tienes tiempo para hacerlo y siempre tienes que dar de tu tiempo en casa para poder terminarlo”.*

Otro planteamiento que apoya el anterior es el siguiente:

EE3: *“se traduce en más tecnocracia en el área de la educación, sin las realidades que nosotros vivimos acá, eso es un obstáculo porque eh... pierde un poco el norte que nosotros también construimos y entorpece la práctica porque nos quita demasiado tiempo con documentos que hasta la fecha para colegios especiales no tienen un mayor sentido”.*

Los extractos citados anteriormente de las percepciones de los entrevistados, muestran varios de los aspectos que dificultan su quehacer dentro de los establecimientos y éstos estarían vinculados al trabajo administrativo, que si bien, consideran que regula y ordena el trabajo, a la vez obstaculiza por el tiempo que deben utilizar para cumplir con los documentos. Además, señalan que las normativas dan extrema relevancia a los aspectos médicos, lo que se contrapone a una visión basada en la inclusión.

EE11: *La gran barrera que considero que existe desde la política tiene que ver con lo médico... todo lo que tiene que ver con un psiquiatra, neurólogo, fonoaudiólogo o cualquier cosa que se mueva con delantal blanco... porque un profesor por sí mismo no puede diagnosticar, siempre se recurre a lo médico, está muy sobrevalorado...incluso podría pensarse como un discurso fascista, cuando digo fascista me refiero a que se mira desde un sólo punto de vista. En este caso es el médico quien determina lo normal de lo anormal, etiquetando un cuerpo... mirando la discapacidad como un cuerpo enfermo”.*

De la misma forma, en la siguiente cita se plantea:

EE7: *“hay muchos problematizadores que tienen que ver también con el mismo decreto. En el fondo, ee no se poh, por qué no encontrar otra forma de dar la subvención y no con 5 niños que tienen que estar así, tan clínicamente diagnosticado y tan clínicamente de todo”.*

De este modo, los hallazgos demuestran que en el ámbito de las incidencias del marco legal educativo, los entrevistados consideran que existen un mayor número de obstaculizadores en relación a los facilitadores para el desarrollo de prácticas inclusivas.

3.2.1.4 Ámbito Contexto educacional

3.2.1.4.1 Categoría 8: Incidencias del contexto educativo en el desarrollo de prácticas inclusivas

En este punto, el análisis de la información muestra que los entrevistados tienden a reconocer que la realidad educativa en los establecimientos mantiene un enfoque de integración y no de inclusión.

EE11: *“entre hablar de integración y de inclusión yo voy a hablar de inclusión, ¿no cierto?, voy a decir en la escuela hay que tener prácticas inclusivas, o voy a tratar de utilizar prácticas inclusivas, pero yo voy a tener en cuenta siempre que esa práctica inclusiva es tramposa, que hay siempre una noción binaria, ¿no cierto?, de que hay un eje que es el eje normal y que se está escapando constantemente y que somos inclusivos con ese cabro chico que tiene problemas, ¿cachai?, y ese es el drama”.*

El planteamiento anterior se vincula con el siguiente:

EE1: *“porque seguimos en un enfoque que es Integracionista y las escuelas se siguen rigiendo por un decreto que es de integración”.*

Como consecuencia, se visualizaría además lo que sigue:

EE2: *“Nos encontramos con diferentes criterios que buscan la clasificación y sectorización de los educandos y con ello su formación, así es normal encontrarnos con que en los establecimiento educacionales que aún se dividen los diferentes cursos por rendimiento cuantitativo”.*

Los entrevistados mencionan que llevar a cabo prácticas inclusivas depende de su propia iniciativa, debido a que las obligaciones que se demandan desde la normativa no son impedimento para generar instancias educativas bajo lineamientos inclusivos.

EE1: *“cumplimos con la norma lo que es el papel, pero en el fondo sabemos que podemos hacer más que eso, no nos quedamos solamente con lo que dice en el decreto que en muchos lados se quedan con eso (...) si yo no tuviese este contacto con la docencia o no tuviese no hubiese hecho un magíster de educación inclusiva o no me hubiera interesado leer algo de la inclusión seguiría funcionando y no tendría ningún problema y podría irme muy bien profesionalmente igual, porque cumpliría con lo que se demanda”.*

Otra idea que apoya la anterior es:

EE10: *“como que se te imponen y te dan limitaciones ¿cierto? Como en lo escrito, pero en la realidad uno sabe que puede trabajar mucho más allá”.*

Además, comentan que el rol docente se puede ver favorecido en el desarrollo de prácticas con orientación inclusiva cuando éste se acompaña del trabajo colaborativo de otros profesionales.

EE2: *“Un elemento que destaco por sobre todas las cosas fue la posibilidad de tener horas de coordinación con los profesionales de las diferentes disciplinas. Según mi experiencia gracias a ellas se pudo llevar a cabo el proyecto de inclusión educativa necesario para cada uno de los educandos”.*

Lo que se ve reflejado también en la siguiente cita:

E3: *“afortunadamente me encontré con equipos absolutamente ehh... colaborativos en la práctica, cuando estaba trabajando en los primeros años”.*

Además, los hallazgos muestran que el trabajo que pueden desarrollar los profesores de educación diferencial con otros profesionales también podría verse favorecido por la gestión que se ejerce desde el propio establecimiento.

EE6: *“(El programa de integración) ¿por qué es voluntario?, ¿por qué no es obligatorio?, por qué todos los cole... porque algunos colegios dicen no, no, no, no quiero tener PIE y listo (...) depende mucho de la gestión porque si tú tienes una buena gestión usas estas cosas para un bien, no para un mal”.*

De los datos analizados se puede extraer que existen varios elementos que el marco legal educativo deja a la voluntad de los equipos directivos de las escuelas. No obstante, si la institución como organismo educacional decide y asume comprometer su proyecto educativo en favor de la atención para la diversidad, las gestiones que se lleven a cabo pueden transformarse en facilitadores de prácticas inclusivas.

EE3: *“nosotros como colegio tenemos una política bien activa en ese sentido postulamos a un montón de proyectos, revisamos las normativas permanentemente, eh...ajustamos planes de trabajo, ajustamos todo, ¿pero qué pasa con el colegio que no tiene esa iniciativa? no ocurre, lo veo mucho, me toca supervisar prácticas por trabajo de universidad y....o sea yo te digo que hay colegios regulares y colegios especiales que si no se les dice lo hay que hacer, no lo hacen, así que queda a las voluntades”.*

A partir de las evidencias, es posible inferir la importancia que los profesionales le otorgan al compromiso que las instituciones pueden adquirir en torno a la diversidad, ya que ésta se transformaría en una oportunidad para generar un cambio en la comunidad educativa a favor de la inclusión.

EE7: *“Para este colegio ha sido bueno porque ha insertado el tema de la diversidad, lo ha puesto aquí en la mesa y les dijo ¿saben qué? no existe otra opción es esto o esto, no hay un no por respuesta”.*

Ciertamente, estar normado desde la política educativa nacional, se obliga a llevar a cabo ciertas acciones con las que, además, se podrían respaldar los derechos que tienen los estudiantes respecto de su educación.

EE6: *“antes uno se la tenía que jugar como por la llegada de que <<oye podría ser, pero si es que tú no quieres, no importa>>, ahora ya es algo que esta instaurado y es un derecho. Eso yo creo que ha sido bueno, como en el sentido que instaurara bien claro los derechos que tienen los chiquillos”.*

Por cierto, no sólo los directivos se dan cuenta de la importancia de generar e instaurar una cultura de inclusión, sino que los mismos estudiantes se van sintiendo parte de ésta.

EE9: *“Comenzar a observar una cultura de Inclusión en el establecimiento (luego de tres años), los estudiantes admiten la importancia del PIE en su proceso educativo”.*

Es así, como comentan los profesionales, que los contextos educativos pueden ser un facilitador en el desarrollo de prácticas inclusivas a través de la gestión que llevan a cabo y de cómo se posicionan frente al tema de la diversidad e inclusión.

3.2.2 Análisis de categorías según la percepción y experiencia de formadores de formadores

3.2.2.1 Ámbito Formación Inicial

3.2.2.1.1 Categoría 1: Características de la formación inicial de los estudiantes de educación diferencial

El análisis de los datos extraídos permite dilucidar que la formación inicial del pregrado estaría caracterizada, principalmente, por lineamientos que responden a un enfoque socio-constructivista de la pedagogía. De este modo, los formadores indican que el interés desde la docencia en pregrado estaría centrado en que los estudiantes de educación diferencial incorporen como constructo teórico y práctico, que la mediación pedagógica debe estar situada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los que serán responsables.

EE13: *“Nunca ha perdido la carrera el foco de lo que importa, aquí es el niño o el sujeto que aprende (...) y surge por ahí el socio-constructivismo, porque el tema de la interacción con el otro era un elemento fundamental para formar a profesores que fueran capaces, no sólo del pensar teóricamente como se hace una clase constructiva, sino que heredándole elementos de la mediación que tenían que ver con lo social”.*

Otra premisa que apoya la anterior es la que sigue:

EE14: *“Pedagógicamente nosotros explicitamos en el plan de estudio de la carrera una mirada socio-constructivista, ehm, eso fundamentalmente”.*

Considerando lo anteriormente mencionado, el paradigma socio-constructivista sería el eje transversal que se ha intencionado en la formación de pregrado, ya que cada

profesor que imparte clases en la carrera profesional, tendría sus propias interpretaciones y visiones acerca de la docencia.

EE14: *“La verdad es que hasta ahora, con nuestro plan antiguo no nos habíamos ocupado de tener una línea única como profe, porque en general en la docencia universitaria siempre se ha hablado de la libertad de cátedra, cada profesor es responsable y dueño de su hacer en el aula universitaria”.*

Lo anterior se puede visualizar también en la siguiente cita:

EE15: *“Cómo lo bajan los profesores yo creo que ya hay...hay muchos matices porque no todos lo entienden de la misma manera... no todos los ramos dan para hacerlo de la misma manera tampoco, porque las asignaturas son bien emmm diferentes, ustedes saben que tenemos como líneas, la línea psicológica, la línea médica que tú me mencionabas ¿verdad?, las líneas más psicopedagógicas y mmmm pero sí lo que yo creo que tienen en común es la idea de eso... que uno...uno... modela lo que es ser un mediador y uno forma a un mediador que va a favorecer los proceso de aprendizaje en contextos educativos.. eso es lo que buscamos”.*

Por lo tanto, los entrevistados formadores coinciden en que lo que se busca desde la formación inicial, es un profesor de educación diferencial que sea capaz de situar su rol profesional en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo siempre en cuenta los aspectos sociales que involucran la mediación pedagógica.

3.2.2.1.2 Categoría 2: Mejoramiento de la formación de pregrado

Los hallazgos muestran que existiría una preocupación constante por parte de la docencia universitaria de mejorar los procesos de formación dentro del pregrado, lo que

implicaría ir dando coherencia a los aspectos teórico-prácticos en función de las necesidades de los futuros profesionales y de las demandas que van surgiendo de los contextos educativos.

EE15: *“La carrera siempre se ha preocupado de ir ajustando, calibrando, porque somos un equipo muy grande, que son muchas miradas distintas, muchas experiencias profesionales diferentes, que también tiene sus contras que tienen que ver con la coordinación justamente, con la articulación, bueno cada cierto tiempo volvemos a poner esta mirada en común, es necesario...no queda otra... no veo otra forma”.*

Lo anterior se complementa con lo expresado a continuación:

EE13: *“Monitoreábamos nosotras mismas nuestro, nuestro quehacer, cómo evaluábamos el resultado de esa práctica, es decir había una cadena, era como un círculo en el que en algún momento terminábamos, nosotras hacíamos un alto yyy conversábamos al respecto”.*

En consecuencia con lo anterior, los docentes entrevistados refieren que para efectuar los cambios pertinentes para ir avanzando en la formación a través de un enfoque inclusivo, y que dichos cambios fuesen cada vez más coherentes con las necesidades de los estudiantes de educación diferencial y del contexto, se hace necesario conocer las percepciones de los diferentes actores que se encuentran involucrados en el proceso.

EE14: *“Lo primero que se hizo fue cambiar el perfil de la carrera y ver cuáles eran las demandas de los profesores de educación especial hoy día en el sistema, qué necesitaban, (...) consultarles a los sostenedores o a los directores o los empleadores como se dice, de ustedes, ehh y eso fue como para para la última acreditación, a los ex alumnos y también a los estudiantes”.*

Los cambios para mejorar la formación mencionados anteriormente se pueden ratificar a través de la siguiente cita:

EE13: *“nunca hemos parado de generar cambios, nunca, o sea desde que yo era alumna hasta ahora que soy profe, todos los años estos mismos procesos de monitoreos y de evaluación, las evaluaciones que ustedes nos hacen, ¿verdad? Eh nos han permitido avanzar en ciertas cosas”.*

De acuerdo a lo señalado, se puede extraer de los datos analizados que los procesos de mejora permanente y constante que se han mantenido en la formación de pregrado, han llevado a cambios sustanciales, como lo es el cambio de plan de estudios, y todo ello con motivo de ir intencionando profesionales cada vez más inclusivos.

EE14: *“Entonces primero fue como recoger de las bases, por decirlo así, de los profes que estaban en aula, después con los académicos desde una perspectiva más transversal, que a nosotros nos sirvió mucho para remirar el perfil de la carrera y, bueno, en la elaboración del plan de estudio nuevo y con eso levantamos el perfil, lo llevamos a un claustro también, que también trabajamos este tema con ustedes y los profes y, bueno, ya después elaboramos”.*

Lo anteriormente citado se complementa con la siguiente expresión, en donde se hace alusión a lo complejo de generar cambios en la formación de pregrado:

EE15: *“Porque es otra visión de lo que pensamos que se necesita para la formación de este nuevo profesor que aspiramos que sea, que avance hacia la inclusión... ¿sí?, entonces no ha sido cambiarle el nombre a las asignaturas y listo, sino que hacer repensar entero qué necesitan los estudiantes y los profesores que están en formación para, porque no es que ellos van a ir a trabajar a contextos inclusivos es para, que los contextos que les toque trabajar los vayan transformando en contexto más inclusivo”.*

Los datos analizados sugieren que los docentes formadores de la carrera de pedagogía en educación diferencial de la PUCV realizan permanentemente cambios para

mejorar la formación de pregrado, los que se encontrarían en función de la realidad de los estudiantes y de los contextos en los que se desempeñarían en un futuro, pero lo más relevante de dichos cambios serían los avances hacia un enfoque inclusivo de la profesión.

3.2.2.2 Ámbito Marco legal Educativo

3.2.2.2.1 Categoría 3: Barreras desde el marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas

Los profesionales entrevistados coinciden en que una de las grandes barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas que se desprende de las normativas del sistema educativo, se relaciona, principalmente, con los enfoques bajo las cuales se sustentan teóricamente.

E14: *“las barreras mayores para mí de la política pública tienen que ver con las contradicciones paradigmáticas, las contradicciones paradigmáticas con el 170, que tenemos en el mismo decreto 170, 3 paradigmas, el clínico, el integracionista y el inclusivo”.*

Lo anterior tendría una repercusión en el desarrollo de una visión inclusiva:

EE13: *“Porque la normativa es integracionista, por lo tanto no te permite, no te permite en las escuelas públicas apuntar a la, a la inclusión”.*

Además, refieren que el hecho de que la normativa se encuentre fundamentada en enfoques diferentes al inclusivo, generaría otro tipo de barreras que inciden directamente en el rol profesional de los educadores diferenciales.

EE13: *“(la normativa) coarta la labor del profesor de educación especial, del profesor especial que tiene que estar en el aula, del profesor que tiene que cumplir con ciertos, eh ciertos aspectos legales, que tienen que ver con el ámbito donde desarrolla su trabajo, no puede adelantarse a prevenir, no puede pasarse a acompañar y a apoyar, tiene que estar circunscrito a un curso y a una determinada cantidad de años de apoyo de los niños, separado de aquellos que están en PIE y aquellos, aquellos que no están en PIE”.*

En ello también incidirían los aspectos burocráticos de la normativa, la que además fomentaría el etiquetamiento de los estudiantes.

EE15: *“Es que si te das cuenta se congregan en algo específico desde que tienes que rellenar formularios de decreto 170, se transforma en que tienes que concursar por cosas, competir por cosas que después tienen un impacto en cosas pequeñas (...) Entonces como las profes de parvularios y los demás nos dicen <<tráeme el 815>>, porque nosotros mismos lo usamos, porque se nos mezcla esta parte de la mediación con llenar los papeles”.*

Es así como, a través de los análisis efectuados, se puede observar que los docentes entrevistados mencionan diferentes barreras según el punto de vista que han incorporado en relación a sus propias experiencias. Sin embargo, es necesario destacar que todas éstas se desprenden de la misma normativa, la que se vincula específicamente con el decreto 170 y las exigencias que demanda a las escuelas y por lo tanto, directamente hacia el rol de los profesores, generando contradicciones entre este último y la visión desde un enfoque inclusivo.

EE13: *“Entonces las escuelas particulares están ganando porque ellas no se rigen por el 170, aquí el profesor en una escuela particular entra, sale de la sala de clases, trabaja con los chiquillos, forma grupos, forma talleres (...) En cambio los chiquillos que están en el sistema no poh, tienen un profe EDI al cual podrían sacarle el máximo partido, pero lo tienen ahí haciendo refuerzo pedagógico, porque la normativa les impide, por ejemplo*

trabajar con ellos, ¿por qué? Porque estamos en un paradigma inclusivo en el que se hacen diferencias”.

Los hallazgos muestran que, desde el punto de vista de la docencia universitaria, las barreras para desarrollar prácticas inclusivas que se desprenden desde el marco legal educativo, se encontrarían relacionadas con una serie de contradicciones a nivel teórico que estarían impactando hacia lo práctico, específicamente en el rol y quehacer del educador diferencial.

EE13: *“Entonces esa parte como ya la estamos dejando de lado porque la normativa nos la impide, porque queremos ser inclusivos y porque ya no estamos atendiendo las particularidades de los niños (...) ¿Se fijan de lo perverso que es el tema de la normativa y lo que a nosotros como inclusión nos está jugando en contra?, entonces por un lado estamos abriendo camino y yo feliz ,<<¡ah! los centros de atención diurna, ¡ah! feliz en la universidad, estamos en la DAE>>, pero por otro lado, en aquellos elementos que son de corte afectivos, cognitivos, de procesos mentales, que es lo que nosotros trabajamos dentro de las habilidades ¿verdad?, de eso se están haciendo cargo otros, porque nosotros lo vemos reducido sólo al referente curricular. Desalentador”.*

De esta forma, la percepción que se tiene desde los entrevistados es que el rol del educador diferencial se vería interferido por la normativa, en cuanto lo limita a realizar acciones específicas de su rol y al mismo tiempo, las contradicciones de enfoques que lo obligan a mantener prácticas educativas que hacen diferencias entre los estudiantes.

3.2.2.2.2 Categoría 4: Facilitadores desde el marco legal educativo que inciden en el rol del educador diferencial para desarrollar prácticas inclusivas

El análisis de los datos recopilados muestra que los docentes de la universidad que fueron entrevistados rescatan algunos facilitadores que incidirían en el desarrollo de prácticas inclusivas.

EE14: *“Los bajos resultados de aprendizaje entre las clases más altas, las medias y las bajas, yo creo que eso que está presente, que todos los días nos recuerda que injusto, o sea en términos de justicia social, que injusto es el sistema, que poco equitativo es el sistema, que poca calidad de la educación en los más pobres, etc. (...) hay que revertirlo, entonces cómo, no se olviden que está esto, por eso digo que es horrible, pero es también como que eso hay que cambiarlo, eso es el motor, ese el sentido que hay para poder avanzar en equidad y calidad”.*

Otra idea que se visualiza como facilitador es:

EE13: *“todos los elementos facilitadores que nos puedan permitir salirnos de la norma, de la normativa y poder potenciar otros elementos; siento yo que, uno de los grandes cambios que ha tenido el sistema educativo este último tiempo, estoy hablando de unos, del 2011, eeh ha sido trabajar también con los directores de las escuelas, eh el tema del liderazgo y la gestión (...) este director sabe cuáles son las potencialidades y que tienen ustedes, este director que se está formando sabe del 170, sabe de proyecto de integración, sabe y se ha dado cuenta que el proyecto educativo institucional tiene que estar en concordancia con esta mirada inclusiva (...) sabe que puede trabajar la normativa y pedir cosas y ordenar y reorganizar su escuela para atender las diferencias”.*

Los análisis muestran que, al igual que en las barreras, los formadores de formadores presentan diferentes visiones acerca de los facilitadores, y éstos estarían por

una parte vinculados al rol, en cuanto se deben cambiar las prácticas que estarían fomentando desigualdades educativas, y por otra parte, relevando la gestión de los establecimientos educativos y sus equipos directivos, justamente, para fomentar prácticas con orientación inclusiva.

3.2.3 Triangulación de los datos

Al triangular los datos obtenidos a través de los análisis efectuados en base a las percepciones que tienen los egresados y los formadores de la carrera de educación diferencial, se puede realizar un cruce de la información a la luz de la teoría revisada en el Capítulo I.

- a) En primer lugar, habría un vínculo desde la formación inicial en cuanto los docentes de la carrera intencionan transversalmente un enfoque socio-constructivista, lo que se ve reflejado e inferido en el discurso de los egresados, ya que consideran como aspectos más relevantes de la formación inicial, todo aquello que se relaciona con los contextos y elementos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.
- b) Por otro lado, que desde la formación inicial se fomente que la acción pedagógica se debe centrar en ‘el sujeto que aprende’, podría ser el elemento responsable de que los egresados cada vez más piensen en la educación desde un enfoque de derecho, tal como mencionan en sus relatos, donde consideran que las acciones que tienen que desarrollar deben orientarse hacia la inclusión y no a replicar los modelos de integración, que son los que rigen hoy al sistema educativo. Esto se relacionaría con las injusticias mencionadas por los formadores, ya que el tener conciencia de éstas, incitan a querer cambiarlas para mejorar la calidad y equidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se vincularía con el derecho a la educación mencionado por los egresados de educación diferencial PUCV.

- c) Ambos grupos de entrevistados están de acuerdo con que la gestión de los centros educativos pueden abrir puertas y avanzar en materia de inclusión, independientemente de que la normativa legal dicte paradigmas diferentes. Esto tendría incidencia en el rol del educador especial para poder realizar otro tipo de prácticas con mayor libertad, en donde, además de cumplir con lo estipulado por la normativa, pueden llevar a cabo acciones en favor de la atención a la diversidad. Estos elementos podrían tener cabida con el prestigio mencionado por los egresados y por la formación actitudinal brindada desde la docencia.

- d) Los docentes de pregrado mencionan que el rol del educador diferencial, en lo referente a lo específico de la disciplina, se va perdiendo, lo que se encuentra en concordancia con los hallazgos encontrados a través de los análisis del contenido de los egresados, en donde se explicita que existirían dos tipos de roles de este educador diferencial: uno que es el que se modifica según la realidad educativa y el otro tiene que ver con lo propio de la profesión. En cuanto a esto, los egresados mencionan que deben adaptarse a los cambios que se van generando en el contexto, lo que implica un cambio en el rol profesional, es decir, ya no trabajar en aula de recursos, sino mas bien con todo el curso y hacer co-docencia, lo que generaría que este rol específico, como mencionan los formadores, se iría perdiendo. Es por ello que también se podría vincular con los cambios de malla curricular de la carrera y del perfil de egreso, pues se intentaría responder y dar coherencia a las necesidades que van surgiendo desde los contextos y desde los profesionales.

3.2.3.1 Otros hallazgos

Al ordenar los datos obtenidos según el contexto laboral en el que se desenvuelven los egresados entrevistados, es posible observar que existen elementos en los que se producen algunas variaciones y que inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas,

principalmente relacionados con los ámbitos del marco legal educativo y del contexto escolar en el que trabajan los profesores de educación diferencial.

En lo que respecta al marco legal educativo, el análisis de los datos muestra que, dependiendo del lugar de trabajo, los entrevistados mencionan diferentes obstaculizadores en relación a los decretos o leyes que rigen la modalidad educativa en la cual trabajan.

Modalidad contexto educativo	Cita	Entrevistado
Regular	<i>“El decreto 170, sigue encasillando, etiquetando a los estudiantes”.</i>	EE5
	<i>“En el fondo uno sabe que no es necesario generar tanto papeleo para poder en el fondo atender una situación que uno sabe que existe, eso “es lo que complica a fin y principio de año y siempre es un caos y terminas súper estresado, siempre te piden lo mismo y no lo revisan siempre, tienes que llevar formularios y nadie los ve, entonces encuentro que eso es súper innecesario (decreto 170)”.</i>	EE6
Especial	<i>“el decreto 815, que es el que rige xxxxx¹², que son personas con espectro autista o trastorno de la comunicación (...) es muy amplio... en definitiva no dice nada, te indica qué camino tomar, que cosas trabajar, pero desde aspectos muy generales, tú trabajas por niveles, de hecho el mismo decreto 815, es como muy muy amplio”.</i>	EE4
	<i>“El decreto 87 lo que tiene de malo es que es muy general, (...) los objetivos son como demasiado generales y están demasiado como obsoletos”.</i>	EE9

Tabla n° 6. Extracto de opiniones de los entrevistadas/os según sistema de escuela regular y escuela especial.

¹² Debido al compromiso adquirido en la confidencialidad de los datos, se ha omitido el nombre de la institución aludida en esta cita.

La tabla 6 muestra algunos extractos de las opiniones entregadas por las/os entrevistadas/os, en donde se puede establecer, por una parte, que existiría una tendencia por los educadores diferenciales que trabajan en el sistema regular de educación a atribuir como barrera principal, algunos elementos vinculados con el decreto 170, como por ejemplo los que tienen que ver con la parte administrativa que se exige y que no es revisada, y por otro lado, lo que mencionan los profesionales que trabajan en escuelas especiales, en donde los principales obstaculizadores desde el marco legal educativo dice relación con la ambigüedad y antigüedad de dichas normativas.

Finalmente, otro de los hallazgos interesantes de presentar se relaciona con que, específicamente aquellos educadores que trabajan en contextos de educación regular, consideran como elemento facilitador de la misma normativa, que fomenta la atención a la diversidad y la comprensión por parte de la comunidad educativa acerca de las diferencias.

EE7: *“nuestro programa (PIE) vino primero a otorgar más relevancia a la diversidad y todo lo que implica la diversidad, porque este colegio como es un colegio medio exitista que antes era particular que era pagado, que seleccionaba y que era todo lo que hoy día no es se transforma en otro colegio, en el colegio que educa para los pobres, que entra cualquier niño porque no se selecciona y el desafío era como ahora atender a esa diversidad y el programa yo siento que ha funcionado”.*

Otra premisa que apoya la anterior es la siguiente:

EE6: *“existe como una mayor injerencia en los procesos de aula por norma, porque ante al no estar normado quedaba como a la mano de Dios, si es que se hacía la evaluación diferenciada, si es que se daban las horas de apoyo, si es que el profe accedía o no a que estuvieses en sus clases (...) ahora es algo que se asume porque es Ley”.*

De esta forma, los entrevistados en este ámbito concluyen que, aunque la normativa tenga elementos obstaculizadores, de todas formas se rescataría el hecho de que un establecimiento educativo al implantar el Programa de Integración Escolar se potencia de alguna forma el acercamiento a una orientación inclusiva desde la Ley.

3.3 Interpretación

El rol del educador diferencial de la PUCV se encuentra influenciado por la conjugación de varios elementos. En relación a ello, los hallazgos encontrados sugieren que existen varios factores que inciden en que estos profesionales desarrollen prácticas inclusivas en los contextos educativos, dentro de los cuales se encuentran: la construcción de su identidad profesional en la formación inicial, los contextos educativos en los cuales se insertan laboralmente, las exigencias desde el marco legal educativo y las características propias de cada uno de los profesionales.

En lo que concierne a la formación de pregrado y de acuerdo con Martínez (2010), ésta dota al futuro profesional de aptitudes y competencias que le permitirán desenvolverse laboralmente dentro de un campo disciplinar específico. En lo que refiere al área de educación especial, su foco disciplinar es la psicopedagogía, la cual estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y contextualizado, y sus alteraciones” (Careaga, s.f., citado en Bravo 2009, p. 220). Esto se vincularía con las percepciones que tienen los entrevistados, respecto al rol del educador diferencial, el cual no sólo se encuentra vinculado a lo pedagógico, sino que además a la disciplina psicopedagógica, en cuanto a la enseñanza de estrategias para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, lo que le otorga una especificidad al quehacer, para posteriormente trabajar colaborativamente con otros profesionales de la educación en el contexto laboral que se encuentra inmerso.

Los aportes de las neurociencias al campo de la educación, como lo plantea Campos (2010), y las investigaciones acerca del funcionamiento del cerebro han permitido obtener nuevos conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, lo que se encuentra altamente ligado con el rol del educador diferencial. Esto último se debe a que, una de las características fundamentales de este profesional, y que fue posible visualizar a través del análisis de las categorías, tiene que ver con llevar a cabo un quehacer profesional que orienten las prácticas inclusivas.

Además, los resultados encontrados indican que este rol se encuentra en concordancia con lo esperado por el perfil profesional de egreso de la carrera de educación diferencial, en donde de manera general deben ser capaces de diseñar y ejecutar planes de evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas, de trabajar con otros profesionales, conocer y flexibilizar en las distintas realidades educativas, reflexionar acerca de su quehacer pedagógico y ser un profesional éticamente responsable. Todas las acciones desarrolladas deben orientarse a favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que es coherente con lo indicado por los formadores de pregrado de la carrera profesional, en donde los esfuerzos se concentran en relevar la importancia de la mediación pedagógica, a través de la cual se deben brindar variadas opciones para el acceso al conocimiento de todos los alumnos. Todo lo anterior, permite sentar las bases del concepto de inclusión, ya que como señalan Ainscow & Booth (2002), éste se relaciona con construir una conciencia de inclusión, en la que se fomentan los ideales de acceso universal a los aprendizajes con el fin de, por una parte, permitir la participación de todos/as los/as estudiantes, y por otra, favorecer la igualdad y calidad de la educación. En consecuencia, se reducirían y/o eliminarían las barreras y situaciones de exclusión que se presentan hoy en día en la escuela.

Se observa entonces, que los objetivos que se vienen planteando a través de los años desde la docencia universitaria, en cuanto a la carrera de Educación Diferencial PUCV, se estarían logrando en gran parte, debido a que es posible visualizar en base al análisis efectuado, que los egresados han incorporado los contenidos en torno al concepto de

inclusión en el desarrollo de su profesión. Es por ello que los fundamentos teóricos entregados en la formación inicial se evidenciarían concretamente en los ideales de justicia, equidad y calidad de la educación que los profesionales tienen arraigados en sus discursos. En consecuencia, han integrado una nueva forma de percibir la sociedad y conciencia social en función de la igualdad y el derecho a la educación (Parrilla, 2002).

De esta forma, se van creando los cimientos de una identidad que le confiere poder y solidez al rol profesional, y que se concretiza en un conglomerado de saberes conceptuales, prácticos y actitudinales en función de un perfil de egreso. Cabe destacar que serían los saberes actitudinales y valóricos los principales gestores de una conciencia inclusiva, pues los hallazgos mostraron que la decisión de llevar a la praxis dichos saberes también depende de las características personales, pues la identidad profesional si bien, es un proceso institucionalizado, también obedece a los conocimientos y experiencias de vida de cada sujeto, y por ende, involucra un proceso de construcción personal que mezcla las propias concepciones con los ideales de la profesión (Prieto, 2004; Matus, s.f).

Los ideales de llevar a la práctica un rol que fomente la inclusión tensionan laboralmente al educador diferencial, debido a que las acciones concretas que debe desempeñar en los contextos educativos se encuentran bajo otros paradigmas. Estas tensiones se hacen evidentes a través de las primeras experiencias otorgadas por las prácticas iniciales, ya que los egresados reconocen una descontextualización entre lo que se les enseña en la teoría y lo que ocurre en la práctica, lo que se relaciona con la mixtura de paradigmas que rigen el sistema de educación especial y que se sustentan en paradigmas anteriores al inclusivo (Manghi et al, 2012). Al mismo tiempo, estas tensiones se acrecientan cuando el profesional se inserta definitivamente en el sistema laboral, vivenciando en su quehacer las contradicciones paradigmáticas en contraposición a los ideales de inclusión que ha forjado en su identidad profesional.

Esta situación se presenta debido a que ocurre un fenómeno que Boerr (2014), denomina ‘shock de realidad’, en el cual los educadores diferenciales se enfrentan a tareas

pertenecientes a su quehacer profesional que no habían sido desempeñadas con anterioridad durante el proceso de prácticas iniciales. Por lo tanto, deben enfrentarse por primera vez a las exigencias concretas que se demandan por parte del marco legal educativo, el cual limita su rol en cuanto al desarrollo de prácticas inclusivas.

Lo anterior se fundamenta en que la normativa y sus decretos se encuentran sustentados en paradigmas anteriores al inclusivo, demandando a los contextos educativos realizar gestiones y acciones que implican mantener prácticas integracionistas, generando un choque paradigmático con los ideales construidos en la formación inicial, pues esta última propone un rol que fomente prácticas inclusivas. Por lo tanto, estas incoherencias entre la formación inicial y el quehacer profesional en los contextos educativos implica una nueva mirada en la concepción del rol, ya que los mismos cambios que se van generando a nivel cultural, social y normativo implican nuevas demandas en el rol profesional y, por lo tanto una reestructuración del mismo (Prieto, 2004).

Según Manghi et al (2012), lo anterior ocurre debido a que también existe una hibridez de modelos entre la formación de profesores de educación diferencial y su quehacer profesional, lo que conlleva a que se busque una coherencia entre ambos procesos, siendo el punto clave la formación inicial a través de un enfoque inclusivo. Esta búsqueda se evidencia de forma concreta en la formación de pregrado, ya que los resultados mostraron que la docencia universitaria de la carrera de educación diferencial está constantemente cuestionándose y produciendo cambios que puedan hacer del futuro profesional, un profesor que responda a las demandas sociales y culturales en función de la atención, concientización y reconocimiento de la diversidad.

Lo señalado se ratifica en que los educadores diferenciales, consideran que todos los aprendizajes teóricos construidos en torno al concepto de inclusión son los que, finalmente, marcaron su formación inicial y posteriormente, su desarrollo en la práctica educativa.

La investigación que fue realizada por Contreras et al. (2011), concluyó en que la formación teórica de los estudiantes de educación diferencial de la PUCV, se inclinaría mayoritariamente hacia los enfoques neuropsicológico e integracionista, mientras que la formación práctica se encontraría vinculada al enseñar y evaluar, apuntando hacia un enfoque integracionista e inclusivo, lo que significaría que existe una base heterogénea que sustenta la formación profesional de los estudiantes de esta carrera. Por el contrario, a través de lo declarado por los egresados entrevistados, éstos evidencian una marcada teoría en torno al paradigma inclusivo, explicitando conceptos claves, tales como: diversidad, derecho y la importancia del contexto educativo como facilitador y/o obstaculizador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior sugiere que las demandas del entorno han cambiado, por lo que estarían influyendo en los significados construidos a través de la formación inicial, generando una mayor trascendencia en los aprendizajes de índole inclusiva.

Ligado a ello, los hallazgos también mostraron que el profesor de educación diferencial se percibe como un profesional flexible, que se adapta a los diferentes contextos, pues considera que la formación de pregrado le ha entregado los conocimientos necesarios para desenvolverse en cualquier situación que implique un nuevo quehacer dentro de su rol profesional. Estas características se ven reflejadas en el perfil de egreso de la carrera, en donde se explicitan, a través de sus cinco dominios, los conocimientos y aptitudes que debe demostrar. Por ende, esta descontextualización que se hace evidente al insertarse en el mundo laboral, no se constituiría necesariamente como una barrera para ejercer su rol, pues ellos mismos definen que el rol se aprende en el contacto con la realidad.

Según el perfil de egreso, existen responsabilidades profesionales que el educador diferencial debe cumplir, como por ejemplo manejar información actualizada de su profesión. Esto quiere decir que se espera que dicho profesional se mantenga permanentemente actualizado para responder a los requerimientos que van surgiendo en consecuencia de las nuevas demandas de los diversos contextos. Ciertamente, lo que se

menciona anteriormente se cumple a cabalidad, debido a que los egresados visualizan la formación continua como un mecanismo a través del cual pueden suplir y complementar los conocimientos que no fueron abarcados por la formación de pregrado y que consideran indispensables para responder a las nuevas demandas de su rol profesional. Estos nuevos conocimientos le permiten, paulatinamente, ir transformando la práctica educativa en función de la teoría adquirida y por ende, ir incorporando mejoras a su quehacer laboral (Lella, 1999, citado en Moliner & Loren, 2010).

En consecuencia, lo que para otros profesionales implicaría una desvalorización de su profesión debido a que deben desaprender y aprender nuevas formas para responder a las demandas contextuales (Guajardo, 2010), los educadores diferenciales equilibrarían dicha hibridez a través de la formación continua, complementando lo que ya han aprendido durante los años de formación inicial con lo adquirido en la actualización de sus conocimientos.

Es por lo anterior que los egresados valoran la formación de pregrado de manera positiva, pues indican que, a pesar de las contradicciones paradigmáticas detectadas, los aprendizajes profesionales adquiridos les permiten insertarse en el mundo laboral de forma eficiente y eficaz, logrando responder a las demandas propias del quehacer docente de su disciplina. Esto ocurriría debido a que la formación inicial mezcla un conglomerado de saberes desde diversos enfoques paradigmáticos, permitiendo que el educador diferencial responda a las demandas del trabajo que involucra conocimientos de corte clínico y neuropsicológico, pero además, pueda ampliar su campo de acción actuando como un posible agente de cambio educativo bajo lineamientos inclusivos que son inherentes a su formación valórica, actitudinal y convicciones personales acerca de lo que debe ser una educación para todos. Todo ello se ve favorecido por la flexibilidad y capacidad de reflexión crítica sobre su propia práctica docente, lo que le permite estar consciente y saber si está logrando o no responder a los requerimientos de su quehacer y rol profesional.

Por otro lado, las contradicciones de paradigmas que devienen a partir de las políticas públicas son consideradas como obstaculizadores para el desarrollo de un rol inclusivo, lo que se fundamenta en que, en lo concreto, los decretos y normativas promueven y fomentan un sistema de desigualdades, que no considera realmente el derecho a la educación y que para efectos de ‘atención a la diversidad’, demanda tareas y documentación rigurosas en relación a diagnósticos médicos y etiquetas que excluyen a los estudiantes y que, además, separa la modalidad de enseñanza en ‘especial’ y ‘regular’ (García-Huidobro, 2007; Molina y Holland, 2010; Ramos, 2013). Todo esto se manifiesta en la escuela y en los diferentes contextos educativos, haciendo que éstos se transformen en lugares que promueven prácticas integracionistas por sobre las inclusivas (Loaiza, 2011).

Frente a este panorama, el educador diferencial, reconoce falencias en el marco legal educativo que utiliza a favor de instancias inclusivas, pues la ambigüedad y escasa fiscalización por parte de los entes reguladores, les permite generar situaciones en las que tiene libertad para implementar acciones que promueven el derecho a una educación de calidad y que considera las particularidades de cada estudiante. Un claro ejemplo de esto es cuando la Ley, específicamente del decreto 170, establece un número de estudiantes que pueden recibir atención psicopedagógica y que por tanto limitan el quehacer del docente diferencial, sin embargo como su rol está orientado a la atención a la diversidad, establecerá estrategias para flexibilizar su realidad laboral.

En este punto, la escuela puede ser o no un facilitador, ya que como mostraron los hallazgos, la gestión educativa podría constituirse como un elemento clave para instalar una visión inclusiva dentro del establecimiento, puesto que como institución social que forma, crea y transmite saberes a sociedades y culturas particulares (De Tezanos, 2004), puede impactar de forma trascendental en las comunidades, incidiendo en las personas en cuanto a las formas que tienen de interpretar la realidad, impulsando el respeto por los Derechos Humanos, la participación en Democracia y sistemas que fomentan la igualdad y la justicia desde la pluralidad social, fortaleciendo de esta forma la cohesión social en virtud de la diversidad humana (Astorga 2004; Sandoval, 2011; Aguado, 2013).

**CAPÍTULO IV:
CONCLUSIONES**

4.1 Conclusiones de la investigación

El rol del educador diferencial formado en la PUCV se define a través de varios paradigmas, dentro de los cuales se encuentran el neuropsicológico, el integracionista y el inclusivo. No obstante, este último se presentaría como un ideal, ya que ni los contextos educativos ni el marco legal vigente orientan, concretamente, el desarrollo de una práctica absolutamente inclusiva. Por ende, este rol se constituye como un desafío en el educador diferencial, puesto que debe buscar y encontrar las formas de poder cumplir con la ‘misión’ para la cual fue formado, es decir, convertirse en un agente de cambio educativo.

Este desarrollo de prácticas inclusivas en un contexto adverso para su implementación se ve favorecido por otras características de este profesional, que se relacionan con la flexibilidad. Ésta última, también le sirve de ayuda para que no desprofesionalice su rol, pues sabe desde la formación inicial que deberá enfrentarse a una cultura y política que fomentan la competencia, la diferencia y la integración por sobre la inclusión. Esto quiere decir, que al tener conocimiento de que la realidad no se condice con el paradigma inclusivo, puede posicionarse como un profesional empoderado de sus saberes y que ha sido formado para insertarse en el contexto educativo e intentar transformarlo desde su propia práctica educativa.

Por consiguiente, este educador diferencial PUCV demuestra una identidad profesional sólida que le permite, a pesar de todas las contradicciones, buscar las formas de responder u orientar, en la medida de lo posible, su quehacer hacia lineamientos más inclusivos.

Este fenómeno no es casual, pues desde la docencia universitaria se intencionaría formar un profesional que tenga arraigados en su identidad los ideales de realizar un cambio educativo, lo que se construye de forma transversal a los años de formación y se va fortaleciendo a través de las mejoras que se van gestando en los aspectos curriculares.

Sin embargo, también forman un profesional que sea capaz de responder a las demandas que se generan desde los otros paradigmas, y desde la comprensión de dichas contradicciones, el educador diferencial va fortaleciendo su rol y generando espacios para cumplir con la parte ética y valórica de su profesión. En consecuencia, se forma un profesional empoderado de sus conocimientos y herramientas, que no se siente incompetente frente a las adversidades, pues se reconoce a sí mismo como un profesor ‘diferente’ y que por tanto, debe realizar ajustes desde su saber para transformar la realidad educativa.

Entonces, en la construcción de este profesional, se evidencian facilitadores y barreras que inciden, finalmente, en que el educador diferencial pueda llevar a la práctica acciones con lineamientos inclusivos.

Dentro de los facilitadores se encuentran:

- a) La formación inicial, debido a que si bien, ésta no está exenta de las contradicciones de modelos paradigmáticos, dicha contradicción se transforma en un facilitador en cuanto le permite, por una parte, desarrollar de forma eficiente su trabajo, ya que responde a los enfoques anteriores al inclusivo que son los que actualmente rigen el sistema educativo; pero por otro lado, la formación que le fue entregada bajo los lineamientos de inclusión le permite buscar formas de llevarla a la práctica, y fuertemente arraigada a lo que es su identidad como profesional y potencial agente de cambio.
- b) La convicción que se genera a partir de su identidad profesional en relación a la educación para la diversidad, provoca que constantemente esté buscando alternativas para responder a las demandas de su trabajo, pero también de generar instancias en las que pueda demostrar que la inclusión debe materializarse en lo concreto. De esta forma, está en constante perfeccionamiento, el que siente como

una responsabilidad, posicionándose como un profesional que busca alternativas para mejorar su labor. Es por ello que, probablemente, un profesional que no tenga estos elementos valóricos tan fuertemente desarrollados, si podría cumplir de todas formas con su trabajo, pero no intentará generar un cambio educativo, sólo continuará replicando el modelo instaurado hasta ahora.

- c) El permanente monitoreo y mejoramiento de la docencia universitaria en base a las necesidades que hoy se visualizan en el contexto educativo desde sus diversos actores, logra que la formación de pregrado se mantenga actualizada, incidiendo de forma positiva en la construcción de saberes que permitirán en el futuro estudiante de pedagogía insertarse de forma óptima en el mundo laboral.
- d) El conocimiento de los formadores de formadores sobre los contextos educativos y las problemáticas en torno al marco legislativo de educación, permite que puedan direccionar los elementos valóricos y actitudinales de los estudiantes de pregrado, apoyando en la consolidación de sus saberes e intencionando los elementos claves de la identidad profesional que le permitirán abordar a los diversos contextos con el ideal de transformarlos.
- e) Cuando la gestión educativa de los establecimientos educacionales se posiciona desde el derecho a la educación, permite que el educador diferencial actúe con libertad en la realidad que se encuentre inmerso, fomentando y orientando su quehacer a través de prácticas inclusivas.
- f) Las falencias a nivel de normativa, de alguna forma, permiten que el educador diferencial obtenga autonomía y decisión sobre cómo desarrollar su quehacer profesional en la práctica.

Por otro lado, las barreras que se desprenden de este estudio son las siguientes:

- a) Las limitaciones que se generan a partir del marco legal educativo, impiden que el educador diferencial pueda llevar a cabo su rol con total libertad en base a un paradigma inclusivo.
- b) La contradicción de paradigmas que genera confusiones en cuanto a qué se entiende por diversidad y cómo se gestiona un espacio para la convivencia.
- c) Las modalidades educativas separadas en ‘especial’ y ‘regular’ fomentan quehaceres y roles diferentes en ambos casos y que son contrarios a la inclusión, pues siguen clasificando y etiquetando a los estudiantes.
- d) En la escuela especial, las normativas ambiguas y poco precisas generan que los establecimientos interpreten las acciones que deben llevar a la práctica, lo que deja en evidencia un plan educativo poco estructurado.
- e) En educación regular, las nuevas normativas fomentan etiquetas y sobrevaloran los aspectos médicos para que los estudiantes puedan ‘recibir’ apoyos en base a sus particularidades.
- f) La instalación de medidas inclusivas descontextualizadas, como el trabajo en el aula por parte del educador diferencial, cuando el resto de las acciones que se demandan se encuentran sustentadas en paradigmas anteriores al inclusivo.

Frente a este panorama, el educador diferencial de la PUCV desarrolla diversas estrategias para llevar a cabo prácticas inclusivas apoyado de los facilitadores antes expuestos. En este aspecto, cobra especial relevancia las barreras provenientes de las políticas públicas que este profesional va transformando en oportunidades para desarrollar prácticas inclusivas, debido a que lo que parece ser una adversidad, como por ejemplo la

escasa fiscalización por parte de los entes reguladores, permite que el educador diferencial tenga mayor libertad para decidir sobre su quehacer y responder, de cierta manera, a la idea de transformar los espacios educativos en instancias de participación e inclusión.

Es importante reiterar que para que lo anteriormente explicado ocurra, resulta imprescindible que el docente de educación diferencial tenga la convicción de que su actuación en los diversos contextos educativos puede ser gatillante o responsable de importantes cambios, promoviendo de esta forma acciones inclusivas dentro de las instituciones en las que trabaja y se desempeña. Lo anterior sugiere que, a pesar de que existan factores que tensionen su rol, dichas contradicciones no serían elementos suficientes por sí mismos para que un educador diferencial formado en la PUCV no desarrolle prácticas que se orienten hacia la inclusión.

4.2 Proyecciones y limitaciones de la investigación

Las proyecciones de este estudio surgen de las mismas interrogantes planteadas, ya que entendiendo que hoy el foco de la educación debe centrarse en promover la participación y convivencia desde un enfoque inclusivo y de derecho, sería un gran aporte profundizar en cuáles son las barreras y facilitadores que emanan del actual sistema chileno, pero no sólo a nivel del rol profesional de educadores diferenciales formados en la PUCV, sino que extenderlo al ejercicio laboral del profesorado en general, de modo tal poder establecer acciones que permitan una mejora sustancial en la educación chilena y en la formación de pregrado que les es otorgada por las diferentes instituciones de educación superior.

Asimismo, en lo que respecta específicamente a esta investigación, los hallazgos demostraron que existen diferencias entre los roles de los educadores diferenciales que se desempeñan en diferentes modalidades de la educación formal (escuela especial y escuela

regular), por lo que realizar un estudio exhaustivo de aquello brindaría una valiosa información para la gestión de la carrera profesional, ya que podrían mejorar sus procesos de formación inicial en sus dos menciones (TAE y RM), pudiendo incorporar con mayor certeza elementos que sean coherentes con la realidad de los contextos educativos en los que deberán desempeñarse laboralmente. Además, tener una visión detallada de las barreras y facilitadores que podrían encontrarse al llegar al sistema laboral, podrían permitir la elaboración de estrategias adecuadas para cada modalidad, y de esta forma fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas.

Por otro lado, profundizar en las barreras que se generan hacia la participación de todos los estudiantes, podría dar luces de cómo se ve afectado el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero desde el punto de vista del estudiantado, por lo que a partir de ello, se podrían sugerir mejoras tanto en los aspectos metodológicos como institucionales para favorecer el acceso y la expresión de los conocimientos de los alumnos.

La revisión bibliográfica realizada en esta investigación da cuenta de que la normativa y decretos que sustentan la educación especial chilena contiene desde sus bases, una hibridez paradigmática, lo que genera contradicciones que se extienden hacia el funcionamiento de las escuelas y hacia el quehacer de los profesionales que trabajan en ella, en relación al desarrollo de prácticas inclusivas. Es por esto, que si se caracterizaran cuáles son específicamente esas contradicciones, se podrían sugerir mejoras a nivel de macropolítica, y por qué no, generar un cambio a nivel de macrosistema educativo.

En lo que respecta a las limitaciones, éstas estuvieron relacionadas principalmente con el trabajo de campo, pues el tiempo del que se dispuso para acceder a la base de datos de los egresados, formular y validar las entrevistas, concretar las citas, realizar el análisis y sus procesos posteriores, fue breve en relación al ideal esperado, ya que éste habría permitido una mayor reflexión de los hallazgos, y por lo tanto, la profundización en la caracterización del rol profesional, de las barreras y los facilitadores que se encuentran en las diferentes menciones entregadas por la carrera de educación diferencial

Por último, otra limitación que se presentó tiene que ver con la naturaleza de esta investigación, pues al ser un estudio que involucró específicamente a los profesionales formados en la PUCV, no se disponía de una extensa bibliografía actualizada que diera cuenta de aspectos sobre la construcción de la identidad y rol profesional, por lo que se tuvo que recurrir a caracterizaciones realizadas por un número reducido de estudios que tocaban someramente dichos aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. (2013). *Diversidad e Igualdad en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Armstrong, D. (2005). *Reinventando la inclusión: Nuevo trabajo y la política de la educación especial*. *Revista de Educación Oxford*, 31 (1), 135-151.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). “La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional”. *Estudios Pedagógicos* 36 (1), 235-263 p.
- Benavot, A. (2015). *La Educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos* Ediciones UNESCO.
- Boerr, I. (2014). “El largo camino de convertirse en profesor”. *Revista Docencia*, 54 (52) 52-63 pp. Extraído el 20 de mayo de 2015 desde <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20141126235224.pdf>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones, *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp.211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
- Bravin, C. & Pievi, N. (2009). “*Documento metodológico orientador para la investigación educativa 1a ed*”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bravo, L. “*Cambio de paradigma en los profesores del siglo XXI. Los desafíos pendientes*” (Seminario). Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 27 de Noviembre del 2014.
- Bravo, L. (2009). *Psicología Educacional, Psicopedagogía y Educación Especial*”. *Revista IIPSI, Vol. 12 (2): 217-225*. Extraído el 25 de febrero de 2015 desde

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n2/pdf/a15v12n2.pdf

- Cáceres, P. (2003). “Análisis del contenido: Una metodología alcanzable”. *Psicoperspectivas: Revista de la escuela de psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2 (1) 53 – 82 pp. Extraído el 20 de junio de 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Campos, A. (2010). “Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del desarrollo humano”. *Revista digital: La educación*. Extraído el 29 de febrero de 2015 desde http://www.educoea.org/portal/la_educacion_digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf2
- Cantillano, D. & Zamora, T. (2013). *Educación y ruralidad: Implicancias psicosociales en la transición campo-ciudad que le acontecen a las familias rurales cuyos hijos e hijas han debido continuar estudios de enseñanza media en la ciudad de La Calera V Región*, Valparaíso. (Tesis de Pregrado). Universidad Santo Tomás. Viña del Mar: Chile.
- Carrasco, R. (s.f.). *La investigación interdisciplinar e internacional*. Universidad Femenina Del Sagrado Corazón: La molina.
- Cascón, P. (2000). “Educar en y para el conflicto”. Barcelona: Editorial CISSPRAXIS.
- CEAS. (2013). “Estudio a Nivel Muestral de la calidad del proceso de Integración Educativa”. MINEDUC: Santiago de Chile.
- CEPAL. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Chacón, M. (2006). “La reflexión y la crítica en la formación docente”. *Revista Educere*, 10 (33) 335-342 pp. Extraído el 3 de junio de 2015 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102006000200017&script=sci_arttex

- Cerda, A., Silva, M. & Núñez, I. (1991). “*El sistema escolar y la profesión docente*”. Editorial PIIE: Santiago de Chile.
- Comisión expertos, 2004. Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Comisión expertos. MINEDUC. Santiago, Chile.
- Conejeros, M., Córdova, V., Manghi, D., Morillo, M., Julio, C. (2014).”*Guía Docente. Formando Educadores Diferenciales bajo un Currículum Basado en Competencia. Proyecto, Integración Evaluativa: El Rol de las Evaluaciones Claves en el Aprendizaje*”, N° 2013.PEDO2. Programa de Mejoramiento e innovación de la Docencia de Pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Contreras, A., Henríquez, M., Lagos, M., Rodríguez, L. (2011). *Enfoques de Educación Especial predominantes en la línea psicopedagógica general y menciones en la carrera de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. (Tesis Pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso: Chile.
- Correa, E. (2010). “La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional”. *Revista Perspectiva Educacional*, 5(2) 77-95 pp. Extraído el 2 de junio de 2015 desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/4121>
- Damm, X., M., Barría, C., Morales, D., & Riquelme, P. (2011). *Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad?. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 125- 145.
- Daroch, V. (2012). “Percepciones de Prestigio y valoración social de la profesión docente. Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados”. (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología.
- De Tezanos, A. (2004). *La torre de Babel: Los equívocos acerca de los sentidos de la educación*. Uruguay: UNESCO.
- Díaz, C. & Navarro, P. (1999). Análisis del contenido. En Delgado, J, & Gutiérrez, J. (Eds), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid (3ª ed. 177-221 pp.), Madrid: Síntesis Psicología.

- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). “Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social” *Revista Scielo, Estudios Pedagógicos*. Chile: Universidad de Talca.
- Donoso, S., Marín, N., Oyarzún, C., Palomino, B. & Ramírez, K. (2011). Investigación cualitativa respecto al rol del educador-a diferencial en aula común en el marco de Decreto Supremo N° 170, en dos establecimientos educacionales con proyecto de integración escolar pertenecientes a la Comuna de Valparaíso. (Tesis de Pregrado) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Duk Homad, C. & Narvarte, L. (2008). “Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE, Vol. 6 n°.2 pp.137-156: España*. ISSN 1696-4713.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). “La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), 153-170 pp*. Extraído el 28 de mayo de 2015 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Duschatzky, S. (1996). “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” *Propuesta Educativa* n° 15 p 5-49.
- Fitch, F. (2003). *Inclusión, exclusión, e ideología: Estudiantes de educación especial cambiando el sentido de uno*, *Revista Urbana, 35(3), 233-52*.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Marota.
- Fundación Chile. (2013). “Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”. Extraído el 18 de mayo de 2015 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

- Galaz, A. (2011). “El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos en el cambio educativo?”. *Revista de estudios pedagógicos XXXVII*, n° 2 pp. 89-107. Universidad Austral de Chile.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- García-Huidobro, J. (2007). “Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40 n° 1 pp. 65-85.
- Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación* pp. 19-57.
- Godoy, M., Meza, M. & Salazar, A. (2004). “Antecedentes Históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile”. *MINEDUC*. Extraído el 15 de diciembre de 2014 desde http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- González, M. (2008). “Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- González, C., Guerra, L., Lillo, M., Pabst, C., Sobarzo, J. & Somarriva, F. (2009). “Estudio Exploratorio Descriptivo Respecto al Rol del Educador Diferencial y la Valoración Hacia el mismo por parte de agentes de la comunidad educativa de establecimientos regulares de las comunidades de Valparaíso, Viña del Mar y Villa Alemana”. (Tesis de Pregrado). Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Guajardo, E. (2010). “La Desprofesionalización Docente en Educación Especial”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1): 105-126 pp. Extraído el 3 de marzo de 2015 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). “*Metodología de la investigación*”. Quinta Edición. México: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores S.A de C.V.

- Infante, M. (2010). “Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa” *Revista de Estudios pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ley 20.370. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago: Chile. 12 de septiembre de 2009.
- Loaiza, C. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos*. Universidad de Manizale.
- Machado, A. (s.f.). *Calidad y diversidad en la educación chilena*. Educar Chile. Extraído el 9 de septiembre de 2014 desde <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=91530>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M & Díaz, C. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 51(2), pp.43-68.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. UNESCO: Panamá. Extraído el 10 noviembre de 2014 desde <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Martínez, J. (2010). “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 127-139 pp. Extraído el 10 de diciembre de 2014 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art6.pdf>.
- Martínez, B. (2011). “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 n°1. España: Universidad de Zaragoza.
- Martínez, J. (2011). “Métodos de investigación cualitativa”. *Silogismos de Investigación n°8 (1)* ISSN 1909-955X
- Matus, L. (s.f.). “La construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política educativa?”. *IX Seminario de Red Estrado: Políticas Educativas en*

América Latina: Praxis Docente y Transformación Social. Extraído el 28 de enero 2015 desde

<http://www.filosofiaeducacion.ucv.cl/wp-content/uploads/2012/12/Grace-Matus-R..pdf>

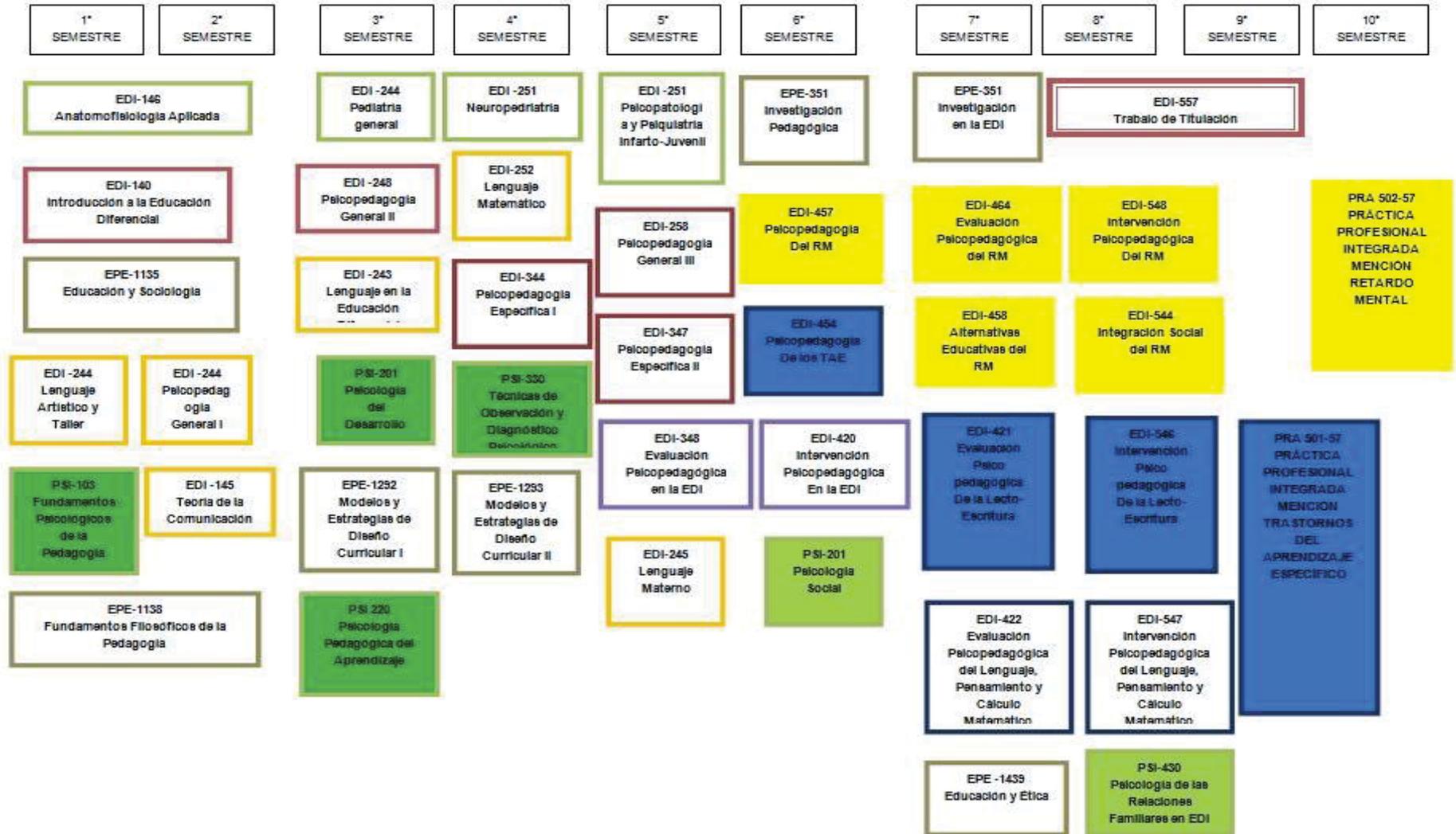
- Mesa Técnica de Educación Especial. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial.
- MINEDUC. (2005). *Nuestro Compromiso con la diversidad*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Molina, S., Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 31-44.
- Moliner, L. & Loren, C. (2010). “La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1) 25-44 pp. Extraído el 24 de octubre de 2014 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>.
- OEI. (1993). Sistema Educativo Nacional de Chile: Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos. Extraído el 24 de octubre de 2014 desde <http://www.oei.es/quipu/chile/#sis>
- Palomares, A. (2000). “La escuela pública y la atención a la diversidad”. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (15), pág. 261-268.
- Palomero, J. (2011). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N° 70*. Zaragoza, España: Miño y Dávila Editores ISSN 0213-8646.
- Parrilla, A. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. *Revista de Educación* n° 327 pág. 11-29.
- Pérez, G. (2007). “Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes”. Editorial La Muralla: Madrid.
- Pérez, G. & Díaz, M. (1994). “Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes”. Aula Abierta Ediciones: Madrid.

- Prieto, M. (2004). “La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente” *Revista Enfoques Educativos* 6 (1):29-49. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- PUCV. “Escuela de Pedagogía, Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación, Derechos Reservados” (2009) Difusión Institucional [1° Edición]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ramos, L. (2013). “Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento?”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* vol. 7, n° 2 pp. 37-46 ISSN 0718-5480.
- Ruay, R. (2010). “El rol del docente en el contexto actual” *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* n° 6 vol. 2: Universidad de Talca.
- Rubio, F. (2009). “Principios de normalización, integración e inclusión”. *Revista innovación y experiencias educativas, p.1 Granada*.
- Ruíz, J. (2012)”. *Metodología de la investigación cualitativa” 5ª edición*. España: Universidad de Deusto.
- Sandoval, M. (2011). La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la Cohesión social. Valparaíso, Chile.
- Santander. (2011). “Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso”. *Cinta moebio* 41(8) 207-224 pp. Extraído el 28 de enero de 2015 desde <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>
- Sartos, M. & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2001). “Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia”. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Skliar, C. (2005). “Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación a las diferencias en educación”, *Revista de Pedagogía Crítica*, N° 3.

- Torres, R. (2007). Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Extraído el 25 de enero de 2015 desde http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf
- UNICEF. (2001). Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional: "Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular". Santiago de Chile.
- Van, D. (1999). "El análisis crítico del discurso". *Anthropos*, 186(7) 23-36 pp.
- Vargas, I. (2012). "La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos". *Revista Calidad en la educación superior*, 1 (3). P.7.

ANEXOS

ANEXO 1: Flujograma Educación Diferencial doble mención malla 2002 PUCV



ANEXO 2: Perfil del Profesor/a de Educación Diferencial de la PUCV

Dominio A: Preparación de la enseñanza

A 1. Domina el marco curricular regular nacional correspondiente a cada nivel educativo para desarrollar acciones educativas con estudiantes con NEE.

A 2. Domina los contenidos psicopedagógicos para proponer acciones educativas con estudiantes con NEE.

A 3. Aplica estrategias de evaluación, instrumentos psicopedagógicos u otras modalidades evaluativas que permitan conocer en profundidad el nivel de competencias manifiestas y potenciales de sus estudiantes.

A 4. Adecua en equipo el currículo regular del nivel correspondiente a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes para satisfacer las NEE de sus estudiantes.

A 5. Diseña planes de intervención educativa considerando la información recogida, implicando las redes de apoyo existentes en el contexto educativo, abarcando diversos niveles de concreción curricular para satisfacer las NEE de sus estudiantes.

A 6. Selecciona estrategias de evaluación de proceso y productos coherentes con los planes de intervención diseñados para conocer los resultados de las acciones educativas.

A 7. Toma decisiones respecto de los distintos elementos del currículo para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

B 1. Establece un clima de respeto propicio para la interacción con sus estudiantes y de ellos entre sí.

B 2. Establece un clima de respeto propicio para la interacción con los integrantes del equipo de trabajo.

B 3. Procura establecer relaciones empáticas con sus estudiantes para generar un clima propicio para los aprendizajes.

B 4. Genera situaciones de aprendizaje desafiantes para sus estudiantes a través de propuestas pedagógicas atractivas, novedosas y versátiles para facilitar los aprendizajes.

B 5. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula para generar un clima de respeto para favorecer aprendizajes.

B 6. Establece un ambiente organizado de trabajo disponiendo los espacios y recursos en función de los aprendizajes esperados.

B7. Toma decisiones respecto de los distintos elementos del currículo para producir un ambiente propicio para el aprendizaje.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

C 1. Utiliza estrategias de enseñanza pertinentes a las necesidades educativas especiales de cada estudiante para asegurar sus aprendizajes.

C 2. Aborda con rigurosidad conceptual los contenidos de la clase en conjunto con los profesores de la disciplina para asegurar aprendizajes de calidad.

C 3. Adecua los contenidos para favorecer su comprensión y apropiación por parte de todos sus estudiantes.

C 4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza considerando el ritmo de cada uno de sus estudiantes.

C 5. Promueve el desarrollo integral de sus estudiantes considerando los ámbitos cognitivo, afectivo, social y espiritual para asegurar su formación.

C 6. Evalúa, orienta y conduce el proceso de comprensión y apropiación de conocimientos por parte de sus estudiantes para monitorear sus aprendizajes.

C 7. Favorece la aplicación de procesos metacognitivos en sus estudiantes durante el desarrollo del aprendizaje para el logro de su autonomía.

C 8. Optimiza el tiempo de enseñanza considerando los tres momentos de clase: inicio, desarrollo, cierre para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes.

C9. Toma decisiones respecto de los distintos elementos del currículo para conducir el proceso de enseñanza y lograr aprendizajes en sus estudiantes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

- D 1. Autoevalúa sistemáticamente su práctica profesional para optimizarla.
- D 2. Favorece la construcción de relaciones profesionales con otros, en función de la tarea de aprendizaje.
- D 3. Asume y comparte responsabilidades en relación con las tareas propias de la atención psicopedagógica de sus estudiantes para asegurar sus aprendizajes.
- D 4. Construye relaciones permanentes de respeto y colaboración con padres y apoderados en función de la tarea educativa de sus estudiantes.
- D 5. Maneja información actualizada sobre su profesión, sobre el sistema educativo y sobre las políticas educacionales para tomar decisiones.
- D 6. Propone soluciones a situaciones problemáticas, basadas en un análisis crítico de la realidad para resolverlas.
- D7. Elabora informes orales y/o escritos psicopedagógicos que dan cuenta del nivel de competencia manifiestas y potenciales de sus estudiantes para comunicar resultados y orientar procesos.
- D 8. Toma decisiones respecto de distintos aspectos de la tarea profesional para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes.
- D 9. Gestiona recursos para optimizar las respuestas integrales a las NEE de los estudiantes.
- D 10. Presta asesoría profesional a otros profesionales docentes y no docentes y a la familia para orientar la solución de las NEE de las personas.
- D 11. Aporta la visión propia de la disciplina psicopedagógica al equipo transdisciplinario para completar la información necesaria para la toma de decisiones.
- D 12. Promueve la utilización de tecnología actualizada para la optimización de los procesos educativos.

Dominio E: Calidad humana y valoración de su profesión.

- E 1. Evidencia, en su acción pedagógica, su adhesión a los valores propios de la dignidad de las personas para ser consecuentes con los principios humanistas de su formación.
- E 2 . Reconoce la valía del ser humano, su capacidad de desarrollo y su aptitud para hacer frente a la vida para potenciarlas en sus estudiantes.
- E 3. Contribuye al establecimiento de valores y metas humanistas para el desarrollo integral de sus estudiantes.
- E 4. Asume una actitud de compromiso con su evolución personal y con el cambio cultural.
- E 5. Demuestra estabilidad emocional.
- E 6. Demuestra flexibilidad en sus relaciones interpersonales.
- E 7. Muestra actitud de respeto frente a la trascendencia del fenómeno religioso.
- E 8. Lidera procesos de transformación social a través de su labor educativa.
- E 9. Toma decisiones fundadas en la ética para facilitar el desarrollo personal de sus estudiantes.

Perfil de Egreso del Licenciado (a) en Educación.

- L 1. Es capaz de reflexionar sobre diversas propuestas educativas para extraer el sentido de ellas y la noción de hombre que las sostiene (o que subyace).
- L 2. Conoce y comprende los conceptos y categorías fundamentales de las ciencias de la educación.
- L 3. Tiene conocimientos y criterios básicos en el área de las ciencias sociales y las humanidades que le permiten una comprensión de la educación y su trascendencia social.
- L 4. Es capaz de analizar y resolver situaciones educativas, con un adecuado manejo de las fuentes, identificando hechos relevantes, normas y principios aplicables para dar solución al problema planteado.

L 5. Es capaz de discernir y hacer valoraciones éticas con relación a normas o situaciones específicas y frente a posiciones o soluciones educativas.

L 6. Es capaz de analizar y comprender las características actuales del sistema educativo nacional, a la luz de los procesos históricos nacionales e internacionales.

L 7. Comprende y valora los procesos de comunicación y participación como medios esenciales para la acción educativa y cultiva sus habilidades personales para ponerlos en acción.

ANEXO 3: Entrevistas aplicadas a Egresados de Educación Diferencial PUCV

Simbología: **EE** : Entrevistado
E : Entrevistador.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 1

Género: Femenino

Años de experiencia: 9

Hora de Inicio: 15:30

Hora de finalización: 16:03

Introducción:

La entrevista fue realizada el 04 de mayo del 2015 en las dependencias laborales de la entrevistada. El espacio estaba acorde a los requerimientos acústicos para generar la entrevista.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial:

¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE1: Yo pienso que, principalmente, en lo que es la formación inicial, todo lo que tiene que ver con la formación respecto de la diversidad, tanto de aceptación a la diversidad y ligado también a lo que es el contexto de la educación para todos y todas, yo creo que a lo mejor es un poco similar a lo que es hoy inclusión, pero no tenía el nombre de inclusión, o sea no le decíamos educación inclusiva, sin embargo, igual estaba esa formación a la base respecto a lo que es aceptación de la diversidad, a poder reducir barreras, tampoco le llamábamos barreras; hablábamos solamente de necesidades educativas especiales, pero sí uno en el fondo siempre te hablaban respecto a que mirar en positivo y no hablar mirar la dificultad pero si de tratar reducir la mayor cantidad de obstáculos posible y fijarse en las potencialidades, como que eran otros los conceptos, sin embargo podrían ser no sé si

homologables, pero si en el fondo están ligado a lo que son lineamientos de la educación inclusiva hoy, entonces y eso eeeee; yo lo vivencié en lo que es la formación inicial del pregrado yo te diría más en segundo año en adelante, y bueno, ya más propiamente tal en tercero en adelante en primer año no, porque además uno llega muy chico a la universidad generalmente, y tienes tan poco bagaje del área educacional y realmente no llega a hacer así como una conclusión o una mirada más global de lo que es el aspecto educativo y menos de la inclusión y lo que te va tocar después lo que uno está pensando en ese momento en las asignaturas, en pasar un ramo, en la nota y no ve realmente la incidencia que va a tener esa formación en tu futuro profesional. Sin embargo, a medida que uno va avanzando en el tiempo le vas tomando más importancia y lo vas adaptando más a tu persona.

E5: *Pero a pesar que son nomenclaturas diferentes como dice usted, ¿cuándo llegó a trabajar al contexto real estos eran....no sé las mismas...como se dio este cambio por ejemplo, esta transición como de cambio de concepto, fue o solo como a nivel teórico o ¿tiene una incidencia practica?*

EE1: Para los establecimientos si tienen una incidencia práctica, porque la verdad es que en el caso del sistema municipal, que es en el que yo trabajo, son bastantes apegados a la norma ¿ya?, entonces si no está escrito en ninguna parte, aunque uno puede saberlo, no es igual de válido si no lo dice una Ley. Entonces, en el fondo, la aparición del índice de inclusión en Chile hizo que nosotros tuviéramos un respaldo para poder defender ciertas cosas y que antes no las teníamos, por ejemplo, pero...y un poco lo mismo pasa con el decreto 170 si bien el decreto 170 no es tan inclusivo, sino más bien destaca la diferencia, pero igual nos sirve para... para poder, en el fondo, abogar por los derechos de los niños y niñas que atendemos.

E5: *¿Usted cree qué, por ejemplo, todo lo que usted me cuenta viene como desde la formación inicial o es algo que se desarrolla ya cuando uno llega al contexto educativo o práctica profesional?*

EE1: Es que la formación inicial, obviamente, te da la base para que tú tengas un nivel de conocimiento con el cual enfrentarse a la realidad. Uno siempre que sale a la realidad siente que uno no sabe nada, como que a uno le da una sensación de abismo, pero después te das cuenta cuando te vas relacionando con otro tipo de profesionales que no son de tu área; pueden ser profesores básicos o de media, con otros profesionales que trabajamos en los equipos interdisciplinarios te das cuenta que tú tienes un lenguaje y un conocimiento que no eres consciente de tenerlo hasta que te relacionas con el otro, o cuando también haces tus clases, o sea ahí te vas dando cuenta que si tienes ciertas estrategias y conocimientos que a lo mejor para ti no son tan importantes en ese momento pero después, en el fondo, en el

enfrentamiento con la realidad claramente te das cuenta que si los posees, ahora lo que, claramente, uno siempre siente que le falta más y por eso viene, obviamente, después el perfeccionamiento que hace cada uno también dependiendo en que le gustaría desarrollarse.

2. ¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE1: Yo valoro positivamente la formación de la universidad, en cuanto al pregrado no encuentro que...está bien creo queeeeeee en, bueno en mi caso digamos que, yo salí con doble mención y en mi caso, en esos años había mucha diferencia de las menciones, de una por sobre otra, entonces uno tenía la sensación de que con una salías mejor formado que con la otra, ¿ya?, entonces... y las compañeras que estaban sólo en una, sentían que estaban en desmedro, de pronto, porque no tenían esta otra mirada y, de hecho, nosotros hicimos cartas, hubo mucho conflicto a raíz de eso en ese momento con la jefatura de carrera, pero en cuanto a lo que es formación educacional o sea yoooo eeehhh... valoro mucho todo lo que recibí dentro de la universidad. Creo que favorece mucho el hecho de estar práctica de forma constante y que van aumentando el nivel de complejidad y deee inserción que uno tiene también en esa realidad porque cada vez uno va haciendo más cosas entonces creo igual y el hecho que hayan tutores de prácticas y que sean acompañado realmente es bueno porque a uno le ayuda a saber por dónde caminar digamos cuando están enfrenándose a la realidad yyy y en este momento no me acuerdo realmente cuando Salí que cosas pero sí Recuerdo que cosas me faltaban pero sí recuerdo cuando uno sale el momento que yo llegue en marzo después del 2008 a trabajar recuerdo que decía porque esto no me lo enseñaron era como que siempre uno piensa eso, pero te das cuenta que son cosas que no son no se enseñan sino que realmente tiene que ver con la experiencia que uno va adquiriendo y además todos los lugares son distintos.

E5: *Y como que cosas cree usted que no le enseñaron y hubiesen favorecido en esta inserción al mundo laboral*

EE1: Yo creo que dentro de la formación debiese... algo que para mí es fundamental, es el tema del liderazgo y yo creo que debiese haber no sé si una asignatura o algo que a uno lo haga creerse el cuento que uno es un líder de cambio porque si tú vas con esa mentalidad a trabajar a un colegio o una ONG o donde sea eee vas con más ganas de hacer cosas, o tú tal vez dices oye si mira vengo a hacer esto en mi metro cuadrado; en cambio si tu tuvieses una formación que tuviera un poco ligado a eso a hacer un poco un motor de cambio o no se trabajar proyectos dentro de la universidad algo que fuera dentro de esa línea, te permitiría más espacio dentro de la realidad porque, generalmente, nuestro trabajo es muy de ir en contra al corriente entonces si tú tienes una personalidad más sumisa o no seee o eres más

introvertida te cuesta de pronto enfrentarte a otros y a tener que... porque siempre nuestro rol es como de defender a otro, entonces eso te implica posicionarte de cierta manera, y en eso obviamente hay gente que tiene más competencias personales desarrollarás que otras pero no es que se desarrolle en la universidad. Creo que eso falta, como el tema de que esa autonomía se vaya acompañando de alguna manera más en la universidad.

E5: *Entonces en el fondo como que no es tanto como a nivel teórico la falta que usted encuentra sino como más práctica pero en relación a la competencia social podría ser?*

EE1: Claro porque yo encuentro dentro de lo que es la inclusión o sea para hay dos factores que son primordiales uno es el liderazgo y otro en la organización; los equipos organizativos que tú puedes hacer para poder llevar a cabo acciones yyy tú...uno no sabe mucho de eso siempre es lo que se enseña en la universidad siempre te dicen que tú vas a trabajar con otro, pero no tienes esa experiencia antes y yo creo que eso es primordial el tema de los equipos de aula los equipos disciplinarios por tener experiencia previa a eso que te ayudan a tener un mejor manejo a la práctica... a la realidad.

E5: *Y en relación a la formación continua a actualizaciones ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted o lo impulsarían a actualizarse como profesional por ejemplo proyecto educativo de la escuela o más bien una inquietud personal O por qué lo obliga a hacer actualización es perfeccionamiento?*

EE1: Ó sea bueno yo por personalidad soy un poco inquieta entonces obviamente es por mi personalidad que me este continuamente perfeccionado; pero por ejemplo eeee los estudios de postgrado que yo hice un magíster en educación inclusiva y eso tiene que ver con el enfrentamiento también a la realidad o si bien a mí siempre eeee estando antes en pregrado me inclinaba hacia una línea con respecto a la pobreza, después, bueno yo hice mi práctica profesional doble práctica profesional ambos en contextos de pobreza, pero la segunda la hice en una ONG... eso obviamente es un contexto complejo y a partir de eso me di cuenta que necesitaba tener otros conocimientos que me ayudaran a trabajar en esa área y además porque estaba todo lo nuevo de la educación inclusiva y yo no había recibido esa formación tampoco entonces me pareció pertinente y por eso escogí esa opción entonces tiene que ver con tanto la necesidad que tuve por mi trabajo como una inquietud personal, de preferencia, de interés.

E5: *Y ¿cómo vivió esa transición como por ejemplo desde del paradigma más integracionista, ahora que se propone que es inclusivo? ¿Que al parecer en la práctica no se evidencia tanto, pero por lo menos están las ideas, por lo menos, desde la formación inicial a generar este espacio inclusivo como vivenció usted esa transición?*

EE1: Eeee... en realidad fue como más bien natural; yo creo que la transición la viví yo más de forma personal que como bien tú dices que lo que es la realidad propiamente tal, porque seguimos en un enfoque que es Integracionista y las escuelas se siguen rigiendo por un decreto que es de integración, entonces en ese sentido, uno hace cosas que son acciones o medidas que se orientan hacia la educación inclusiva porque uno sabe que es como el deber ser; pero eeee la exigencia te demanda otra cosa entonces , por ejemplo, a mi acá me tocaba hacer mucho clases por ejemplo, entonces en esas clases ,por ejemplo yo no hago adecuaciones curriculares sino que trabajo con diseño universal de aprendizaje pero por un tema personal, no porque sea una exigencia, entonces, realmente lo que es el trabajo cotidiano en sí dentro de la escuela Si yo no tuviese este contacto con la docencia o no tuviese no hubiese hecho un magíster de educación inclusión o no me hubiera interesado leer algo de la inclusión seguiría funcionando y no tendría ningún problema y podría irme muy bien profesionalmente igual porque cumpliría con lo que se demanda.

E5: *¿Y cómo lo hace por ejemplo usted dijo recién que hay una exigencia que es como parte del decreto y otra que es personal que es de la inclusión porque son dijo decretos integracionistas y usted como docente con una práctica inclusiva cómo hace usted ese cruce entre ambos?.*

EE1: Siiii lo que pasa todo va a depender del contexto en el que tú te desenvuelves que por ejemplo en este contexto en el que yo trabajo hoy tengo la libertad y tengo depositada en mí una confianza que me permite en mi tener esas licencias de poder YO definir como hago mi trabajo entonces en ese sentido yoooo puedo hacerlo como yo quiera en termino vulgares pero en otros lados son mucho más eee cerrados en otros proyectos de integración son muy cerrados con el tema del decreto y es como si no se hace así a la pata de vaca está mal y está muy encima del equipo proyecto de integración en el caso de nosotros hay una valoración muy positiva del equipo por parte de dirección entonces eso hace que nosotros hagamos nuestro trabajo de forma libre, nadie nos cuestione respecto a las decisiones que tomamos entonces nosotros sabemos cómo equipo porque tenemos, por eso yo te decía la importancia de la organización y del liderazgo somos todos bien líderes tenemos que compensar un poco nuestros egos personales, pero también tenemos harto trabajo grupal queeee vamos orientando y que sabemos que no solamente se limita a depositar obviamente un conocimiento en las niñas sino que hacemos muchas otras cosa más, entonces estamos pendiente que lo recreos sean entretenidos hacemos actividades trabajamos mucho bueno acá hay hartos profesionales entonces eso obviamente es un plus para el trabajo porque nos vamos complementado unos a otros y si tú tienes una situación, por ejemplo, con una niña especial inmediatamente está el psicólogo esta asistente social, hay terapeuta ocupacional,

entonces de verdad hay mucha red y si no se puede subsanar en este círculo nos ampliamos y se buscan redes afuera entonces como que uno ve que hay un trabajo que se hace bien Indistintamente lo que diga la norma.

E5: *Exacto*

EE1: O sea cumplimos con la norma lo que es el papel, pero igual lo cumplimos igual pero en el fondo sabemos que podemos hacer más que eso no nos quedamos solamente con lo que dice en el decreto que en muchos lados se quedan con eso.

E5: *La última pregunta...*

2. Experiencia Profesional actual:

EE5: **En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?**

EE1: Eeeeeee en lo legal lo propiamente tal. Por ejemplo a nivel de decreto o de normativa o a lo mejor de la misma gestión de proyecto educativo en la escuela o de alguna otra escuela que haya trabajado. Bueno yo creo que eemm este caso los facilitadores son que esta es una escuela con orientación inclusiva, porque tampoco digamos que es la panacea de la inclusión; Pero sí que tiene una orientación inclusiva, entonces uno sabe que va avanzando hacia ese lugar y eso tiene que ver con también vuelvo a lo mismo, con que hay un equipo directivo que lidera el establecimiento que tieneee ciertas características y que es un liderazgo que es más bien empático y quee no es digamos así como autoritario yaaaa, yo he trabajado en otras escuelas de la corporación y es un autoritarismo así brutal, entonces eso como que favorece mucho y lo otro con respecto obviamente y esos indicadores están declarados tanto en el manual de convivencia como en el proyecto educativo institucional es un plus porque, obviamente, es algo que tú puedes garantizar porque hay un respaldo detrás escrito. En cuanto lo que es la Ley, en sí lo que es la educación especial, es que pese a lo que todos reclaman que es mucho papel lo que hay que hacer; es bastante ordenado y te permite igual hacer una lectura de la realidad porque tienes que, por ejemplo, hacer un informe para la familia, tienes que hacer un informe psicopedagógico, tienes que hacer una evaluación diagnóstica; entonces eso te permite una mirada un poco integral, no tan integral como yo quisiera a lo mejor, pero sí de cada uno de los niños que atiendo entonces eeee por ese lado te facilita, que te obstaculiza que hay cosas que están declaradas en las leyes que uno no está de acuerdo y que de pronto, por ejemplo, yo no estoy de acuerdo con que la

hora y media de aula recursos a la semana sea optativa no estoy de acuerdo con eso porque encuentro que es sumamente necesario y creo que debiese ser más también entonces por ejemplo eso es una limitante porque eee en este caso nosotros las hacemos pero sé que hay un montón de lugares que se dedican a hacer apoyo al aula y como dicen que es opcional no lo hacen. Entonces finalmente eso va en desmedro de los niños y niñas que se están educando

***E5:** Bien...súper bien, gracias.*

EE1: De nada.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 2

Género: Masculino

Años de experiencia: 6

Introducción

La entrevista fue respondida vía online debido a la distancia geográfica entre entrevistado y entrevistador. Fue enviada el 20 de mayo del 2015.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE2: Me declaro absolutamente incompetente para poder determinar con exactitud cuáles son todos los aprendizajes que hoy se encuentran contribuyendo en mi práctica profesional para una docencia inclusiva, sin embargo, nunca he olvidado el análisis que realizamos junto con una docente del área de discapacidad intelectual, donde trasladamos las necesidades desde la perspectiva personal al contexto; así entenderemos que todos somos potencialmente discapacitados y serán las demandas de los ambientes las que determinen las necesidades. Por ejemplo, si una persona viaja a Alemania y no conoce el idioma presentará necesidades en el orden de la comunicación.

Al tener este principio básico como rector de mi quehacer docente, he intentando plantearme actividades que busquen la participación de todo tipo de estudiantes. Esto en la teoría suena muy obvio, pero en la realidad no lo es. Nos encontramos con diferentes criterios que buscan la clasificación y sectorización de los educandos y con ello su formación, así es normal encontrarnos con que en los establecimientos educacionales que aún se dividen los diferentes cursos por rendimiento cuantitativo.

¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE2: Los recién egresados de las universidades se encuentran muchas veces temerosos de lo que les espera, sin embargo, al cabo de un tiempo de haber iniciado su ejercicio laboral se dan cuenta de que la formación que han recibido les permite desenvolverse satisfactoriamente.

En el caso particular de la PUCV, donde el énfasis cognitivo que tiene la carrera y con el cual son tratados los temas, entrega los fundamentos teóricos necesarios para poder buscar las alternativas más apropiadas a cada realidad educativa. Además reconozco que las y los docentes que tuve me incitaban a romper mis certezas y cuestionarme todo lo que sabía para así poder ir un poco más lejos en el conocimiento y la praxis. Ahora creo que el problema no es enfrentarse a los primeros años de ejercicio laboral, si no muy por el contrario, la problemática se encuentra en todos aquellos docentes, que sin importar la disciplina, “se duermen” en sus aulas con prácticas añosas y descontextualizadas. Es necesaria la formación continua y de alto nivel, impartida por casas de estudio de prestigio que respalden sus propuestas con documentación científica publicada, vigente, aplicada y contextualizada; y no jornadas de reflexión o adiestramiento en un método de lectura.

El profesional de la PUCV, a mi juicio, se encuentra preparado para enfrentar los primeros años de ejercicio laboral sin problemas, posee un gran abanico de conocimientos tanto pedagógicos, psicológicos, clínicos y psicopedagógicos que le permiten ser un profesional reactivo a las demandas de su profesión, no obstante, no se encuentra excluido de “dormirse” en sus certezas.

2. Formación Continua:

¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE2: Humberto Maturana, en su libro “el árbol del conocimiento” plantea que el principal problema de los científicos es el “pecado de la certeza”, que básicamente se refiere a quedarme en mi lugar de confort y desde allí observar la realidad, una realidad sesgada por la certeza y la comodidad que eso me entrega, es decir, “para que voy a cuestionarme si desde lo que ya sé puedo dar respuesta a las necesidades que hoy tengo”. Esto es un “cáncer” que se expande con facilidad. Yo no quiero que mis certezas me enclaven en un lugar determinado, necesito responder a mis preguntas desde las fuentes y creo que siempre hay algo que se puede aprender.

Me interesa hacer ciencia. ¿Los profesores estamos únicamente destinados al aula?, estoy seguro que no, pero nuevamente los dogmas y paradigmas que no nos cuestionamos y seguimos nos llevan a interpretar esta situación como algo normal. Estoy convencido que los profesionales de la educación en Chile debemos hacer ciencia, es la única manera de mejorar nuestras prácticas pedagógicas. Para ello necesitamos tiempo de reflexión y de análisis, tiempo que hoy por hoy es inexistente.

Hoy el sistema educativo chileno no me garantiza una jubilación digna, por eso busco un mejor sueldo y para ello necesito subir de grado académico para poder optar a mejores ofertas laborales.

Deseo ampliar mi campo de trabajo a etapas del desarrollo humano donde hoy el educador diferencial no se encuentra inmerso y para ello debo desarrollar los conocimientos fundamentales para poder hacer bien esa labor.

3. Experiencia Profesional actual:

En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?.

EE2: Un elemento que destaco por sobre todas las cosas fue la posibilidad de tener horas de coordinación con los profesionales de las diferentes disciplinas. Según mi experiencia gracias a ellas se pudo llevar a cabo el proyecto de inclusión educativa necesario para cada uno de los educandos. En aquellas reuniones nos cuestionábamos el impacto de los contenidos, la necesidad de adecuaciones, el tiempo y ajustes en las actividades, etc. además nos permitió proyectar situaciones de aprendizaje para todo el curso, es decir, llevamos actividades donde se consideraban las diferentes necesidades presentes en el aula (educativas, deportivas, intelectuales, emocionales, etc.).

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 3

Género: Masculino

Años de experiencia:

Hora de Inicio: 15.20

Hora de finalización: 15.40

Introducción

La entrevista se desarrolla el 24 de mayo en la sala del docente. Cabe señalar, que la acústica de la sala no es adecuada por lo que en la entrevista se escucharon varios ruidos externos.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

E2: ¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE3:Emmm... ya creo que nosotros estuvimos en una formación emm... tal vez mixta ¿cierto? Ya habían elementos fuertes en lo que era inclusión desde lo teórico ehh... y lo que era en relación a las prácticas que pudimos vivenciar, el trabajo ehhh... considerando el contexto era bastante emmm...coherente con un enfoque inclusivo en cuanto a la validación de la persona, ¿cierto?, igualdad de oportunidades ¿cierto? que personas sin condiciones de discapacidad ehhh... yo creo que el mensaje acá el mensaje fue bien fuerte, de que efectivamente el foco tenía que ver con la interacción persona-contexto ehh... con las diferencias individuales ¿cierto?, emmm...que viene a actualizar estas necesidades especiales, por lo tanto siento yo por lo menos alcance a vivir como la transición (..) (.....), creo, y lo que más rescato es como la actualización teórica en aquellos ámbitos, ehhh...las prácticas insisto que siempre trataban de ser no tan desde un enfoque medico clínico, sino que bien contextuales, ¿ya? bien situados en los territorios a nivel de contexto emmm... educativos, leyes, normativas, etc. ¿ya? En cuanto a normativas, claro ahí está quizás una poco de... una suerte de incoherencia entre teoría y práctica porque había mucho y hay muchos decretos específicos que tienen un objetivo distinto ¿cierto? Que tiene

que ver con los dineros, con la organización de lo de recursos de Chile, como armar el sistema educativo, etc., pero que quizás te entrega un mensaje absolutamente segregador en la práctica como que los tipos en tal y tal lugar, los tipos con otro en tal parte y esa es la dinámica que nosotros conocimos que fue nuestras prácticas profesionales, no tuvimos experiencias en integración por ejemplo, entonces eso quizás es algo que emm...uno lo ha visto ya en el trabajo profesional (silencio) creo. Y en el nivel que esta acá proyecto de integración también más avanzados, otros iniciales, otros plan pilotos, otros fracasados, etc. eso encuentro yo, bastante teoría actualizada, eh,...

E2: *¿A qué te refieres con teoría actualizada?*

EE3: La que empezamos a ver y antes de salir el foco inclusiva, la actualización de emm...la asociación americana ¿cierto?, consideración de más elementos emm... y en lo personal en su momento me empecé a interesar por áreas de... en el fondo, del tema más social ¿ya? Eh, y eso también generó, eso ya es más personal porque no era como por asignatura, tenía que ver con mi búsqueda . . . con leer un poco más del trabajo de territorio, con la vulneración de derechos como concepto y no hablar sobre la discapacidad sino al tema de derechos eh, pero eso no fue tan presentado desde las asignaturas sino más bien fue por búsqueda personal, tesis también a propósito de la búsqueda personal emm...lo vivimos con la profesora Cristina Julio también en contexto más real y marcó mi inicio en lo laboral. Entonces. No se si te cuento mi inicio en lo laboral o nada que ver...

E2: **¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?**

EE3: A ver, encuentro que estábamos bien preparados, teníamos hartas prácticas en el cuerpo, hartos textos leídos emm... muchas planificaciones hechas . . . contextos . . . formales. Eh, por lo tanto, encuentro que personas de mi generación y otras que conozco que empezaron a egresar, egresaron como al sistema más escolar fue facilitador aquello ¿no cierto? Manejar bastante herramientas

E2: *¿Cómo cuales herramientas?*

EE3: Había una suerte de eh, de dificultad (...), tuve una suerte de dificultad eh, en el área técnica...eh, por pensar quizás que faltaban elementos para evaluar, no tan sistematizados como en el área cierto de los TAE o DAE. Siempre fue, no sé si ahora estará resuelto hoy en día, pero ahí había un punto de comparaciones entre menciones que uno percibían en el área de DI que la gente se sentía muy poco preparada para evaluar... ¿ya?

¡Qué herramientas! Instrumentos técnicos pa'h evaluar, eh...instrumentos para poder planificar, ejecutar acciones, bastante... yo creo que teoría en cuanto a cuáles son los principios fundamentales de nuestra área específica en diferencia docente de asignaturas o de otra área, aquello estaba bien claro, pero había yo creo que no sé si vacíos o falta de sistematización de emmm...instrumentos técnicos . . . emmm... ¿ya? Yo al menos me tocó compensarlo porque estuve en ambas menciones ¿ya?, por lo tanto manejaba los instrumentos de DAE y de DI, hasta que llegué al punto de que me dejó de interesarme por el área de dificultades específicas, a propósito de que en ese tiempo era mucho más fuerte, marcado y mucho más clínico acotado al trabajo de instrumentos bien específicos como el tema, que encontraba que a veces no me satisfacían, en cambio el área de DI era mucho más global, contextual, ecológico y que iba un poco más con mi perfil, quizás personal ¿ya? Eso, encuentro que salíamos bien preparados. Ahora, yo sentí la necesidad, y más que sentirla, la viví en que el área que yo busqué específica eh...no estábamos tan preparados como yo hubiese deseado, que tenía que ver justamente con el trabajo bajo el área social, el tema de vulneración de derechos, intervenciones territoriales, trabajo comunitario, trabajo en educación no formal ¿ya? Eh...por qué, porque desde mi inicio de mi trabajo que fueron 6 años metido en ese tema fue en contexto de ONG, con trabajo en calle, con trabajo con cárcel eh...el cual tuve que construirlo, o sea, eso en asignaturas no fue tocado, no . . . Pero afortunadamente me encontré con equipos absolutamente eh... colaborativos en la práctica, cuando estaba trabajando en los primeros años, de hecho mi práctica también la hice en contexto de ONG (*silencio*) lo que también fue complejo porque donde existía un desconocimiento o quizás no una vinculación tan fuerte entre la PUCV y los contextos de ONG que habían estructuras que no eran para nada funcionales. Ejemplo; tiempos para planificar, tiempo para intervenir en la práctica profesional, plazos dados por la universidad, que en contexto de trabajo y de calle, por ejemplo, es absolutamente imposible responder, asique tuve algunos problemas con mi profe guía y tenía que justificar, siempre justificar para no salir siempre perjudicado y en el fondo no esté el juicio de que no lo hizo porque no quiso, etc. sino que tenía que argumentar que había un periodo de vinculación con los chicos de un periodo de 3 meses, porque el área lo exige así, y en esos 3 meses en ocasiones yo tenía que asistir a sus casas, 2 semanas no los encontraba y a la siguiente tenía que entregar un informe con qué . . .esos argumentos tenía que empezar a entregar y tenía que ver con una lejanía entre ese momento con la PUCV y los trabajos un poco más eh... vinculados con SENAME, ONG, que era lo que yo busqué

E2: *Complejo...*

EE3: Complejo, entretenido, fabuloso.

E2: *Me lo imagino...*

EE3: ¡Ha pero bueno, cuando yo llego acá, al Colegio los Fresnos! Ehh... Que también tiene que ver con el inicio en esta área específica se me hizo emmm bastante... fluido, o sea, habían elementos vistos en la universidad que eran absolutamente válidos, la forma de funcionar cierto, los documentos teóricos que nos habían propuestos para revisar, entonces ahí bien, el otro escenarios fue un poquito más complicado, pero acá ha fluido más fácil.

2. Formación Continua:

E2: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE3: No, sino personal de hecho estoy en deuda con elementos de formación continua a propósito de los costos ehh... que determinante actual solamente, pero emm... lo que sí he ido estudiando, vinculándome, siempre ha sido por iniciativa personal, no impuesto. Emmm, acá hay una lógica de mostrar, cierto distintos cursos, programas de, blablabla, pero obviamente hay que tener personal, si puedes o quieres tomarlo o no ¿ya? Ehh... tengo todo resultado, asique 2016 sí o sí se hace la matricula asique ahí continuamos

E2: ¡Qué bien!

EE3: Sí, pero el tema como los iniciales de hecho si tu me preguntas ahora emm... ¿te gusta el trabajo en DI? No me marca el trabajo en DI, me mueve el trabajo más en tema de derechos, escolaridad y derecho, infancia, oportunidades, pero que no es sólo de personas con DI, hay muchas personas que están en otras situaciones que viven las mismas vulneraciones de derechos que los chicos que estamos trabajando, ese es mi norte, si de aquí en adelante continuo trabajando en DI o en otras poblaciones fabuloso. Ese es el norte que he tenido súper claro, . . . espero no perderlo y poder hacerlo, de hecho también tuve que tomar decisiones laborales, me tuve que retirar de la ONG en su momento, escenarios súper inestables, a las leyes de los trabajadores por ejemplo, solicitudes, no tiene certeza del trabajo en un par de años, es distinto al trabajo formal de educación, lo que también es una forma de no respetar esos derechos de esas personas de educarse de manera permanente..., pero así es. Eso, me gusta mucho el trabajo con adultos,. . . con jóvenes también y las situaciones complejas, me atrae, me... no es que sea morboso, pero siento que puedo colaborar en alguna medida.

3. Experiencia Profesional actual:

E2: En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE3: Facilita el decreto, porque está organizado y los colegios funcionan así. Se asume, se organizan los cursos, los profes, las asistentes, todo lo que debe ser. Ehh...obstáculos, incorporaciones de nuevas normativas de manera ambigua, ehh...con interpretaciones muy diversas en los colegios, con poca consulta a los colegios, desde la construcción de un 170 en...hasta su promulgación ¿cierto?, ehh... hubo solo una consultación en Chile a nivel representativo, lo cual sabemos que en ocasiones no es representativo en la práctica, de la gente que nos representa generalmente está en el ámbito administrativo, por lo tanto son opiniones técnicas y se traduce en más tecnocracia en el área de la educación, sin las realidades que nosotros vivimos acá, eso es un obstáculo porque ehhh... pierde un poco el norte que nosotros también construimos y entorpece la práctica porque nos quita demasiado tiempo con documentos que hasta la fecha para colegios especiales no tienen mayor un sentido.

El tener una documentación tan extensa de los chicos, ya la teníamos si en un 170, pero ehhh... existe ahora la exigencia ¿cierto? Paulatina de que hay que completar formularios nuevos, y repetir información, y yo he tenido la oportunidad de conversar con la... los encargados de educación especial del ministerio y hacerles personalmente la pregunta del para qué, y todavía estoy esperando la respuesta al correo ¿cierto? O al teléfono no cierto, porque de hecho me lo pidieron también porque se enojaron un poco. No hay respuestas claras y no hay coordinación. Yo siempre comento una experiencia personal, que ellos dicen que están dispuestos a conversar y trabajar con los profesores ¿cierto? Tienen en el fondo todo un discurso político. Ehhh...año 2011 o 2010 no recuerdo bien, pero le envié un correo consultando justamente por un tema de ehhh...de la ejecución de alguna normativa llevada a la práctica de algunas normativas sobre todo en el área de nivelación de estudios y normalización de estudios . . . Ehhh...la envié en marzo y la respuesta la tengo en noviembre ¿ya? Y yo creo que durante el año reenvié el correo unas 12 o 15 veces, creo que casi una vez por mes ehhh...por lo tanto, no no hubo ¡ahí! tengo un ejemplo concreto de no hay conexión entre colegios, entes supervisores, entes, cierto, a cargo de secretaria, ministerios. Estamos súper desarticulados, súper desarticulados . . . asique eso es un obstáculo porque no podemos construir . . . construimos algunas iniciativas y de manera súper sorda, se destruyen porque se instala otra sin previa consulta y etc. ¿te fijas? No hay trabajo colaborativo entre los distintos entes que estamos en el área de la educación especial y esto es todo bien por voluntades, que dispuestos a recibimos, que

venga alguien acá a conversar con nosotros, pero no está muy organizado, entonces en ese sentido hacen faltan espacios para discutir qué se hace en educación especial y también teniendo ciertas libertades de que exista un enfoque distinto también, eso, debe ser así, lo que a veces complica un poco por este...este camino tan apresurado hacia el trabajo con lo regular, con... cierto lo inclusivo porque tiene que ser así, porque tienen el derecho a... estamos de acuerdo. Las formas para hacerlo, en donde estamos en desacuerdo. Hoy en día, fabuloso que los chicos puedan ir al colegio regular genial, pero que vayan a aprender, no que vayan por estar matriculados como dice Rosa Blanco, autora del área, “que no estén integrados sólo en los colegio, sino que también en los aprendizajes”. Están sólo integrados en los colegios, pero no en los aprendizajes, no es frase mía, está escrita hace mucho tiempo, pero uno lo sigue viendo y tenemos chicos acá que vuelven del sistema regular, ¿a los cuántos? A los 20 años, ¿por qué? porque no tuvo mayor oferta de nada en los colegios regulares, ¿ya? Por eso insisto, si se van los chicos a la escuela regular ¡fabuloso!, nos vamos todos para allá ¡genial!, pero que haya un proyecto claro para los chicos ¿ya? eso, entonces eh... generalmente uno se encuentra con más obstáculos debo decirlo. Lo que facilita a veces está no muy informado ni masificado, es por búsqueda, hay decretos que tú los encuentras pero tienes que buscarlos y tú utilizarlos, nadie te los presenta. Eh... ni colaboran, por lo tanto yo pienso que acá nosotros como colegio tenemos una política bien activa en ese sentido postulamos a un montón de proyectos, revisamos las normativas permanentemente, eh... ajustamos planes de trabajo, ajustamos todo, ¿pero qué pasa con el colegio que no tiene esa iniciativa? no ocurre, lo veo mucho, me toca supervisar prácticas por trabajo de universidad y...o sea yo te digo que hay colegios regulares y colegios especiales que si no se les dice lo que hay que hacer, no lo hacen, asique queda a las voluntades, complicado, súper complicado, pero bueno, lo interesante es que queda mucha pega por hacer eh...no todo está resuelto y hay que crear, en ese sentido yo creo que..., es súper interesante cuando la universidad te da más espacio para crear, elaborar proyectos, generar un poco más de autonomía en los estudiantes y eso es lo que quizás yo hubiese incorporado más a mi formación inicial ¿ya? Era todo muy dado, era todo muy powerpoint, era todo muy...algunos talleres y algunas...que eso siempre depende del profesor, profesores muy concretos eh...muy mediadores y otros profesores muy expositores, muy de monologar y uno ve las diferencias ¿ya? Se nota después, se nota cuando hay un profesional que es proactivo, que busca, que se moviliza cuando hay otro que planifica en el libro, hace su clase y se va a su casa, planifica en el libro va a su casa, planifica en el libro va a su casa 20 años, 15 años en una situación similar. Eso.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE:4

Género: Femenino

Años de experiencia: 6 años

Hora de Inicio: 18:23

Hora de finalización: 19:45

Introducción:

La entrevista se desarrolla en el jueves 7 de mayo, en el domicilio de la profesional, debido a la comodidad de la misma, se le entrega el asentimiento el cual lee y firma. Durante la sesión de entrevista existieron interrupciones por tanto la hora de finalización se extendió más de la media hora prevista, pero es comprensible pues la docente se encontraba en su rol de madre debido al contexto en el que se desarrolla la entrevista, sin embargo tuvo muy buena disposición para proseguir y responder todo lo solicitado.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

E4: **¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?**

EE4: Yo creo que uno de los aprendizajes que más me marco en el momento que lo aprendimos, qué nos marcó a todas como generación (...) y que en la práctica lo he tratado de aplicar mayor grado posible es la idea de la calidad de vida, la idea deee... el trabajo con la familia, de de mejorar la calidad de vida de los chiquillos eeeh... como objetivo de vida, objetivo de trabajo digamos transversal a todo lo que tú hagas tiene que estar en vista eeeh...(tomando en brazos a su hija) que lo que tú haces tenga una idea... digamos sea funcional en en(mirando a su hija) en el caso que sea necesario, pero también a favor de mejorar la calidad de vida de ellos y de sus familias completo... es casi como un valor..., pero sí te fijas eso es más que un valor más que un contenido, aunque sí lo vimos como contenido, yo lo recuerdo pero...

E4: *Y eso perdón, y eso ¿En qué ramos más menos lo viste? ¿Así como en los último años?*

EE4: (*Suspira, pensante*)...En un ramo de carrera...

E4: *Así como ¿en un ramo de mención?*

EE4: Sí, era de mención y lo que se trabajaba particularmente era el trabajo con la familia y el aspecto de la calidad de vida, y eso la verdad que fue eeh se adecuaba mucho a lo que soy yo como persona, como soy y como me siento... y en lo profesional uno trata de transmitir obviamente quien eres tú... entonces tratar de ser buenas personas, tratar de ayudar al otro y que eso tenga un sentido de mejorar calidad de vida para mí fue súper lógico... ¿te fijas?

E5: *Mmm (Asintiendo)*

EE4: Entonces para mí fue algo súper puntual que para mí (*mirando hacia arriba*) porque tú el resto de las cosas las puedes estudiar...(*moviendo las manos*) no sé, en la universidad te pueden dar nociones, que después tu puedes profundizar que te forman como... eeh... más allá del profesor, del educador diferencial que seas, yo creo que es... una formación valórica, como un perfil que se adecuaba mucho a lo que yo esperaba y soy como persona también.

E5: Y entonces puntualmente, ¿cómo actualmente sientes que lo llevas a la práctica?

EE4: Mmm por ejemplo (*pensando y mirando a sus hijas*)

E4: *Por ejemplo tú estas en ALTA....*

EE4: Sí estoy en Alta Vida, estoy trabajando en un primero básico inclusivo... queee (*se sonríe*), es súper interesante también... eeh son seis chicos con trastorno del espectro autista y tenemos a un neurotípico, porque está dando su primero básico a través de exámenes libres, es hermano de un chico que está en Alta vida, eeh su hermano es mayor pero está ahí con nosotros, entonces es un desafío grande que tú estás trabajando desde lo curricular con él y con varios más que van a dar exámenes libres también, para acercarlos haciaaa... digamos hacia la educación regular (*ruido ambiental*) ahí estamos tratando de ser lo más inclusivos posibles... y eso...eeeh... en el fondo habla sobre una visión de socialización... de un espíritu de inclusión... yo creo que es a la inversa que en vez de los chiquillos a la educación regular lo estamos tratando de que las escuelas especiales que tienen esta formación de especialidad tan grande se transformen en escuelas inclusivas...yo creo que también es un paso que se está haciendo...

E4: *En este sentido dentro de la misma escuela especial (...) se están recibiendo muchos niños con proyectos de integración... ¿Cuál es tu opinión al respecto?*

EE4: Claro, ya no es la generación de los chicos presentaban más dificultades y que por eso no pueden acceder a proyectos de integración, son los chicos que el sistema no puede acoger y no puede contener y que inician su formación en PIE y que terminan su educación en escuela especial, y socialmente vienen súper bien adaptados. En la Escuela Rapa Nui que anteriormente había estado recibimos un chico que de primero medio tuvo que volver a escuela especial...porque el liceo no daba respuesta... entonces todo lo que es inclusión todavía se pierde... era un chico muy bien adaptado socialmente con contenidos muy bien logrados, muy hábil en lo cognitivo, pero que el liceo ya no podía dar respuesta, entonces regresa a un taller laboral , entonces es súper complejo pasar de un primero medio de un PIE a un taller laboral... eeh que no es malo, pero que no es la misma oportunidad que iba a recibir que él hubiera tenido si hubiese sacado su cuarto medio... que es distinto a lo que él hubiese esperado o la familia hubiese esperado, bueno y volviendo a lo que es la calidad de vida eso tiene que ver con calidad de vida porque yo en el fondo quién yo esperaba ser sacando mi cuarto medio regular, fuera a través de un proyecto de integración iba a tener cuarto medio, pero en escuela especial sales con un oficio o sea es distinta la forma y muchas veces se alarga la estadía porque el cuarto medio tú lo sacas a los diecisiete, dieciocho años y los chiquillos terminan veintiséis, veintiocho años...

E4: *Entonces ahora tu rol vinculado dentro de lo que es la mejora de la calidad de vida de lo que es la persona con necesidades de apoyo sería ¿trabajar más lo curricular... acceder a lo curricular?*

EE4: Hoy estoy adaptando el currículo regular adaptando a las necesidades de cada estudiante, eso es por un lado lo que los chicos que tienen que dar exámenes libre, es mucho más cercano el trabajo, digamos cognitivo se les hace mucho más cercano el currículum regular, en los chicos que tienen más dificultades para acceder al currículum se hacen las adecuaciones curriculares que corresponden significativas y no significativas, dependiendo de cada chiquillos es un trabajo grande, son siete chiquillos y cada uno tiene en el fondo una planificación cada uno tiene su planificación, porque como debiese ser tienes que dar respuesta a cada uno, desde lo cognitivo, desde lo sensorial, desde el procesamiento de la información, todo entonces debiese ser capaz, la realidad obviamente dificulta mucho los tiempos, la capacidad que tiene uno humana de tener el tiempo, no sólo el que te dan en la escuela, yo siento que es un poco ambicioso pero yo creo que debiese hacerse tener para cada uno eeh la planificación individual

E4: *¿Cómo una planificación centrada en la persona?*

EE4: Claro, debiese... pero estoy absolutamente de acuerdo que la realidad es más claro, porque claro yo tengo siete pero hay cursos de dieciséis y si no vamos a escuela regular tienes treinta, cuarenta y cuarenta y cinco, entonces es más complejo, entonces desde la agrupación también funciona lo puedo ver así a lo que necesitan los chiquillos...
(...)

EE4: Bueno lo que estábamos hablando, igual nos hemos ido un poco dispersa por lo que hemos hablado nos hemos ido por distintos lados, pero es que es entretenido... yo trate de analizar permanentemente la práctica pedagógica por algo estoy en el tema del magister y todo porque yo siento que uno debe ir mejorando, porque es parte del proceso, yo creo que uno como profe no puede quedarse sentado tranquilo mirando todo lo que hoy en día está pasando en el mundo y todo va avanzado y los chiquillos van cambiando.... O sea tú no puedes pensar que los chiquillos de hoy son los mismos que hace 10 años atrás para nada o sea hay un mundo tecnológico diferente, hay un mundo cultural diferente... no, no, no, te puedes quedar ahí, bueno yo hago un mea culpa también ponte tu yo no veo tele... no veo como cultura más popular en general entonces ahí fallo y no tengo mucho tema con los chiquillos en eso, pero uno trata de compensarlo en otra cosas, en el fondo uno tiene que ser actualizado en todas formas.

E4: **¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?**

EE4: Yo me di cuenta que la universidad entrega un piso... un piso muy fuerte que tú te puedes parar y construir hacia arriba... (...) Entonces, vuelvo a lo que te estaba contando, laaa universidad te da un piso te prepara, te forma... a mí me gusta mucho la formación de la universidad católica, de hecho yo la escogí la universidad católica más del área cognitiva, más de educación formal, menos práctica, o sea yo me considero, mis intereses profesionales iban más por ese lado.

E4: *Claro por qué dentro de la región hay otras universidades que imparte la carrera...*

EE4: Sí, la UPLA tiene un perfil más como de práctica, más como.... Y que yo encuentro súper valioso, en muchas escuelas se está generando dupla UPLA Católica, puesto que somos muy complementarias, por ejemplo manejamos la parte teórica muy bien, digamos de todos los orígenes, tenemos todas las teorías, la forma de aplicación, la didáctica, y las chicas de la UPLA, bueno la didáctica también pero más manejo en la práctica en en la ejecución... desde el conjugar los dos funcionan bien ... (...) eeh yo escogí la Católica, yo

sabía previamente, porque tenía conocidos que habían estudiado la carrera o que eran del área de la educación que me habían informado más menos esta diferencia, entonces dije yo me la juego por la católica... y la verdad que estoy súper contenta la verdad que en ningún momento sentí eehh ... Ya yo... en orientación en el pre universitario cuando di la prueba entre las alternativas que me dieron y los test de personalidad que te hacen en orientación, me salió todo lo que es educación, entonces se me presentaron todas las alternativas en educación y ahí me apareció esta educación especial dónde aparecen estos chicos con alguna dificultad, con alguna discapacidad, no tengo ningún familiar con alguna discapacidad tampoco y no manejaba para nada que pasaba, pero me llamo hartito la atención porque se acercaba hartito a lo científico, y a mí me gusta mucho el tema de lo científico, la biología, la neurología, la anatomía, todo eso.... Tenía una valoración familiar de la carrera, porque tenía un profesor que hizo mucho tiempo clases y que sabía muy bien la diferencia entre ambas y él me recomendó y él me explicó...

EE4: *Y en relación ¿A lo que te entregaron y a cómo te desempeñaste cuando saliste al ámbito laboral?*

EE4: Bueno, tiene que ver con lo que te explicaba del piso, tú tienes un piso que es muy bueno en el caso de la católica, pero que claro es muy deficiente en práctica... porque es lógico... nadie te puede dar la suficiente práctica que tú necesitas para que tu tengas un ejercicio laboral completo, o sea es imposible, son prácticas.... Qué es y qué lo que tiene que hacer, porque al final tu ejercicio laboral es el que te forma realmente el pregrado o la formación inicial tiene que ser lo más firme posible, para que tú puedas pararte con ganas y aprender más no te sirve, no puedes salir formada completa, porque es imposible, no podemos compararnos con personas que llevan 15 años trabajando... la experiencia te la da el ejercicio, no te la da el haber aprendido ramos o menos ramos y las prácticas son parceladas, porque tú vas a una práctica con la visión de una asignatura, que es distinto a tu ejercicio profesional que tú lo estás haciendo desde todo... porque finalmente el educador diferencial... le falta barrer el baño, porque hacemos educación física, hacemos música ... hacemos todo, es así en escuela especial... entonces tienes que saber de todo un poco y eso lo formas tú, nadie te lo enseña, nadie te dice... a ver mira la raíz cuadrada de dos... eso tú lo sabes desde antes por cultura general o lo tienes que aprender cuando estás trabajando con un chiquillo ese contenido... porque no te lo enseña nadie, esto de maestro chasquilla de la educación te lo da la práctica y cada vez que tú te enfrentas a un taller laboral y tienes que empezar a hacer, tejido, tuviste que aprender también algo nuevo, entonces tuviste que tener esa flexibilidad también de enfrentarte a cosas nuevas y desarrollarlas bien y salir victoriosos de eso, yo creo que la católica te da eso, esa flexibilidad, ese poder enfrentarte a nuevos contenidos, nuevos conocimientos y yo creo que en general, salimos todas bien paradas de ese tipo de problemática, porque finalmente otras personas de otras carreras se

complican hartoo más... hartoo hartoo más, eso por un lado, bueno yo creo que soy una buena egresada contenta con lo que he vivido porque siento que me dejaron bien parada, a eso se suma todo lo que uno ese, lo que uno siente, lo que uno piensa porque no podemos desprendernos de eso, pero este piso que te hablo yo es firme, es duro y es casi imposible que nos caigamos, yo creo que...somos profesionales capaces de pedir ayuda, somos profesionales capaces de trabajar en equipo, desde la formación inicial al menos yo lo siento así, siento que venimos muy preparados, para ir aprendiendo un montón y estamos conscientes de ello, desde que no lo sabemos todo y nos falta mucho por aprender, de que la realidad que se nos mostró es una y que podemos tener diez mil realidades, cada escuela es un mundo eso lo vivimos en las prácticas...entonces cada escuela es un mundo desde las planificaciones que te piden hay escuelas que te piden una cosa y no la otra, esa diversidad existe y te la da la práctica, esta práctica que te la da cada asignatura que yo te digo son parceladas.... Pero también te preparan para esta diversidad escolar, cada escuela es un mundo distinto, tiene normas distintas y tu sales preparada para eso, yo lo siento así por lo menos, yo por me siento preparada para un PIE, por ejemplo el primer año que salí de la carrera yo trabajé en un PIE y en una Escuela Especial de Retos Múltiples...

E4: *¿Y eso en que escuela fue?*

EE4: Fue en la Escuela Amor y Esperanza, en Valparaíso en paralelo...

E4: *¿Y eso fue cuando iniciaste?*

EE4: Cuando inicié, recién salida imagínate.... estuve veinte horas en Escuela Especial y quince en PIE, y eso te lo da la práctica, o sea lo da la formación inicial, imagínate la flexibilidad que hay que tener de pasar a un PIE a una Escuela Especial...

E5: *Increíble...*

EE: Entonces tenemos poquitas horas en PIE... porque yo tengo cercanas que están trabajando en PIE de pre básica, unas horas, en básica otras y así...es diversa la profesión.

E5: *¿Pero no te complejizaba el hecho de pasar de una realidad a otra?, porque son...*

EE4: Claro, son lógicas distintas, son contextos distintos y también son como a ver... a ver cómo decirlo... son requerimientos distintos, tu funcionas bajo decretos distintos es todo distinto, pero venía bien preparada para eso también fui capaz de funcionar bien en los dos...

E4: *Impresionante no pensé que hacías todo eso en paralelo...*

EE4: Son realidades... salía a la una de la escuela y tenía que estar a las dos un cuarto en viña...

(...)

Formación Continua:

E5: **¿Qué factores dentro de ese contexto te impulsaron a actualizarte como profesional? ¿Qué fue? el mismo proyecto educativo en el que estas, inquietud personal... ¿por qué tú me habías comentado que estás haciendo un magister?**

EE4: Sí, inicié ahora en Abril el magister en Desarrollo curricular y Evaluación de Proyectos Educativos, así se llama el magister...

E4: *Y eso ¿en qué universidad es?*

EE4: En la universidad Andrés Bello, online, por un tema de conveniencia de “guaguas” (*mirando a sus hijas*) porque me es complicado arrancarme dos veces al día a la semana, así que tomé esa opción, porque me pareció la malla muy buena, la malla curricular y estaba aprobada por el CEIP, en sus dos opciones presencial y online, entonces me daba un grado de tranquilidad y seguridad de saber que, de que es un programa que está aprobado, digamos que está aprobado, que esta revisado, y que tiene los estándares de calidad que yo busco...¿Qué me impulsa a estudiar? bueno que me gusta mucho estudiar... naaah, la verdad es que es un tema súper persona, que sí tiene una fundamentación profesional, que me va servir para esto y para lo otro....

E4: *¿Pero por qué escogiste exactamente ese y no otro?*

EE4: Porque este magíster... porque siento que la evaluación es un área que no está muy bien desarrollada, que nosotros como profesionales no la trabajamos mucho, para nada, siento que siempre nos quedamos cortos con la observación directa, aunque tenemos muy buen ojo clínico para eso, pero no pasa más allá de eso, no lo podemos formalizar y yo creo mucho en el dato, en el dato duro... no necesariamente estandarizar algo, pero sí que tú puedas...(mirando hacia abajo) la gran falencia de la educación especial es que tú no puedes demostrar nada... tú no puedes demostrar cosas... tú no puedes participar de un SIMCE, no estoy diciendo que necesariamente se haga que tenga que existir algo así, pero ¿cómo homogenizamos, cómo hacemos que los niveles de los chicos?... porque sabemos que los niveles de los chicos son diversos... en cambio todos en un básico cuatro, en un

básico cinco son todos distintos, todo tienen distintas formas... entonces de qué forma como identificamos los apoyos, cómo evaluamos y valorizamos la respuesta que estamos dando y qué respuesta le estamos dando a ellos también y cómo hacemos eso de ellos una política... entonces hay que entrar a trabajar desde ahí, o sea yo entiendo no puede haber un SIMCE no puede haber un TIMS, no me sirve una prueba para la educación especial porque es diversa...

E4: *En el fondo, es ¿cómo entender esto de qué realmente... qué es lo que necesita y cuál es la necesidad real, pero específica?*

EE4: Específica, clara y entonces desde ahí desde el currículo, desde la evaluación, desde tener instrumentos evaluativos que podamos comparar unos con otros, qué podamos formalizar el cuento un poco, desde ahí podamos sacar información súper concreta y que pueda ir en realidad a favor de la inclusión, porque estamos comparando peras con manzanas todo el tiempo... porque estamos buscando estándares de la educación regular y tratando de buscar algo a que no nos parecemos, tratando de asemejarnos a algo que no nos vamos asemejar nunca, tenemos que ser... eeem (...) a ver es como difícil explicarlo... es cómo aunamos criterios, para que las evaluaciones que nosotros presentamos, y que hacemos en nuestro ejercicio profesional, sean más o menos pareja y se acerquen a nuestro currículum regular, pero manteniendo la diversidad que hay más o menos en aula, respetando las necesidades de los chiquillos, respetando sus diferencias... pero insisto que nos quedamos sólo con la observación directa, muy pocos profesionales realmente pautas de evaluación, realmente hacen rúbricas, no no existen, no hay tiempo, porque como decía anteriormente, los maestros chasquillas que somos nos exigimos demasiado en todo, entonces tratamos de competir y acercamos a un currículo regular que tiene todo dado, tú abres los planes y programas, abres toda la información que existe y está todo dado, todo listo, están los objetivos, están las secuencias, están las cadenas, están cómo lo puedes articular hay ejemplo de planificaciones, hay programas... que el ministerio tiene un programa... que no recuerdo como se llama qué en el fondo le da a los profesores la planificación hecha y en el fondo hay varios materiales aplicados, en el fondo para nosotros eso no existe y no va existir nunca porque los chiquillos son muy diversos... pero ¿cómo evaluamos lo que tenemos y lo qué si hacemos? démosle un valor, démosle sentido y eso me impulso, y por otro lado el proyecto educativo, hay tanta teorías nuevas, tantas pedagogías nuevas, no sé está escuelitas libres y felices, ¿no cierto?, Hay tantos proyectos educativos nuevos que están saliendo... toda la pedagogía alternativa, baldor, Montessori, se puede aplicar tan tan bien y siento que no se aprovecha eso tampoco. Entonces desde el proyecto educativo institucional tú puedes acercarte a ciertas teorías pedagógicas que uno las conoce desde hace muchos años y que nunca se han acercado realmente y masivamente a la educación especial, como sí así en educación regular, los movimientos que hay ahora

pueden permitir bien eso en educación especial, respetar los tiempos pero ahora con un fundamento distinto.

2. Experiencia Profesional actual:

E5: En relación a su experiencia laboral actual específicamente con el marco legal educativo vigente que rige el funcionamiento del establecimiento donde trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE4: Por ejemplo, el decreto 815, que es el que rige Altavida, que son personas con espectro autista o trastorno de la comunicación (...) es muy amplio... en definitiva no dice nada, te indica qué camino tomar, qué cosas trabajar, pero desde aspectos muy generales, tú trabajas por niveles, de hecho el mismo decreto 815, es como muy muy amplio, el primer contacto es uno a uno y así vas trabajando, luego en grupos pequeños, y en grupos un poquito más grande, tiene que ver más con la socialización, tiene más que ver con aspectos de compartir con el otro, más que tema de edades y comparándolo un poco con el decreto 87, que fue el decreto que trabajé durante muchos años, ahí tú vas agrupando a los chiquillos por edades, pero tampoco tienen mayor lógica porque son muy diversos, pero yo creo que de igual forma debe haber una separación por edades, hay momentos del desarrollo que hay que respetar, no puede ir un niño de 5 años con uno de 15, no corresponde porque siento que son momentos de la vida distintos y necesidades distintas no siento que pudieran estar juntos, pero desde la misma lógica que te contaba porqué estoy estudiando el magíster, siento que tiene muy poca formalidad, tiene muy poca estructura, te deja todo muy abierto todo muy amplio y no se hace cargo de esa diversidad, el dejar sé es demasiado en la educación especial... es demasiado amplio, de hecho da pie para mala interpretación ...yo creo que la educación si ser una ciencia exacta, tiene que ser un poquito más acotada, más objetiva, es demasiado objetivo... eeh la normativa existente tiene que cambiar a parte tiene que cambiar es del año del “ñauca”... es demasiado lejano a lo que son hoy los chiquillos...

E4: *¿Qué es lo que problematiza eso con respecto a su rol?*

EE4: *¿Qué problematiza...? (pensante)* yo creo que uno se adapta, se logra uno adaptar, no tenemos mucho campo de acción tampoco, hay un problema que es súper amplio, que es tu propia interpretación y la interpretación que te la da el equipo técnico de la escuela, pero tampoco tienes más campo de acción porque no sabes si lo que estás haciendo está bien o está mal, porque tampoco hay un entidad técnica que te haga una evaluación de eso, te exigen lo mínimo, la normativa te exige ciertos parámetros, ciertos documentos,

implementación de horas de plan complementario, ya todo lo técnico está, pero es básico es no sé ¿tiene horarios en la sala? no, no, y dónde está el fondo, dónde está la aplicación de esa normativa que permite hacer cualquier cosa, claro te acercas al currículo regular, pero en qué grado, quién ve que las adecuaciones curriculares estén bien hechas...

E5: *El hecho de que la normativa te acerca al currículo a ¿qué decreto te refieres exactamente?*

EE4: Es que los decretos que anteriormente mencioné tanto el 87 como el 815, se entiende que al no tener planes y programas propios se tiene que acercarse al currículo regular, digamos al menos que eso existieran programas propios de necesidad educativa especial, lo único que tenemos entonces son las bases curriculares, entonces que nos queda a cercarnos a las bases curriculares pero de qué forma, nadie nos dice....

E4: *¿Qué elementos fuera de la normativa pueden haber complejizado o dinamizado tu trabajo?*

EE4: Un aspecto mucho que me gusta en escuela especial es que somos todo de la misma onda, todo estamos remando para el mismo lado en general, al menos en un gran porcentaje, todos somos personas súper jugadas por los chiquillos que, no sé, si hay que ir un sábado a una actividad, vamos todos el sábado a la actividad eeeh, se incorpora esto en nuestra propia familia esto de la escuela especial, diferente a lo que pasa en una escuela regular que estas ratitos y el profesor es otro, a aquí en escuela especial tú no, tú eres el profesor, tienes un contacto más directo con el desarrollo de los chiquillos, los avances con la familia eeeh (...) en proyecto de integración no se da eso porque es más lejano, pero a mí me gusta esta capacidad de formar equipo, que se la están jugando, que están activos, que están buscando cosas entretenidas... por ejemplo yo siento que en las escuelas especiales, no se está recibiendo platas SEP, que es la gran mayoría de los dineros que se está dando en las escuelas, y aunque se las envía el ministerio se dan recursos SEP, por ejemplo a mí me pasaba que en escuela anteriores ni siquiera teníamos plata para comprar el confort y en otras escuelas había plata para eso... yo no sé hoy porque esto fue hace como tres años ahora no sé muy bien cómo está la cosa, por ejemplo el tema de las libretas debíamos hacerlo vía centro de padre, o sea, teníamos que hacer otro tipo de gestiones, una rifa, bingo o algo.... para atender eso... por eso es súper fome porque estamos muy fuera de... eso, quizás algo que complica también porque las platas están, hay platas más que suficiente para trabajar con los chiquillos pero no llegan... se desvían los fondos para otros lados, para las escuelas regulares municipales principalmente, para cualquier parte menos a la que deben y más encima los niños, además el tema de cotizaciones que está quedando la embarrada aquí en Quilpué, pero la plata no es de ellos, es como por ejemplo cuando no te

pagan las imposiciones y se ocupa la plata para otra cosa... pero si no es tu plata, entonces toda la normativa indica que este chiquillo requiere de apoyos específicos y que no son baratos, por algo aumenta la subvención, pero por algo esa subvención tampoco llega... entonces tampoco puedes formar equipos con la calidad que uno pudiese tener y que los chiquillos merecen. Entonces a mí siempre me sorprendió la realidad en el sur porque ahí tuves realmente cómo funciona la cosa y cómo debiese ser a nivel de repartición de recurso, entonces tú ves una tremendas salas, con calefacción... por ejemplo yo tuve una chica que llego del sur a proyecto de integración acá y llegó alegando porque aquí no le daban nada, y allá le daban hasta el uniforme, pero acá solo dan el tema de la alimentación...y alguna que otra cosa, pero allá le daban todo, el repartir los recursos era distinto... se ocupaba la cosa los apoyos que realmente necesitaba y ahí vuelvo al tema de la calidad de vida, en el fondo cuando los fondos los desvías a otros gastos no lo estas ocupando para los niños que tienen alguna necesidad educativa, se está vulnerando los derechos de esos niños y se vulnera la calidad de vida de ellos, el tema de la calidad de vida pasa a ser un derecho, como el derecho de poder ser mamá es un derecho, ¿por qué alguien puede decidir si puedo ser mamá o no?, ¿por qué tengo que andar esterilizando chiquillas?, no po, no es mi decisión, entonces a eso apelo yo a la humanidad y que somos todos dignos.

E4: *Bueno y con esto concluimos la entrevista, muchas gracias.*

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 5

Género: Femenino

Años de experiencia: 5 años (a fin de años cumpla 6 años)

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

Introducción

La entrevista fue respondida vía online debido a la distancia geográfica entre entrevistado y entrevistador.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE5: Es difícil contestar la pregunta, pues cuando yo estaba en proceso de formación aún nos encontrábamos en el paradigma de la Integración a años luz a hablar y conocer la Inclusión.

Considero que uno de los factores puede ser la amplia gama de realidades educativas que se nos presentaba y se incluía en las prácticas de asignaturas.

¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE5: Considero que salir de la PUCV tiene un sello especial que te distingue claramente de otras Universidades y que abre puertas laborales al momento de presentar tu curriculum ante una entrevista laboral. La malla curricular es completa te brinda conocimientos claves para poder integrarte al mundo laboral de forma óptima. Por otra parte, en relación a la mención que yo poseo DEA (años atrás en la U, TAE), debo admitir que el cuerpo docente es excelente, de primera calidad, de formación continua en las mejores Universidades del

país y del extranjero. La exigencia y los parámetros evaluativos (Aprobado-Reprobado-Distinguido), hacen que uno como estudiante se exija y quiera superarse. Aunque en ese momento no es visto de la mejor manera, al final cuando se egresa y se comienza a trabajar se comprende el objetivo. Otra característica importante es la calidad personal de las docentes humanas, cercanas, receptivas frente a cualquier inquietud y situación personal que afecte al alumnado.

Considero que muchos de los contenidos abordados en la Universidad hacen la diferencia cuando uno mantiene discusiones profesionales con colegas de otras Universidades, específicamente recuerdo lo de las rutas de acceso al léxico, que en ese momento era lo más actual y que en varias casas de estudio no se manejaban.

Cuando yo egrese de la Universidad el año 2009, no presente ninguna dificultad al integrarme al mundo laboral, al contrario. Pero con el pasar de los años y la llegada del Decreto 170, si necesite de Apoyo (aunque estas temáticas fueron abordadas fuertemente en el Pos-título que tome en la misma Universidad). Espero ojala la malla actual cubra aquellos contenidos específicos para trabajar con el Decreto fuerza 170, en relación al DUA, formularios, libros de registros contenidos que en mi caso por lógica no fueron abordados.

2. Formación Continua:

¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE5: En mi caso particular mis ganas de perfeccionarme son constantes, pues soy una persona que le gusta innovar y contar con los contenidos adecuados para realizar lo mejor posible mi trabajo. En relación al Pos-título que realice en *Educación de personas con trastornos de la Comunicación y del Lenguaje*, en la PUCV (Año 2011), este fue realizado por una mezcla de querer perfeccionarme y necesidad, ya que en ese momento me encontraba trabajando en una Escuela Especial con estudiantes con necesidades derivadas de la Comunicación y era irresponsable de mi parte no adquirir conocimientos específicos. El hecho de haberlo tomado en la misma Universidad no fue casualidad pues hice un estudio sobre lo que yo quería y lo que se ofrecía en el mercado. Fue una de las mejores decisiones que he tomado, a pesar de lo cansador que fue, los conocimientos que se me entregaron fueron relevantes para mi actualización en el paradigma de la Inclusión, manejo de decretos actuales en diversas necesidades educativas y trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas de la Educación. Lo cual es clave para mi trabajo actual, pues en esta región aún no se conoce en profundidad acerca del paradigma de la Inclusión.

3. Experiencia Profesional actual:

En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE5:

Facilitadores	Barreras
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como lo dije anteriormente, el primer facilitador es el sello PUCV, al presentar el curriculum, eso ya marca la diferencia al momento de la Entrevista Laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escaso manejo de documentos claves que exige el MINEDUC en relación al decreto 170.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La calidad del cuerpo docente y sus constantes perfeccionamientos, lo cual indicie directamente en los conocimientos a la vanguardia de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes de asignaturas no formados académicamente para trabajar colaborativamente dentro del aula con otros docentes. Por lo cual, se debe realizar un trabajo permanente de sensibilización con el cuerpo docente.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La exigencia y completa malla curricular en la mención de TAE. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La problemática constante de la realización de la Evaluación diferenciada.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante el pos-título haber trabajado con profesionales de otras áreas Educativas, como Educadoras de párvulos, profesoras Básicas, Psicopedagogas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar el campo de trabajo a los diversos niveles del ciclo vital. Ese fue uno de los mayores problemas que presente al comenzar a trabajar en Educación Media, pues el trabajo dentro del aula Inclusiva, no se enfoca solamente en la potenciación de las habilidades cognitivas de base, sino en el apoyo académico de los estudiantes PIE en los contenidos académicos. La dificultad radica en hacer una mezcla de ambos y llegar al equilibrio.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar con un establecimiento Educativo preocupado del perfeccionamiento constante de sus educadoras diferenciales. Por lo cual, se asiste a cursos de actualización en la Serena y Santiago. (En relación a la barrera de al lado, se asiste a curso de la REPSI sobre aquella necesidad) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escaso manejo de contenidos de Adecuaciones curriculares en el marco del decreto 170 y DUA.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar con un establecimiento con PIE desde nivel de transición hasta 4 Medio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al momento de la supervisión de la Superintendencia está hace hincapié en lo superficial no el fondo. Existe una gran preocupación de ellos por los documentos, fechas tildes, uso de corrector, pero no así de lo medular como lo es la intervención y el avance de los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comenzar a observar una cultura de Inclusión en el establecimiento (luego de tres años), los estudiantes admiten la importancia del PIE en su proceso educativo. Y desean participar de él. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El decreto 170, sigue encasillando “Etiquetando” a los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar con presupuesto para solicitar materiales, test estandarizados, y material fungible de calidad para los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restricción de un número de alumnos/as con NEE en las salas de clases.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar con un excelente equipo de Educadoras diferenciales, preocupadas por el bienestar de nuestros estudiantes. Cien por ciento responsables tanto a nivel emocional como profesional. 	

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 6

Género: femenino

Años de experiencia: 6

Hora de Inicio: 17:30

Hora de finalización: 18:02

Introducción:

La entrevista fue aplicada el 19 de mayo en las dependencias laborales de la entrevistada contando con un espacio cerrado propicio para el audio de la entrevista. Dicha entrevista fue realizada por dos entrevistadores el E1 y E3.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial:

E3: ¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE6: Mira yo creo que una de las fortalezas que tenemos es la formación en si desde un punto de vista global que nos forman en el fondo a ser profesionales que son críticos, sistemáticos, responsables con conciencia social, investigadores entonces más que destacar un área específica considerando en lo que me desempeño ahora es la formación como ser humano que me dio la carrera como la formación ética, la formación valórica por qué; porque cuando yo esta estudiante era muy poco lo que sabíamos a lo que iba a pasar en ese momento con el nuevo decreto 170 nos estaban formando con una visión anterior de apoyo en aula de recursos y sumamente clínica yaaa sin conocer lo que iba pasar después y sin conocer mucho menos que en algún momento me iba a desempeñar en media que en ese sentido yo tampoco es el fuerte de la universidad formar para el apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales adolescentes casi siempre es más infantil, entonces a pesar de todo eso que desde un punto de vista podría ser visto como una debilidad la fortaleza principal son todos estos aspectos que van en relación a la formación y que genera la integralidad de la carrera, que yo creo es también es lo que se busca con el tema de queee insistir tanto en que seamos sistemáticos, en que seamos responsables en que seamos

responsables de nosotros de nuestros procesos y del entorno sobre todo de ser un aporte pa la realidad educativa donde vamos a llegar independientemente cuales sean las condiciones laborales eso yo creo que es lo que más destaco, ahora desde el punto de vista inclusivo también tuve la ventaja de tener las dos menciones entonces por un lado pude tener una formación mucho más clínica que la aportaba la mención de trastornos de aprendizaje y también una mención un poco mucho más humana también y más inclusiva desde el punto de vista de la discapacidad intelectual y todo lo que rodea la discapacidad intelectual más que más allá de los síndromes que uno puede encontrar en un aula. Entonces, el equilibrio que que al menos pude conseguir en momentos de formación yo creo que aportaron desde mi punto de vista a esta formación inclusiva, y que también quizás no no es todo lo que podría haberse abarcado en ese momento por la etapa de transición que viví, como yo les comentaba que es distinto a lo que se puede destacar ahora que ya está todo un poco más normado el trabajo que hicieron las profesoras y profesores con nosotros en esa época era un poco mixturar el antes y lo que podría pasar después, entonces en el fondo muchas cosas que me están pasando a mi ahora están viviendo mis compañeras en las cuales yo genere un grupo de amigas súper fuerte y hasta ahora nos comunicamos y todas estamos trabajando en un ámbito muy distinto de educación especial, pero en el fondo lo que nos reúne es esto de la integralidad una visión inclusiva en el fondo de educación y el generar un factor de cambio yy de apoyo global a los colegios donde estamos eso es lo que más puedo destacar.

E1: *Y cómo de esa transición que dices tú de cómo una preparación como dices tú que no es tan inclusiva al llegar a acá al enfrentarte tú a la clase como viviste tu esa transición*

EE6: Fue un proceso largo en donde hubo mucho de de voluntad personal, los dos primeros años que yo llegue a trabajar fue un colegio particular subvencionado donde recién estaban incorporando un programa de integración después de mucho tiempo sin saber qué hacer con los niños que presentaban algún tipo de necesidad educativa, entonces fue un trabajo a pulso de de generar voluntades, de conciencia en el equipo de profesores, costo mucho es un colegio que hasta la fecha esta como consolidando su proyecto educativo pero ahí fue a punta de recopilar información de la universidad, de buscar, iniciativa personal moverse con ex compañeras de años anteriores, en cambio al llegar acá fue un poco bien contradictorio porque este colegio se fundó con una visión inclusiva desde sus inicios fue formado con la intención del equipo directivo de generar un espacio educativo para chicos con nee... dificultades sociales, de aprendizaje deee interculturalidad en el fondo generar un espacio en donde se encontrasen la diversidad que no se aceptaba en otros lugares, entonces yo acá también dije ¡chuta!, ya está hecho todo lo que yo estaba empezando por hacer, qué más puedo hacer y ahí empieza la segunda reinvención personal de en el fondo como puedo ser un aporte como puedo mejorar prácticas ya instauradas, pero con un sello personal.... de ahí apareció, por ejemplo, el tema

de los programas de mejoramiento del aprendizaje, los pei de Feurstein que a veces uno dice chuta que son de que me van a servir, incorpóralos en los cursos al ser un colegio particular subvencionado igual existe el tema de que rendimos SIMCE, como incorporar las habilidades de aprendizaje entorno a una prueba tan mecanizada y sistematizada que es el SIMCE yy de apoco de apoco se ido como dando espacio abriendo luces que en el fondo nuestro trabajo como educadores diferenciales va más allá de ser un apoyo en aula de recursos.

E3: *Entonces, tú crees que se con creta como el enfoque inclusivo desde esa forma por lo...*

EE6: Sí sí sí de todas maneras, además que, se se se genera una cultura inclusiva ya suyo en el colegio, porque el colegio es grande tenemos chiquillos con diversidad de de de características enorme, pero además de eso el equipo de educadores diferenciales es una maquina pensante, actuante y como súper comprometida con el entorno, no solamente con los chicos de programa de integración sino que con toda la comunidad.

E3: Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE6: Como yo te decía en mi momento al existir esta transición hubo como una disparidad de lo que nos estaban enseñando en la u la orientación a lo que salimos después, que es distinto a lo que saben ustedes, porque ustedes saben a lo que van nosotros en su momento no sabía....yo pensaba que iba a trabajar como en aula de recursos eternamente que iba a trabajar en psicopedagogía y ese iba a ser el nicho o una escuela, pero lo que destaco más primero la calidad humana de los profesores que me toco encontrar no tengo ningún reproche ni comentario positivo que hacer con ninguno de ellos los que pasaron por mi vida todos fueron relevantes todos me enseñaron algo de que poder agarrarme y quizás no me sirvió todo cuando salí pero si he podido significar mucho con el tiempo; por ejemplo porque en lenguaje matemático nos hacían interpretar y escribir los números mayas yo nunca lo entendí , por qué porqué por qué y y el profesor no nos decía tampoco el objetivo muy claramente sino que: ya con el tiempo se van a dar cuenta y ahora me doy cuenta que fueron ramos o ejercicios de flexibilización cognitiva personal que ahora me sirven para traducir información que yo tampoco pensé que iba a poder hacer por qué qué hago en química con una configuración electrónica resumida explicándosela a una chica con hipoacusia que está en el colegio desde séptimo básico y que antes iba aa escuela de sordos, como medias los significados eso es aporte 100% de la carrera no lo podía prender en ningún otro lado más, la resiliencia el tema de la sistematicidad el entregar desde el hecho de entregar un buen informe el hacerte cargo y responsable de lo que estás haciendo eso lo

enseñan en los primeros años y en mi época los informes de práctica de intro eran escritos a mano con los márgenes y uno dice por qué porque por qué tanto hostigamiento, por qué tanta exigencia no entiendo....

E3: *Con nosotros fueron los últimos que hicieron escribir a mano*

EE6: Esto es arcaico de qué me sirve, método, sistematicidad, compromiso eso mucho mucho mucho de eso independiente de lo que vaya a pasar a afuera quizás ustedes mismo el próximo año se van a encontrar con cosas sumamente distintas, pero ese tipo de cosas transversales que al menos yo más destaco, obviamente hay muchas cosas teóricas que hasta ahora que hasta la fecha me sirven, y otras que que definitivamente no las aplico, por ejemplo no sé instrumentos de evaluación súper antiguos que uno dice pero por qué el Vayer el no sé PCM que sé yo, pero son como actitudes y habilidades que no

E1: *Van con tu forma de ser*

EE6: Claro que configuran tu forma de ser dentro o fuera de tu desempeño es como una situación global.

E3: *O sea, tú en resumidas cuentas valorarías o sería positiva algo positiva la formación en la....*

EE6: Siiii de todas maneras, de todas maneras, yo no creo de partida que hubiera estudiado otra cosa o que me hubiese sentido más cómoda en otro lugar, a pesar que como les diga hayan varias cosas que me gustaría modificar y que quizás esos están haciendo con la malla nueva, pero en verdad yo salí súper feliz de la carrera súper contenta, en verdad, ahora siento que me gustaría volver para poder aportar desde otro punto de vista, pa poder volver a estudiar con otra mirada.

E1: *Entonces, tú sientes que no fue tan drástico el cambio, tan terrible el cambio de la universidad y el trabajo....*

EE6: Noo para nada, porque era tan tan tan exigente que al final los tiempos, ritmos horarios son súper similares, en la estructura que uno a veces cuestiona tanto de que por qué tanta estructura en el funcionamiento, pero es necesaria y uno lo va a encontrar a donde vaya sea colegio municipal que es aún es más rígido los tiempos no uno subvencionado, particular, fundación, etc. Pero tiene que ver con mucho la estructura el fondo, la forma puede ir variando con los años, las personas pueden ir variando con los años, pero en el

fondo la esencia es la que yo destaco más que nada en la formación inicial de la universidad y del equipo de profesores que me acompañó durante los 5 años.

4. Formación Continua:

E3: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE6: Nooo es pura inquietud personal, yo siempre he sido súper busquilla en todo, cada vez que me pasa algo que me me cuestiono algo que me mueve emocionalmente de tal forma que necesito buscar, necesito indagar ahora si bien es cierto mi formación posterior a la universidad y la continuidad de estudios en mi caso no ha sido como muy tradicional en comparación a otras compañeras de generación, pero siempre han respondido a una búsqueda personal y a una búsqueda de tratar de mejorar lo que hago todos los días, como que ese es mi motor, por ejemplo todavía no encuentro un magíster que me agrade, saqué mención con trastornos de lenguaje porque como trabajé un tiempo con los chiquititos de kínder se me generó la necesidad me movió y la hice, luego cuando cambie de ciclo a media me empezó a todo el boom del déficit atencional y necesite saber más información y distinta, ya también me especialice en déficit atencional, pero después de un tiempo y que en verdad vi que el paraguas ministerial nos estaba a chiplanando cada vez más comencé la búsqueda con educación alternativa y estoy en formación en un seminario de pedagogía baldor que es una pedagogía que se basa en el antroposofía una filosofía de vida que es súper integral muy artística muy respetuosa con los ciclos con los ritmos especialmente amorosos de las personas a las que estamos educando yyy ¡me encanta! creo que es la mejor manera en que puedo nutrirme para trabajar con adolescentes; con los adolescentes de hoy porque no no siento que sea una manera no sé que la adolescencia sea algo distinto a lo que les pasa en el aula, no es como algo ajeno, sino que es parte de ellos; la adolescencia es una necesidad educativa en sí misma, entonces preguntándome preguntándome que hago con los chiquillos que toda la vida es un mundo que todas las cosas que todos los sustentos que tenían se derrumban.... ¡Qué hago, qué hago, qué hago! Y apareció... Apareció y a pesar de todo lo que el trabajo a implicado es estar en el seminario, me ha ido bien me ha resultado los chiquillos me agradecen, entonces como te digo no es una formación tradicional dentro de lo que quizás esperan algunos profes de que uno ya a esta altura debe buscar el magíster y listo para hacer el doctorado e irse a España quizás, que es como el camino más habitual.... Como que hay otras vías de todas maneras.

Capacitaciones en el colegio hay, pero pocos en este colegio es como bien poco lo que se puede optar en teminos de capacitación como derivado del colegio la mayoría de los que hacemos cosas son fuera y el perfil del colegio también como que genera que llegue

gente con otros intereses entonces casi siempre todos hacemos otro tipo de cosas además de la pedagogía pero que se complementan al principio si yo iba a todos los congresos de la Amanda céspedes y todo, hasta que me empecé dar cuenta que mmmm era más de lo mismo, entonces en verdad podí tener mucho diplomitas de todos los institutos de capacitación que quieras, pero si en verdad no le dai un sentido que te mueva, yo por lo menos, nooo

E1: *Entonces, todo lo que tú haces se ajusta a tus ideales y de poder responder a las, necesidades que tú tienes con los que trabajas...*

EE6: Sipo...Es que eso es lo que me mueve lo que me gusta hacer lo que me llena de ahí salen muchas cosas muchas necesidades personales todo nace 100% de uno no es que me lo pidan en el colegio, obviamente siempre está en la idea en los colegios que tú te perfecciones que llegues con algo novedoso una metodología o programa que también se hace el colegio también no capacita en verano en una u otra alternativa metodológica distinta pero el resto de lo que se puede hacer casi siempre es por iniciativa personal y nace siempre de una motivación propia siempre.

5. Experiencia Profesional actual:

E3: En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE6: En lo facilitador ha sido que que existe como una mayor injerencia en los procesos de aula por norma porque antes al no estar normado quedaba como a la mano de Dios, si es que se hacia la evaluación diferenciada, si es que se daban las horas de apoyo si es que el profe accedía o no a que estuvieses en sus clases

Ahora quizás no es la mejor forma de normarlo, pero ahora es algo que se asume porque es Ley, porque se ha trabajado, se ha sensibilizado se ha requetete medido con los profes y porque es una situación que todos saben que es nuestro trabajo, lo cual no ha sido fácil ha habido que derribar hartas barreras como sobre todo deee personales o de límites que tienen los profes con nosotros, pero yo creo que eso ha sido lo positivo porque antes uno se la tenía que jugar como por la llegada de que oye podría ser, pero si es que tú no quieres no importa ahora ya es algo que esta instaurado y es un derecho eso. Yo creo que ha sido bueno como en el sentido que instaurara bien claro los derechos que tienen los chiquillos estudiantes que están mediados por nosotros y también sus deberes porque pasaba mucho que los chicos que estaban con apoyo psicopedagógico en ese tiempo

desligaban total responsabilidad frente a su propio proceso porque sabían que había alguien que los apoyaba por atrás, ahora queda normado, los apoderados lo conocen, la comunidad educativa, entonces en ese sentido hay como una especie de amparo de información para todos los miembros de la comunidad educativa y que tiene de vuelta; tiene retroalimentación.

Lo que no siento que sea muy positivo en ese sentido es que limita, te da un paraguas para que no te mojes, pero ese paraguas no tienes más opciones para salir entonces en el fondo es como un arma de doble filo. A mí no me desagrada el decreto 170 en sí mismo ni todo lo que implica lo que me desagrada es que te limita a un ámbito mucho más pequeño de lo que quisieras hacer, porque te da de estas horas solamente puedes estar acá de estas otras solamente puedes estar acá y tienes que estar acá con estos estudiantes si con estos no, no sé son como cuestiones súper básicas ahora la fortuna que tenemos acá en el colegio es que eso igual se trasgrede en el sentido que hay harta voluntad para generar un programa de integración que sea un poquito mejor de lo que te dicen el ministerio que tenga por ejemplo yo debiese tener 10 horas en apoyo en aula y yo tengo 15 y en el otro curso 18 entonces puedo cubrir además de las asignaturas base puedo cubrir historia, física, química, biología ya mmmm me parece porque así hay como mayor apoyo se puede flexibilizar las horas de entrada a apoyo en aula con las horas de aula de recursos podemos incorporar a los grupos de apoyo a otros estudiantes que uno no sabe que necesitan apoyo independiente si tiene nombre o no pero también se puede incorporar, pero es porque en este colegio se puede incorporar. Tu vas a un colegio municipal y no no podí, no está permitido, es prohibitivo, cahai entonces por un lado te da el aporte el sustento de que necesitas este sustento legal normativo que aporta a tu presencia y puede agilizar los procesos de tu trabajo, pero hasta ahí, eso por un lado y además, lo que no siento que sea muy aporte a la normativa es el exceso de burocracia, pero eso puede que sea algo como más personal que nunca me ha gustado como lo burocrático y como que todo tenga que ser tan no sé tan tan tan.... En el fondo uno sabe que no es necesario generar tanto papeleo para poder en el fondo atender una situación que uno sabe que existe, eso es lo que complica a fin y principio de año y siempre es un caos y terminas súper estresado siempre te piden lo mismo y no lo revisan siempre tienes que llevar formularios y nadie los ve. Entonces, encuentro que eso es súper innecesario es una gran falencia ahora yo entiendo que tiene que normar y tiene que ellos ver de qué manera fiscalizan las platas que llegan ahí se mezcla con un tema de ética profesional de cada uno de los que trabajamos también entonces círculo vicioso..... que desgasta, desgasta hartito uno termina choriado odiando lo que hace, pero ya cuando tienes la posibilidad de entrar a sala y estar ahí con los chiquillos cambia todo... pero eso creo que tiene como fortalezas y debilidades ahora por supuesto desde mi punto de vista creo que pesan más las debilidades que cosas positivas yo añoro tener la libertad de hacer talleres psicopedagógicos a mi antojo con mis objetivos y tener que preocuparme de lo que le pasas al chico más que cubrir áreas curriculares eternamente que sobre todo en esta época de

finalización de semestre, el otro día conversaba con una compañera no he usado los libros de ciencias que es un programa que instaure con la marta porque me quedo todo el rato en aula de recursos cubriendo pruebas, estudiando, haciendo resúmenes, es lo que ella necesitaba porque estamos en un sistema inclusivo pero de fondo... Me encierra un poco al final termina todo siendo muy curricular..... Pero son ciclos ciclos, etapas momentos no todo el rato y uno tiene que también ser flexibles interiormente y saber que después va haber otra cosa y así po.....

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 7

Género: Femenino

Años de experiencia: 5 años

Hora de Inicio: 15:00

Hora de finalización: 15:30

Introducción

La entrevista se realiza el 05 de mayo del 2015, en las dependencias laborales de la entrevistada. Dicha sala permite una conversación fluida y libre de interrupciones acústicas.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

E4: ¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE7: A ver, yo creo que la universidad en sí, eeh, tú sales con al menos como con la parte filosófica o la parte paradigmática entendiendo la educación desde la parte inclusiva bien, bien formado, o sea en el fondo yo no nunca me he cuestionado el derecho a la educación para todos, nunca me he cuestionado que todos debiesen tener la oportunidad para aprender porque eso, de alguna forma, la universidad lo trabajó en mí y todos los años en que yo me desarrollé, no es que como que... lo trabajó en una asignatura, sino que es como el complemento que te entrega la universidad, entonces desde esa perspectiva, eeh, yo siento que si es fuerte y marcado la parte como de la misión y la visión de la universidad en eso está súper bien marcado y tiene que ver como con mis creencias que son como lo principal para yo poder establecer un trabajo más profesional. Perooo así como del punto de vista práctico yo creo que faltan cosas todavía en el trabajo, entonces sí yo podría rescatar, porque ahí solo hablaba de aprendizajes, ¿cierto?

E5: *Si, o de elementos que puedas rescatar, como en general*

EE7: Claro, en general son esos que tienen que ver con la visión; con la misión y como con las creencias nuestras, yo siento que la... lo trabaja tan bien que tú sales, eh, formado para actuar en en un... sabiendo que es un contexto difícil y todo, pero sí, eem para trabajar desde una perspectiva inclusiva.

E5: *Eso sería como del aspecto teórico, pero tú... tú me dijiste que de los prácticos faltan, por ejemplo qué aspectos crees tú que faltan*

EE7: Por ejemplo, yo no puedo entender que, ya, me digan a mí si tú vas a ser súper inclusiva por ejemplo, y yo... yo no haber visto el diseño universal de aprendizaje en mi formación. O por ejemplo que a mí me enseñaron a tomar test y a diagnosticar a los niños y nunca me dijeron que existía la evaluación dinámica que mide el potencial de aprendizaje por ejemplo. Entonces, yo siento que ahí falta todavía, falta porque no podemos estar diciendo que nosotros somos súper inclusivos y trabajamos para la inclusión y, sin embargo al momento de, como en la práctica misma nosotros estamos llenos de test, y llenos de etiquetas y llenos todavía de, de diagnosticar necesidades educativas especiales y todavía no cambiamos el discurso en cuanto a lo, a lo que tiene que ver con el medio, con las barreras, eso aún nos falta y para eso hay que estudiar más y hay que tener una teoría más completa yo creo más completa desde ese punto de vista

E5: *Pero tú crees que eso se reduce un poco como a... como... no sé porque por ejemplo, los años en que tú te formaste, porque ahora recién vino el cambio de malla... ¿estaría como en función del cambio de paradigma?*

EE7: Claro, yo creo que tiene que ver con eso porque yo siento que ahora se está trabajando mejor pero aun así todavía es un trabajo poco intencionado todavía y falta porque, eehh, por ejemplo cuando... no sé po en evaluaci... lo veo yo con las alumnas que tengo en la práctica, que están muy formadas en cuanto al manejo de test, de instrumentos de diagnóstico en la evaluación, pero falta la otra perspectiva que tiene que ver con la parte dinámica que es lo que yo te comento. También en la parte, como de ehhh, claro el cambio de paradigma que también ahora lo está asumiendo recién la universidad, pero todavía le falta porque, si bien, pasan el DUA pero tampoco es que lo trabajen tanto en, como en la clases o en la intervención y todo eso, yo creo que falta ahí, todavía... pero si está yo siento que toda la disposición para poder avanzar, pero reconozco esas debilidades como desde la universidad, pero son mínimas, no son para nada...

E5: **¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?**

EE7: Yo en general, lo evaluó súper bien, siento que nosotras salimos bien preparadas a nivel teórico, eeem, con buen manejo y todo eso... pero también siento que hay un choque todavía entre, entre lo que pasa acá en la escuela que tiene que ver con el cambio de paradigma desde el grupo diferencial al programa de integración donde tú ya no trabajas con grupo diferencial y no trabajas en una salita aparte del colegio, tienes que entrar al aula y trabajar con el profesor de aula y hacer co-docencia y nuestra formación está enfocada en otra cosa, o sea de hecho a ustedes le... como que todo el rato está enfocado, por ejemplo, en que hagan informes psicopedagógicos y que después intervengan todavía en aula de recursos y eso en la práctica nuestra acá ya no se usa, o sea yo ya no hago informes psicopedagógicos así como antes, hago informes psicopedagógicos para el programa, no hago planificaciones porque yo planifico con el profesor y hago co-docencia con el profesor, no tengo a mis alumnos así como antes en mi salita, no tengo salita de hecho, jejeje, entonces claro, eso es como una debilidad que todavía hay y que tiene que ver con la realidad pero, pero en cuanto yo siento como a... o sea en el momento en que exista un poco ese cambio, porque la educación inclusiva implica también eso, o sea ya no estar en tu salita aparte con tus niños, sino integrarte en la sala de clases como un profesor más, eh, las herramientas que te van a poder dar en la intervención de la EDI, por ejemplo, van a ser diferentes poh, ya no va a estar solo enfocado a a... por ejemplo yo cada vez que voy a la universidad los profesores todavía hablan de dislexia mucho, en la práctica eso ya no es un tema la dislexia aquí, para nosotros el tema así es trabajar para que los estudiantes que tengan cualquier dificultad en el transcurso de... ver de dónde viene, cuál es la barrera y los apoyos que hay que hacer en el momento, pero ya como que el tema del diagnóstico todo y de la mención se va perdiendo también, entonces eso es como, como un tema que hay allí. Pero sí yo reconozco que la formación a pesar de todo eso, como de esas debilidades, yo al menos no he tenido ninguna dificultad como que yo diga uuy no sabes que este tema yo no lo manejo o en realidad salí mal preparada; para nada... como que igual dentro de... de todo como las herramientas por decir de alguna forma que entrega la universidad hay como una pincelada de todo que permite como esta flexibilidad también que queee... si porque igual de alguna forma la universidad es súper exigente con nosotras ennnenn la formación y eso nos hace también ser, más aperradas cuando llegamos a estos contextos po o sea llegar y decir ya sabes que ya, porque esto nadie te pregunta, o sea se acabó tu grupo diferencial, ya no trabajas más con el grupo, en un principio eso fue un tema para las educadoras diferenciales, o sea perdieron en el fondo su identidad, su trabajo si, a pesar que muchas todavía siguen haciendo grupos diferenciales ese ya no es el foco de... de tu trabajo, el foco de tu trabajo es trabajar en el aula; en la mayoría de los colegios al es así y desde la perspectiva inclusiva se supone que vamos hacia allá, independiente eso tenga un montón de cosas que tiene que ver con el programa y todas las críticas que podamos tener, pero.. pero yo siento que si lo miramos como inclusión está bien, está bien ir para allá, para eso ...

o sea todos los sistemas inclusivos como Finlandia y todo eso no tienen grupo diferencial jeje, claro, entonces, pero sí, yo reconozco que la universidad nos prepara bien; porque también tiene que ver con que en el contexto, o sea afuera en la realidad país es tan como pobre en educación inclusiva que nosotras en realidad somos súper expertas, la universidad te da herramientas y con esas herramientas afuera podí hacer muchas cosas porque falta tanto que hacer que te sientes bien. Y yo siento que también el manejo teórico que te da igual es bueno, porque sales preparada y puedes enfrentar también el tema de... de... del trabajo con el profesor de aula a nivel como estratégico tu puedes aportar.

E5: En la malla igual no hay como trabajo interdisciplinario

EE7: Exacto, claro claro, porque debiese ir para allá, porque si te fijai en el colegio ya esa formación del, sobretodo yo estoy hablando de los tae más que de los di... la formación de los tae era súper de grupo diferencial y eso ya en la práctica ya no está. Si bien si tenemos que saber de comprensión, de estrategias porque eso aplica también allá. Pero ya el tema de no se po, la dislexia, las palabras, las pseudopalabras, las rutas fonológicas, todo eso ya en la práctica es un detalle vs las otras dificultades que tú te enfrentas que son mucho más... la mayoría de los niños en nuestro país tienen afectada la comprensión lectora y eso está afectado por la parte cognitiva más que por un tema de dificultad específica de aprendizaje, se ve muy poco... muy poco, yo en este colegio no he visto ningún caso de dislexia por ejemplo... nosotros tenemos un montón de casos... pero es por eso porque todavía yo siento que está como, eh, la mención hay que renovarla un poco... DI no puedo hablar mucho porque no tengo mención DI pero... pero yo entiendo que también hay mucho cambio y todo, porque ahora en di, el pie no los sacan las chicas, algunas están todo el rato en aula con ellos, ahora es la misma educadora que interviene a los 7, entonces ahí se choca... se choca lo que ustedes están investigando que son las políticas públicas con la formación, pero yo creo que la formación nuestra es buena, es buena y por algo también tenemos el prestigio que tenemos en la región. Y cuando yo hice el magíster por ejemplo, también me sentía bien preparada vs el resto de las personas que estaban ahí que eran de todo Chile y eran de distintas carreras en relación por ejemplo con el tema en la investigación, de escribir artículos, porque igual a nosotros nos exigen eso y eso es fundamental en un estudiante universitario, se supone que tú vas a aportar al conocimiento... eso en general.

2. Formación Continua:

E5: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE7: Yo creo que tiene que ver con el área en el cual trabajamos nosotras, que bueno partiendo porque es un área que va constantemente cambiando de paradigmas y transformándose, es un área que te exige emmm, como que te exige, o sea a mí me desafía un poco, me desafía en términos de... deee también como de... de imponerme frente al resto porque siento que los profesores de... o sea, yo mi problema o mí... como mí... donde yo más trabajo son con los profesores de aula, estoy hablando profes de básica, profesores de media, de un supuesto caso especialistas en lenguaje, matemática... y... y siento que para eso, o sea para trabajar con esos, con los profesores tu tení que estar constantemente, eeh demostrándoles que tú no eres una persona pasiva que llega a la sala de clases y que quiere como trabajar con los 5 niños que tú.. que al programa se le ocurrió demandarte, y que todo lo contrario po, que eres una persona que va.. que no eres su asistente porque si no se tiende a confundir el rol, sino que eres una persona que maneja un dominio teórico que lo complementa y que en ese complemento tu puedes establecer un buen trabajo y para eso yo siento que constantemente tengo que estar aprendiendo. Pero también tiene que ver con un tema mío porque hay gente que te va a decir yo en realidad no lo necesito voy aprendiendo solo de la práctica y no aspiro a, no se po, a trabajar en la universidad, entonces no... no lo voy a hacer no más, entonces claro, se mezcla... para mí se mezclan la exigencias de la realidad y de la parte donde nosotros trabajamos que es como el cambio de paradigma y todo eso y que constantemente hay que estar como... por ejemplo el DUA, el DUA es una herramienta que a mí en la universidad no me la pasaron, la aprendí después, entonces si yo quiero aprender de eso tengo que capacitarme o tengo que de alguna forma ir y estudiarlo, pero, eeh... tiene que ver también con habilidades personales entonces ahí como que se mezclan las dos cosas... pero yo siento que igual la misma universidad... emm, de alguna forma va como yo creo, igual va aportando a eso porque te hace como... como que te plantea que eso es como una exigencia igual de alguna forma yo creo que la universidad ayuda porque casi toda la gente de la, de nuestra universidad está constantemente después pensando en que va a estudiar después, y también quizás coincide que ni siquiera sea tanto la universidad, quizás sea el contexto país en el cual estamos nosotros. Probablemente si hubiese salido en, no se poh, en 10 años antes no hubiese pensado lo mismo. Pero yo creo que si el área en el cual nosotros trabajamos es un área que, no se poh, el DSM IV cambia, todo cambia muy rápido entonces por eso mismo es bueno continuar y seguir como estudiando porque si no, como la... el sistema también te consume... viene a ser parte como de la misma identidad profesional que... sí yo creo que sí porque yo por ejemplo, al menos, siento que si me quedo acá y no sigo haciendo nada me consume el sistema, y para mi es terrible que el sistema me consuma como que todavía necesito luchar contra el sistema porque...

E5: *¿Qué elementos del sistema, como llamas tú, encuentras que sería como que te consume, a qué te refieres con eso?*

EE7: Yo siento que en el fondo en el sistema hay mucho trabajo, pero hay poca reflexión, poca autocrítica, poca instancias donde tú te sientas y te cuestionas lo que haces y tratas de hacer cambios y mejoras para lo que estás haciendo, eso en el sistema en general no se ve...basta con uno ir a un consejo de profesores de cualquier colegio de Chile y las temáticas que se conversan en los consejos son una pérdida de tiempo. No hay mucha reflexión no hay autocrítica, y cuando las hay los espacios que entregan como para poder como reflexionan y decir sabes que esta parte de mi trabajo no lo estoy haciendo...generalmente es como un descargo del profesor y todos los profesores, las veces que han dado posibilidades de que yo he presenciado eso, se descargan contra el mundo y siempre el mundo tiene la culpa todo externalizado, siempre... es que ya los niños no quieren leer, es que ya nada los motiva, es que, no sé qué, es que, es que, es que... y desde el punto de vista como práctico no hay ninguna solución porque es lo mismo con los apoderados, los apoderados que llegan aquí es que yo lo he hecho todo y nada me resulta... el mismo discurso también lo tenemos los profesores entonces, ese sistema es terrible porque tú puedes vivir toda la vida quejándote po, pero en el fondo no sirve, no sirve o sea si yo digo ya mis niños no quieren leer, desde el punto de vista así como, poniéndonos más fríos tengo que buscar una solución para lograr que lea, ya intento esta... no me resulta, intento esto otro, no me resulta, intento e intento e intento y de alguna manera tengo que encontrarla y si no lo he intentado es porque no me ha resultado nada y soy mala y me tengo que ir o me cambio de carrera... claro, la mayoría de las personas ya como que pierden la pelea po y dicen.. yaa total si me pagan poco, en realidad no me dan los tiempos para planificar, porque es verdad, no me da el tiempo para planificar, me pagan poco... voy a hacer mi pega da lo mismo que los chiquillos vayan a aprendiendo, algunos aprenden otros no, así es la ley de la vida y sigo haciendo mi trabajo nadie me molesta, porque como yo no alego, no digo nada y ahí me pierdo... y de esos profesores está lleno en el sistema, está lleno y eso es lo que no permite el cambio, porque falta eso, falta el espacio de... de... de querer aprender. Tampoco, por ejemplo, en los colegios, debiese haber comunidades de aprendizaje porque cada profesor sabe muchas cosas que el otro no sabe y eso tampoco se da. Aquí la cultura de la individualidad prima versus la parte colaborativa; el profesor de lenguaje de este ciclo cuesta porque... primero no están los tiempos formales para que se junten y entre el pasillo y no sé qué no... no hay mucho aporte entre ellos, entonces eso, el sistema siento que es muy perverso en todo sentido... es perverso con las condiciones laborales y es perverso a nivel como de... de... de exigencia también hay pocas exigencias, hay poco control. Por ejemplo quien te controla cuando partiste la clase y cuando la terminaste, tiempos muertos que los profesores pierden mucho tiempo de clases, entre que los niños se van a lavar... el jabón... entonces hay muchas cosas del sistema que son malas y si tu no... como que te quedas ahí el sistema te consume y tú te transformas en ese profesor, en el profesor que no se hace problema no más y prefiere vivir ahí tranquilamente.

Yo no soy así pero... y eso es parte también, yo siento de nuestra identidad, porque nuestra identidad profesional parte siempre criticando porque nosotros estamos también externos, o sea nosotros no somos los que estamos con los 45 cabros chicos eso estoy súper clara, por eso yo no estudié eso porque yo no quería estar con los 45 y quería especializarme en algo, entonces como nosotros lo vemos de más externo, somos súper criticonas en general, y para criticar no es llegar y criticar también hay que proponer y para eso hay que prepararse y para eso hay que seguir estudiando y seguir perfeccionándose, no implica dejar botado lo otro pero si implica ir aprendiendo pero a la vez ir fortaleciéndote con esa, con esas instancias es súper importante. Yo por ejemplo cuando hice el magíster aprendí que existía otra forma de evaluar por ejemplo, que eso yo no lo sabía en la universidad. Y eso te abre un mundo tu decí uuu verdad así como yo me las doy de inclusiva y después ando etiquetando a los niños, entonces queda un poco así como tan taran taratan. Pero eso uno lo va aprendiendo después po si en realidad, claro con la práctica te vas dando cuenta de las cosas pero yo siento que también trabajar es súper importante, no es que yo sienta que tení que estudiar e irte a la universidad y queda hasta ahí porque también te consume lo otro. Mira cuando yo comparo un consejo de profesores de la universidad y un consejo de profesores de acá son... estamos como así (hace el gesto con sus manos como de balanza desequilibrada, una arriba y otra abajo) y falta como esto, el equilibrio (mueve sus manos dejándolas a la misma altura) porque acá (hace énfasis en una de sus manos) se hablan de cosas tan prácticas y tan insignificantes que perdemos tiempo, yo decía antes. No se po se habla que viene el día del alumno vamos a hacer tal cosa, eso es lo que hablan en el consejo, cosas como temas prácticos o firmen los libros en la cuestión en el casillero correspondiente eso es el consejo de profes o tengo una información del acto del no sé qué. Y acá (hace énfasis en su otra mano) están hablando de la dislexia, ¿cachai?, entonces jeje, o están hablando por ejemplo de los paradigmas en no sé qué, entonces estamos así (vuelve a hacer el gesto de balanza desequilibrada con una mano arriba y otra abajo) estamos... porque estoy hablando de un consejo de profesores que trabajan para la educación y trabajan formando a los profesores que van a llegar acá (hace énfasis en su otra mano) entonces yo siento que estamos muy desconectados: unos son muy abstractos y viven como desde... planteando cosas poco concretas para acá (hace énfasis en la otra mano) y éstos son muy concretos y no avanzan, entonces siento que falta conexión ahí, mucha conexión entre las escuelas y las instituciones que forman... esa es una de las grandes críticas que hay hoy en día en el sistema de formación docente, falta mucho.

2. Experiencia Profesional actual:

E5: En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han

facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE7: Ya esto sería decreto 170, emmm... decreto 170. Bueno el decreto 170 yo creo que la parte que ha facilitado es el tema de los recursos en mi caso, porque en mi caso no se roban la plata entonces hay muchos recursos que vienen desde ahí. El tema de que existan profesionales de apoyo, que haya un equipo multidisciplinario que esté disponible para, entonces todas esas cosas, el tema de los recursos del 170 lo encuentro súper bueno y la modalidad que plantea de trabajo que uno ingresa a la sala y que exista consejo y todo eso. Pero al mismo tiempo hay muchos problematizadores que tienen que ver también con el mismo decreto. En el fondo, eh... no se po, porque no encontrar otra forma de dar la subvención y no con 5 niños que tiene que estar así tan clínicamente diagnosticado y tan clínicamente de toso. Papeles que no tienen sentido que te quitan tiempo de trabajo con los chicos, gente que no... gente que está trabajando en esto y no es experta es como un ingeniero que hizo un formulario yo me imagino, entonces toda esa parte como burocrática del 170 es terrible y siento que le quita mucho tiempo a las personas que trabajan en vez de estar haciendo como un trabajo bueno en el aula están llenando el dato de si el cabro chico tiene JUNAEB o no, me entiendes, cosas como esas. Entonces yo siento que de partida si quieren como establecer como un control de estos programas que hay de partida no se podría llamar programa tendría que ser una Ley como mucho más potente, porque un programa suena como un proyecto que se puede acabar en cualquier momento, o que es anexo ya, esto también... por qué es voluntario, por qué no es obligatorio, por qué todos los cole... por qué algunos colegios dicen no, no, no, no quiero tener PIE y listo... ¿cachai? todas esas cosas pero en este colegio a diferencia de otros siento que ha sido un gran aporte el programa, un aporte para... la política a nosotros nos ha ayudado en eso, a diferencia de la mayoría de los colegios que es como un obstáculo que casi que el PIE... que lata que exista el PIE. Acá no es tan así, porque... yo te puedo dar una versión diferente de la que de otros profesionales porque nuestro programa vino primero a otorgar más relevancia a la diversidad y todo lo que implica la diversidad, porque este colegio como es un colegio medio exitista que antes era particular que era pagado, que seleccionaba y que era todo lo que hoy día no es se transforma en otro colegio, en el colegio que educa para los pobres, que entra cualquier niño porque no se selecciona y el desafío era como ahora atender a esa diversidad y el programa yo siento que ha funcionado en que... por que los profesores no quieren aceptar un poco eso, pero el programa como ha ido tomando fuerza como que ya los profesores tuvieron que de alguna forma estar obligados a que... a entender porque estamos en eso todavía, de que existen niños diferentes, que todos son diferente porque ya es otra cosa, pero que existen niños que requieren más apoyos que otros. Porque los profesores tienden como a pensar que somos muy paternalistas en el hecho de... de ir y... como... porque para ellos eso es ayudar a los niños. Nosotros por más que explicamos que

esto no es una ayuda, que esto es parte de una mediación, de un trabajo profesional que tiene que ver con... al revés po, disminuir barreras en vez de ayudar. Pero como en eso como el programa ha tomado potencia y se ha armado un equipo tan grande de profesionales todos medios empoderados de su trabajo y de su rol, los profesores han ido bajando la guardia un poco y han tenido que empezar a trabajar siempre con...con ahí, como de gana mala gana un poco no dispuestos pero igual lo terminan haciendo, o sea la profesora de lenguaje está haciendo un taller ahora de comprensión y no sé po, no lo quería hacer. O por ejemplo el tema de que ellos planificaban antes mensual y no diario y nosotros dijimos no nos sirve, tienen que planificar diario, un profesor cómo puede planificar mensual como inventa todos los días la clase... ya y planificaron diario: pataletas, llantos pero terminaron haciéndolo y ahora lo hacen, eh, cosas así po. El tema de la evaluación diferenciada que de apoco se ha ido... como los profesores son un poco más flexibles con el tema de la evaluación que es un tema en el colegio por el tema de la relevancia que tiene las notas. Pero eso ha sido como en este colegio de alguna forma funciona el programa, no funciona perfecto pero funciona. Por eso mismo las políticas para nuestro colegio han sido buenas más que malas porque si yo tomo, independiente que el 170 no sea el programa más bkn del planeta, para este colegio ha sido bueno porque ha insertado el tema de la diversidad, lo ha puesto aquí en la mesa y les dijo saben qué? no existe otra opción es esto o esto, no hay un no por respuesta entonces ya nosotros nos vamos a financiar con los recursos ahora tenemos que trabajar para cumplir lo que subvención nos va a venir a supervisar que se yo, y no hay otra opción. Entonces los profesores de alguna manera tuvieron como... tuvieron que empezar como a bajar la guardia y empezar a hacer el trabajo un poco mejor, en términos de para la diversidad no para el SIMCE, porque para el SIMCE lo hemos bajado jeje. Pero para la diversidad el colegio ha cambiado mucho, porque hoy en día tú no se po, matriculas a un niño en el Colegio Salesiano de Valparaíso y ese niño si tiene... se enfrenta a alguna dificultad en el largo del trayecto inmediatamente va a haber un equipo profesional que va a estar pendiente de lo que le está pasando, van a trabajar y van a tratar de que progrese en el currículum tratando de eliminar las barreras, ya sean familiares, económicas, de todo porque nosotros al final nos hacemos cargo, no se po, de todo lo que pueda pasar entre... entre esos niños, tratar como de ver que está pasando a nivel familiar, no se el niño escribe de repente... requiere una terapia más específica o por ejemplo necesitan ir al neurólogo y hay que pagar medicamento y la mamá no tiene, todo eso se ve en el programa entonces si es ayudado, pero a nivel como macro país yo no sé que tan bueno ha sido porque es la experiencia desde este colegio. Al parecer a nivel macro país está como la escoba y la ensalada porque no en el tema que no llegan los recursos que no se hace lo que se debería hacer y todavía hay...es como muy etiquetador y todo eso... para nosotros ha sido favorable.

E4: *Depende de la gestión del colegio entonces.*

EE7: Yo creo que sí, depende mucho de la gestión porque si tú tienes una buena gestión usas estas cosas para un bien, no par aun mal. Los colegios exitosos, incluso exitosos a nivel de puntaje SIMCE y a nivel de todo... emmm. que yo he podido ver porque el año pasado hice una pasantía y me llevaron a ver colegios que tenían buenos resultados en sectores muy vulnerables, que no seleccionaba y todo eso; los colegios exitosos aprovechan todo para su bien, en el fondo. Mira el PIE es un programa que da dinero y no sé qué, y podemos hacer toditas estas cosas buenas con el PIE... la Ley SEP y no sé qué, entonces la gestión es la que la lleva, entonces al final si po, ocupai los recursos para un bien.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 8

Género: Femenino

Años de experiencia: 3 años

Hora de Inicio: 13:20

Hora de finalización: 13:35

Introducción

La entrevista se realiza 08 de mayo del 2015, en las dependencias laborales de la entrevistada. Dicha sala permite una conversación fluida y libre de interrupciones acústicas.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

E3: ¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE8: En cuanto a la formación de la universidad, yo rescato principalmente emm... en la enseñanza de los enfoques interactivos contextuales, ya que eso yo creo que me ayudó mucho a comprender de manera global el desarrollo de las personas, más allá como un alumno, poder verlo como una persona integral que se desarrolla en muchos más ámbitos y así uno también poder enfocar ahí cuales serían las debilidades y fortalezas a trabajar. Emm... igual yo creo que no hay mucha coherencia en cuanto al enfoque que enseñan en la universidad y la realidad en la que uno después se desarrolla, no vamos a negar que es maravilloso dentro de la formación, salimos con ideales súper lindos respecto a la inclusión, pero en la práctica no es así porque finalmente la sociedad tampoco está muy preparada en cuanto a los temas inclusivos ¿ya? Los mismos profesores de aulas no están al tanto ni actualizados con temas inclusivos y a pesar de que varios trabajan como tema la inclusión es más como sus percepciones de vida pues. Yo siento que eso es un obstáculo ya que por ejemplo dentro del enfoque interactivo contextual nosotros deberíamos ser personas que salen de este establecimiento para conocer el contexto real del alumno, de los niños y eso no sucede, nosotros trabajamos y nos quedamos aquí y nos acotamos a lo pedagógico principalmente, se hace un esfuerzo grande y eso es más por la motivación

personal con el trabajo, hay que traer derrepente a las familias acá para que se integre en el trabajo. Pero lo que se pretende dentro de, realmente... Es que uno sea como un profesional consciente y muy movilizado que pueda conocer a sus alumnos en todos los aspectos y eso no se puede, no pasa en la realidad en el fondo y eso te permite ver que no hay mucha coherencia, pero sí igual te ayuda para darle tú mismo otro enfoque a tu trabajo. Desde tu pega individualmente puedes aportar un poquito más con la visión.

E3: ¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE8: A ver... lo valoro de manera muy positiva igual, sobre todo en el sentido de las prácticas iniciales de las que se realizan porque igual eso te da una mirada contextualizada de lo que es o será tu trabajo, puedes conocer como los ámbitos en los que te vas a desarrollar profesionalmente y eso es súper positivo ya que te entrega una visión real, mmm sin embargo a veces no es ni se adecuan mucho a las demandas del ejercicio profesional, porque derrepente las prácticas igual son un poco limitadas y en el sentido por ejemplo sólo al aula y que como profesional tú no eres solamente una persona que se desarrolla en el aula o no debiese ser así, sino también en otros aspectos, siento que en la práctica profesional yo personalmente podría haber participado mucho más dentro de mi establecimiento y haber sido aporte en otros ámbitos, pero igual hay demasiados límites que como practicante uno no puede hacer mucho o desarrollar. Bueno de todas maneras igual es positivo si de que ayuda, ayuda, por lo menos para enfrentarte a este mundo ya más laboral.

2. Formación Continua

E3: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE8: Un factor súper importante que yo tengo y puedo rescatar es el apoyo que me dio la directora de este colegio en donde he trabajado desde que hice PPI, ella me ha permitido abrirme al campo y desarrollarme como profesional, me hizo coordinadora y con ese cargo puedo participar en muchos ámbitos administrativos y directivos, en donde puedo realmente aportar temas desde la educación inclusiva y la visión de la misma, si bien no vivimos en una realidad inclusiva porque sabemos que el proyecto de integración es segregador, yo igual puedo aportar desde el enfoque que nos dieron en la universidad y eso lo considero como un factor súper importante.

Por otra parte, además yo considero que también desde la dirección me dan muchas facilidades para que me pueda ir perfeccionando, entonces puedo hacer perfeccionamientos,

capacitaciones, post títulos y siempre con el apoyo de los jefes te fijas, de la directora del colegio para que uno sea un mejor profesional y en realidad ser un aporte también para y en el colegio, yo creo que eso es uno de los principales factores para mi formación continua y que me han ayudado.

3. Experiencia Profesional actual

E3: En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE8: Bueno en la realidad en la que trabajo, es un proyecto de integración y por lo tanto eso según lo que yo creo tiene facilitadores y obstaculizadores a la hora de enfrentar el trabajo, ¿por qué? Porque el programa de integración en su decreto tiene muchas restricciones en cuanto a los horarios en los que se pueden atender a los alumnos propiamente tal, a la cantidad de alumnos que pueden estar en un curso, que a veces por lo demás superan esas cifras y uno los puede atender, entonces de que existen limitantes si, las hay y si te complejizan un poco el trabajo ¿ya? Pero sí es facilitador creo yo en el sentido que está muy bien fiscalizado, estructurado y organizado el trabajo, puesto que se tiene que cumplir a cabalidad todo lo que exige el programa de integración, o sea de partida se tiene que cumplir, por ejemplo se necesita la autorización de los papás para que él participe, debe tener toda la documentación que se le solicita, aparte deben estar presente los profesionales que trabajen en apoyo y atiendan a ese niño según sus necesidades, terapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, o sea en el fondo también que sea bien estructurado permite que se le de un orden y mucha más seriedad al tema, aparte que nosotros tenemos si o si fiscalizaciones de la superintendencia todos los años, entonces todo tiene que ser real y estar en orden, no te puedes equivocar en un formulario, porque también eso inmediatamente es una multa y debe ser un proceso fidedigno, serio y responsable, eso es como la base y lo positivo del PIE.

Bueno acá hay un grupo diferencial, somos tres y en realidad somos de diferentes universidades y debemos potenciarnos en el trabajo en base a los alumnos y apuntando a ello, sin mirar tanto enfoques y siento que lo que más puede afectar en el desarrollo profesional de la persona más allá del sello de cada institución, tiene que ver igual con las competencias o habilidades blandas como se llaman, la capacidad y las ganas que tengas para desarrollarte como buen profe, profesional, porque igual hay personas que prefieren como acotarse sólo a lo que les corresponde y no conocer otros ámbitos, pero al menos acá creo que vamos más por la persona que por el sello como dije antes.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 9

Género: Femenino

Años de experiencia: 5

Hora de Inicio: 10.20

Hora de finalización: 10.35

Introducción

La entrevista se desarrolla el día 24 de mayo del presente año. El lugar en donde se concreta es en la sala de psicomotricidad que pertenece al colegio.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

E2: ¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE9: Eh... ya mira, en verdad yo creo que emm los primeros años de la carrera por lo menos lo que viví yo soy de la generación 2007, los primeros ramos son como muy... yo siento que son muy en el aire como obviamente que te empiezan a entregar la generalidad, pero yo sentí que... empecé a sentir la carrera EDI en el tercer año, en tercer año yo me sentí estudiando un poco educación diferencial, si bien en el primer año tienes intro, pero te dan como un bagaje general, muy general, ¿ya? Emmm . . . siento que ya cuando empiezas a entrar en la mención empiezas a rescatar como la esencia de lo que ya es empezar a educar para la... para la diversidad por decirlo de alguna forma.

Yo elegí solamente una mención, que es discapacidad intelectual y en general emmm siento que los profesores que me tocaron, entregaron estrategias súper ricas, o sea, te mostraban una visión de que todos somos diferentes, desde cuando tenemos que aplicar los test al no ser tan rigurosos como en un principio a como se te enseñaba, como es una mención también distinta yo siento que hasta no sé, hasta tercero, claro, es una visión muy TAE y la visión TAE para mí por lo menos no es como yo lo visualice, no es muy abierta tampoco al trabajo a la diversidad para decirlo de alguna forma porque ahí tu tienes que

implementar todo desde una manera muy rígida. Cuando yo llegue a pudimos visualizar lo que era la mención de discapacidad intelectual ahí yo comencé a comprender de que hay que empezar a todo se va... flexibilizar de acuerdo a las características de los chiquillos... ¿ya? Después no tome la otra mención, por lo tanto no sé lo que sigue la otra. Lo que es mi realidad emm sí, en tercero, cuarto ya se te empiezan a entregar un poco más las herramientas, lo que fue más valioso para mí fue la práctica profesional, ahí ya es cuando más que lo teórico, lo que falta a veces es que eso que te pasan de manera teórica se deba ir un poco más a la realidad, ¿ya? Y cuando lo vivencié en la práctica profesional ya fue todo mucho más real por decirlo de alguna forma, entonces el apoyo que se te brinda ahí, si tienes una buena profe mentora y más un buen apoyo en el aula de la profesora, no la profesora guía es la de la U y la profe mentora la de la sala, ahí ya es mucho más, empieza verlo desde la realidad estas herramientas y estas estrategias hacia la inclusión que te van entregando.

E2: *¿Y a qué te refieres con éstas herramientas y estrategias que entregan?*

EE9: El cómo... me refiero al cómo tú te vas a enfrentar al niño, cómo vas a enfrentar ese aprendizaje, cuando yo me enfrente a mi práctica profesional fue súper complejo ¿porque?... porque me tocó una escuela especial en donde todos los niños eran retos múltiples ¿te das cuenta? Entonces esa diversidad, esa, ese nivel de dificultad de... ¿cómo explicarlo? ese tipo de chiquillos yo nunca en mi vida los había visto en mis prácticas por ejemplo, niños que no hablan, que no se mueven, que sólo casi emiten un ruido y algunos, otros con suerte te siguen la mirada siguen sonidos, entonces para mí ahí fue el choque potente de ver de qué cuando, o sea, salí ya de cuarto año a una práctica profesional salí sintiendo que no sabía nada, de que todo lo que se me había entregado ¿qué hago aquí, te das cuenta? Cómo me enfrento a esta realidad sino no me siento con las herramientas para poder hacerlo porque cuando uno ya está en última práctica y te dicen ya que el niño hace esto, te va a responder, pero no te enfrentan a cuando un niño no hace nada, ¿te das cuenta? Entonces, ahí yo me di cuenta de que lo fundamental es emmm la práctica y también la iniciativa que tiene uno, o sea la universidad te da las estrategias básicas para desenvolverte, el conocer las políticas, los decretos, el cómo tienes que ser desde una formación. Emmm...a mí siento que la católica me dio una formación rica para yo poder sentir de que pudiera ser todo, porque te da las herramientas tú aprender como que siempre eso, la formación continua para decirlo de alguna forma, como que para eso te preparan y te forman igual con un autoestima potente de sentirte tu capaz de resolver cualquier problemática, eso es lo que yo valoro.

E2: ¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE9:Emmm, mira cuando yo salí a trabajar, o sea, cuando yo empecé mi primer trabajo, después de que salí de la U, hice mi práctica y todo, me fui a trabajar a Chiloé, ¿ya? Y uno va súper temerosa, súper... como tú ves vez gente muy antigua que tiene muchas ideas y uno va saliendo de la U y entonces se sientes que no sabes nada, de que vas a enfrentarte a la vida tratar de hacer lo mejor posible y mmm... y llegué a trabajar una escuela especial y mmm... y te das cuenta de que por ejemplo yo era como..., como era del sur yo era de la única de la universidad católica y el resto era... y cuando yo llegué con el currículum lo primero que miró la señora: ¡oh, es de la católica! así contratada altiro . . . y... yapo y empecé a ver todo esto del sistema y el ser de la católica, uno: te da un plus, porque como que sienten como que tú estás bien formada y todo y ese plus a tí te siente sentir mucho más segura, el que te entregan los conocimientos, el que entregarte prácticas a muy de primer, desde primer año, que son muy valorables porque te vas a enfrentar altiro a la realidad y ver si te gusta o no te gusta, el sentirte un poco cercano también a los profesores ¿ya? Y yapo cuando llegué me di cuenta de que traía tantas ideas de cosas que me habían enseñado en la U que tú de ahí a poco las vas como aplicando y te das cuenta de que eh... sipo, sales igual bien preparada sobre todo lo que tiene que ver con el tema de planificación, de objetivos, de mirar el curso y darte cuenta inmediatamente de qué lo que se necesita, cómo poder seguir, todo lo que tiene que ver en el área del currículo uno sale muy bien preparada en eso. En el ser como creativa, lo que si hay falencias por ejemplo es el área manual, te voy a decir que el área manual no tenemos ninguna ...en eso si que yo me sentía muy, y para eso está tu apoyo, que es tu asistente técnico sobre todo lo que tiene que ver en una escuela especial. Pero sí la proactividad, eso si te enseñan, a ser proactivo, a ser responsable, a ver el tema de que la prácticas si llegas tarde, te enseñan hábitos y eso es súper valioso. Entonces, a eso me ayudó a ser proactiva, a tener ideas, amm... a ser responsable, ammm... a valorar también y a trabajar en equipo que eso es lo que te enseñan mucho, el trabajo con el otro, el respeto por los alumnos, eso es de lo que me dejaron mis profesores y el que no todos tenemos la misma suerte, que va a depender mucho del profesor que te guía mucho a ti y si es lo que se quiere es como también lo veo mucho en los profesores, asique eso fue todo lo que me dejó la católica.

2. Formación Continua:

E2: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE9: La verdad que por iniciativa propia . . . como ganas de aprender de ver cosas diferentes, que siempre van saliendo técnicas y cosas de no se po de iniciación a la lectura como... si bien... colegio, o sea, como que no te incitan mucho a capacitarte, además el tiempo, ehh... aparte uno tiene que financiarse los cursos, entonces en general es como por iniciativa propia, y a mi más que... bueno ahí estar al tanto con el tema de estrategias de matemáticas porque estos chiquillos con lo que trabajo ahora con harto tipo de estrategias porque son bien hábiles, pero aprenden diferente. Entonces, eso para dar una mejor respuesta al final. A mí me gusta más otra área así como especializada en el área de la terapia alternativas para el trabajo con los chiquillos bueno eso es lo que me llama la atención. Bueno...

E2: *Y eso lo complementas...*

EE9: Siii, se complementan.

3. Experiencia Profesional actual:

E2: **En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?**

EE9: Emm... mira yo creo que, lo que es una dificultad es el tema de las horas administrativas, eso dificulta mucho tu..., o sea, es muy poco tiempo administrativo que uno tiene, eso es una dificultad para tu poder programar, porque si no tú tienes que llevar todo a tu casa. Entonces, eso es una problemática porque es muy poco tiempo para el trabajo en material, para trabajo planificado, emm...eso es una problemática que tiene que ver con el sistema actual, que yo siento. Son muchas horas aula, pocas horas para poder estar en lo otro y también se exige mucho papeleo, mucho y no tienes tiempo para hacerlo y siempre tiene que dar de tu tiempo en casa para poder terminarlo.

E2: *Y en cuanto a este decreto 87 que rige los chiquillos con necesidades de apoyo derivadas de DI, ¿cuáles crees que son los obstaculizadores en tu trabajo como educadora?*

EE9: Mira, el decreto 87 lo que tiene malo es que es muy general, es algo muy general que te va dando las pautas para, pero en verdad mmmm... uno, no te puedes quedar con la estrategia, uno tiene que hacer por es lo que te rige, porque , pero en verdad es netamente

como los objetivos son como demasiado generales y están demasiado como obsoletos, pero ehh...la verdad que molesta pero... aquí nosotros nos basamos igual trabajamos con lo que tiene que ver con las bases curriculares de párvulo con los planes y programas de primero básico , entonces como que se hace un mix para poder trabajar con los chiquillos y sí es un decreto que se debiese mejorar.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 10

Género: Femenino.

Años de experiencia:

Hora de Inicio: 10.20

Hora de finalización: 10.35

Introducción

La entrevista se realiza el día 14 de mayo durante las horas administrativas de la docente, desarrollándose en el aula de ésta.

ENTREVISTA

1. Formación y experiencia inicial

E2: ¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?

EE10: Emmm...uno de los aprendizajes que más rescato durante mis años en la U fue el hecho de tener prácticas desde un comienzo, lo cual me dio la seguridad para estudiar esta carrera. Bueno...a través de estas prácticas me di cuenta qué es el enseñar para la... mmm...enseñar para la diversidad. Eso...el hecho de conocer las distintas realidades que uno se puede encontrar en el área de la educación especial, es importante para realizar una práctica inclusiva... y eso es lo que más valoro.

E2: ¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE10: En la universidad hay muchas asignaturas y muchas cosas que son útiles para el trabajo y para la profesión docente ahora, pero hay muchas que no son de mucha utilidad, que la verdad que... eh... entre comillas se podrían decir a estas alturas que uno que desempeñan la labor, pero hay otra que son más de relleno que de...mmmmm de

importancia fundamental. Ehhh... de todas maneras esas asignaturas, quizás en algún momento podrían llegar a servir en algo derrepente, lo más biológico de anatomía, emmm... pero la verdad que hasta al momento a mí no me han entregado como mayor emmm... uso en la realidad educativa como lo es en un colegio especial. No sé, me imagino que en integración debe ser otra realidad, pero aun así a pesar he tenido alguna asignaturas que son estrictamente útiles en la profesión docente, hay otras que sí, que son fundamentales, pero éstas son más al final de la carrera, entre la mitad y al final emm... que sí son importantes de lo que significa la parte cómo del uso de emmm... de los enfoques conductuales ¿cierto? De cómo trabajar con determinados grupos, realidades educativas dentro de la discapacidad intelectual con todos los trastornos y síndromes que eso implica, las diferentes formas de evaluar, intervenir, pero sobretodo un sello importante de la universidad es como emmm... el trabajo con los alumnos ¿cierto? Pero con la realidad educativa, con... con la realidad de alumnos no sólo como tal sino que con el trasfondo de la familia, con la comunidad, yo creo que eso es muy de lo socioeducativo... es muy importante deber y súper marcado dentro de la formación de la universidad, o sea, para nada es algo emmm... desde un punto de vista ni más clínico ni de atención asistencialista a paciente, sino es muy socioeducativo, yo creo que eso es algo que hasta el momento ha sido una de las cosas que más ha ayudado y podido aportar en mi desempeño docente. Ehhh... y creo que eso también es lo aporte.... El aporte te lo da el haber tenido prácticas desde un principio para mí fue un... un evento decisivo, uno, en quedarme en donde estaba, para asegurarme que eso era lo yo quería y dos a poder motivarte a seguir aprendiendo dentro de lo que estaba estudiando, y también a generar conciencia igual en la realidad desconocía para mucha gente, y una realidad que emm... que impacta en la sociedad, pero que por desconocimiento e ignorancia muchas veces se deja de lado. Emmm... considero que eso es una características muy fundamental de uno, que ya empieza a acerca a la realidad de la educación especial y que está presente en muchísimos lados, y que es importante tenerlo en cuenta, pero bueno...

2. Formación Continua:

E2: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE10: ¿Cómo de capacitación?...

E2: *O quizás por estudios, por iniciativa propia puede ser...*

EE10: Mira, a ver, creo que yo hasta al momento no es mucho he estado como emmm... afuera de... o sea, perdón, dentro del sistema como laboral, pero sí yo creo que

emmm, no es de mandato acá pero sí han habido muchas variedades de posibilidades de capacitación, en el verano cosas así. Emmm... los colegios entre comillas te ofrece, pero es difícil poder emmm...hasta al momento, para mí por lo menos generar esa capacitación, especialización como por diversos motivos, o sea, desde... a veces falta el tiempo o desde yo, en lo personal, que he querido primero aterrizar en la realidad de lo que significa el trabajo en aula, el trabajo con chiquillos directamente y considero y que pa mí todavía no ha sido una emmm...no una necesidad, pero no ha sido algo que todavía me haya llamado a ser, por lo mismo, porque salí de la universidad un par de años no má, considero que también necesito como aterrizar a la realidad de lo que significa el trabajo docente, porque si bien la universidad te entrega en esto y te da ejemplos, tú vives cosas, pero emmm...en el ahora hay muchas cosas que no te las enseñan, las vas descubriendo, que tú te vas ingeniando entonces, pa mí conocer la realidad educativa es primero de cuál es mi forma de ser docente y cuáles son las formas de enfrentarme a esta realidad educativa, y desde ahí y lo que yo creo que puede ser más útil para mí, siento que debo tomar una decisión con respecto a una capacitación para una investigación mayor de ese tipo, como que primero quería conocer bien la realidad de trabajo y después la interacción con los estudiantes y mi forma de ser docente y ahí especializarme no sé en algo más.

3. Experiencia Profesional actual:

E2: En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE10: A ver, el marco legal educativo...hay muchos decretos que rigen, pero no muchos, pero la verdad que los que rigen emmm...en la educación especial emmm...en ocasiones tienden a ser más obstaculizadores que facilitadores en el quehacer como educativo. Emmm uno tiene que velar mucho por cumplir, emmm...rellenar formularios, informes, entrevistas, anamnesis... ehh... mucho papeleo que tiene que ver con cumplir lo que significa, lo que te piden....

E2: *Lo que significa educación especial para el gobierno...*

EE10: Exactamente, lo que te pide el gobierno, pero muy generalizado que la verdad que el decreto 170 lo puedes encontrar acá y en un PIE, o sea, no es algo que está pensado para las diversas realidades de la educación especial, es algo masivo a lo cual uno tiene que tratar de mmm...adecuarse y también adecuar su forma de trabajo, o sea, por lo menos pa mí sobre lo personal lo cognitivo, cuantas horas le pones de..., no sé, de vocacional, cosas que en el

fondo eh...te determinan muchos horarios que se yo, cosas que cumplir eh...según los decretos, pero son decretos que no son actualizados, que no son de la realidad de la educación especial en Chile hoy y que muchas veces se escapan de lo que uno cree que sus estudiantes, o sea, para los estudiantes podrían ser mejor entonces, en términos de eso, claro, no es muy facilitador porque sabe que uno podría hacer mejoras...

E2: *¿Cómo que cosas crees tú?...*

EE10: A ver, los objetivos de estos decretos son, yo creo que mmm...ehh...derrepente muy...no asistencialistas, pero a veces uno puede generar mayores aprendizajes, pero hay mucho estrecho...cómo que se te imponen y te dan limitaciones ¿cierto? Como en lo escrito, pero en la realidad uno sabes que puede trabajar mucho más allá... con un chiquillo de laboral podí trabajar cálculo cosas que tienen que ver con eso, pero el decreto dice que tienes que trabajar 22 horas de otra cosa, que ha sido lo mínimo, es como... Bueno ahí, el currículo oculto y todo lo que querai, uno puedo ir adecuando, pero yo siento que ahora en la actualidad tiene que haber una reformulación de lo que significa los decretos en la educación especial, son cosas de hace mucho tiempo eh... Cosas que son de la realidad de hoy en día, entonces no es algo que modifique esto, lo hay se está haciendo, hay un decreto nuevo, pero... pero hay peros, porque a partir, si no me equivoco, creo es como en el PIE NB1 y NB2, no estoy muy familiarizada con el decreto de ahora pero por lo menos hasta ahora y en el próximo tiempo hay que seguir usando el 87, no hay mucho lo que se pueda hacer... eh... pero eso al final aquí el colegio, dentro de todo sabes que eso es así, trata de facilita las cosas dentro de lo mayor posible emmm... pero una vez que se tenga tiempo se puede invertir en los chiquillos en las clases. Porque (...) porque también podrían simplificarse e ir a lo importante más, que quitarte tiempo y, trabajo real y útil con los chiquillos.

ENTREVISTA A EDUCADORES DIFERENCIALES

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial entre los años 2008 al 2012 de la PUCV en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales.

EE: 11

Género: Masculino

Años de experiencia: 2

Hora de Inicio: 10:00

Hora de finalización: 10:20

Introducción

La entrevista se realizó 08 de mayo el 2015, en las dependencias laborales del entrevistado. Dicha sala permite una conversación fluida y libre de interrupciones acústicas. En las últimas preguntas existieron algunos problemas técnicos con la grabadora, por lo que se consideró de alguna forma parte verbalizada del entrevistado (EE 11) y escrita por el entrevistador (E 4).

ENTREVISTA.

1.- Formación y experiencia inicial

E4: **¿Cuáles son los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva que rescata de su formación inicial PUCV y que actualmente contribuirían a su práctica docente?**

EE11: Mmm, yo creo que lo más relevante es como la identificación de los apoyos y entender como la discapacidad como una barrera social, que eso permite diseñar apoyos como innovadores ooo apoyos específicos para cada estudiante, creo que eso es como lo fundamental, porque cuestiones más específicas no recuerdo. Es como cosa, una cuestión más... eeehh... una actitud, ¿cierto?, de desarraigar la dificultad en la persona y ponerla como en los espacios sociales.

E5: *O sea, ¿tú crees que como lo más rescatable vendría como por la parte más práctica que teórica?*

EE11: Si, o sea... a lo largo de toda la carrera, ehh se me achaca que hay que tener una actitud como inclusiva de la educación pero creo que no está claro que se hace teóricamente, a mi juicio, a mi juicio.

E5: *Y ¿por qué crees tú que no está como claro eso? ¿Por qué crees tú que los aspectos teóricos no están claros, qué faltaría ahí?*

EE11: Mmmm, yo creo que, yo creo que no está claro justamente, a ver, no creo que sea necesariamente negativo que no esté claro. Creo que no está claro justamente porque no se enseña un sistema particular de ser inclusivo, sino que se enseña como un modelo general, ¿no? la inclusión como un modelo general. Entonces ahí uno tiene que buscar recursos o estrategias para hacer valer ese, ese modelo.

E5: *Y esas estrategias ¿vendrían siendo como, como algo personal? ¿Como algo, por ejemplo, de cada persona?, porque como tú dices que es como una enseñanza general, ¿vendría a ser algo como como que tu llegas, por ejemplo, al contexto educativo y ahí tú tienes que adaptarte a...?*

EE11: Si, o sea yo creo que por ejemplo, me refiero a que no es como que ya “vamos a enseñarte un modelo como constructivista o uno conductista y estos son inclusivos”, sino que esos modelos pueden ser utilizados de manera inclusiva o segregadora, ¿cachai? Esa es como la idea con la que me quedé yo respecto de la inclusión en mi formación inicial.

E5: *Claro porque la malla con la que nosotros nos formamos, porque ahora recién se cambió, tenía... estaba más sustentada como en un modelo integracionista, o sea... y sufrió como este cambio de paradigma como en una transición... ¿cómo viviste tu esa transición? O sea porque nosotros hablamos de inclusión pero en nuestra malla no hay ningún ramo específico que, en el fondo nos oriente hacia la inclusión, así como introducción a la inclusión, por decir así...*

EE11: Ya, lo que pasa es que, claro, desde que entre se... estaba como instalado en el discurso de los profes que había un cambio, pero para... yo creo para todos lo que entramos en ese año el cambio era, a lo mejor, como contada excepciones de gente que tuvo contacto con gente con discapacidad, o que se yo, algo como directo con temas de integración e inclusión, se habrá dado cuenta de ese cambio. Pero la gente nueva, en el fondo, no veía ningún cambio porque estaba llegando a eso que era completamente nuevo, pero los profes siempre te decían hay un cambio hay un cambio, antes había integración ahora hay inclusión y te teteen narran una serie de descripciones de lo que pasaba antes y de lo que pasa ahora. Pero en el fondo, se quedan en esa narración porque lo que pasaba antes es lo que estamos viendo que está pasando ahora.

E5: *En las escuelas*

EE11: Claro, entonces no... no veíamos mayores cambios y teóricamente se decía una cosa pero no pasaba, no pasaba eso. Entonces el cambio no lo vi mucho. A lo mejor si, en la formación de lo que enseñan los profes, evidentemente, había una orientación más inclusiva, pero como concretamente las experiencias que tuvimos en el aula no, y no sé, en verdad, si las prácticas de los profesores, en general, se puedan considerar como inclusivas. Seguramente, hay un intento, yo creo que hay una buena intención una orientación, pero tengo la, la como la convicción de que una cuestión re importante en un modelo inclusivo, tiene que ver con factores que son de carácter valórico que de carácter teórico, entonces por más que te enseñen a que tienes que ser inclusivo, si tu convicción valórica o ideológica incluso, no está de acuerdo con ese modelo, jamás vas a poder ser inclusiva; por eso que yo tengo compañeras que son ultra normalizadoras y hay abuelitas en el sistema escolar que son ultra inclusivas, de pronto sin saber, ni siquiera, que son inclusivas. A veces se utiliza como argumento la edad, “no éstas son muy viejas, son súper normalizadoras” pero no tiene nada que ver; tiene que ver como con una actitud frente al tema y también hay un problema teórico que es súper relevante, que lo he reflexionado en este momento; que tenía como una intuición respecto de la inclusión pero que no la podía verbalizar y ahora tengo un poco más de recursos para verbalizarlo, que tiene que ver con las nociones binarias, porque se decía que la integración, no cierto, eee, hay como procesos de normalización y en la inclusión no, pero se sigue manteniendo este núcleo como de normalidad-anormalidad y mientras exista ese núcleo no se va a poder generar un proceso de inclusión real. Entonces, hay un problema de carácter cultural heavy, o sea hay que repensar... hay que repensar la cultura completa para poder tener una orientación inclusiva real y eso implica cambios que son revolucionarios, entonces hay que ponerle mucho mucho color para poder lograrlo sino se queda solamente como en adaptaciones de todo vale, como que somos inclusivos porque todo vale, pero eso no resulta para nada poh’, hay que generar un cambio cultural radical.

E5: *Y en relación a eso que me dices tú, porque, entonces es como una contradicción en el fondo... o sea que nos hablan de que hay que ser inclusivos pero tú hablas de que para ser inclusivos, realmente, hay que repensar toda la cultura, no? Entonces vendría a ser no sé si una contradicción pero es como como una tensión que se genera en el fondo, porque vamos contra la corriente no?*

EE11: Hay una tensión, y hay una buena intención, hay una tensión y hay una buena intención y es un paso pienso yo, o sea, entre hablar de integración y de inclusión yo voy a hablar de inclusión, ¿no cierto?, voy a decir en la escuela hay que tener prácticas inclusivas, o voy a tratar de utilizar practicas inclusivas pero yo voy a tener en cuenta siempre que esa práctica inclusiva es tramposa, que hay siempre una noción binaria, ¿no

cierto?, de que hay un eje que es el eje normal y que se está escapando constantemente y que somos inclusivos con ese cabro chico que tiene problemas, ¿cachai?, y ese es el drama ¿cachai?, que por más que yo tenga una configuración de lo que significa la inclusión y como creo yo que debe ser una cultura para que sea inclusiva, eso no está pasando a nivel macro, ¿cachai?, y eso es lo que hay que intentar creo yo de generar como estrategias para que se logre aquello, pero esas estrategias son estrategias a nivel diverso eeh, niveles como a niveles principalmente políticos no? Micro-políticos y macro políticos, es decir lo que hacemos en las escuelas con la comunidad y lo que podemos hacer políticamente a nivel nacional, en el fondo es como una postura sumamente radical si la tomamos con el peso que esto implica, ¿cachai?

E5: ¿Cómo valoraría la formación inicial de EDI-PUCV para ingresar y enfrentarse al sistema educativo y a las demandas que se generan en el ejercicio profesional? ¿Por qué?

EE11: La formación de la PUCV es efectiva, más efectiva de lo que quisiera porque en el fondo la persona sale tan preparada para desempeñarse en el sistema que sigue haciendo que funcione y como la máquina funciona mal, sigue perpetuando un sistema “desgraciado”. La universidad debiera no preparar tanto para que las personas se enfrenten a una angustia, que les mueva el pensar y de cómo hacer para generar “crisis” en las escuelas, porque generando crisis se hacen cambios. Habría un eje articulador que hace que funcione el sistema y los EDIs forman parte de eso y en el fondo alguien también tiene que hacer el trabajo, es parte del trabajo pero tiene que ver con algo valórico y actitudinal

3. Formación Continua:

E4: ¿Qué factores dentro de su contexto lo impulsaron a usted a actualizarse como profesional? (Proyecto educativo, Inquietud personal, mandato de dirección, decretos)

EE11: A nivel informal el estudio siempre ha sido una inquietud porque desde pensar en generar cambios tiene que poder verlo desde lo teórico primero, y a nivel formal el haber trabajado en investigación me permitió ampliar el campo, entendiendo además que el estudio permite generar las crisis en el sistema, también respondiendo a una demanda del contexto en que es necesario repensar la cultura, cambiar el pensamiento y eso se genera haciendo crisis, en el fondo hay que construir un nuevo pensamiento a través de esto.

4. Experiencia Profesional actual:

E4: En relación con el marco legal educativo vigente que rige hoy el funcionamiento de los establecimientos en los que trabaja, ¿Cuáles han sido los factores que han facilitado o problematizado su rol como profesional en el área de la Educación Especial?

EE11: La gran barrera que considero existe desde la política tiene que ver con lo médico, que todo tenga que ver con un psiquiatra, neurólogo, fonoaudiólogo o cualquier cosa que se mueva con delantal blanco, que normaliza y dictamina que es lo que hay que hacer. Un profesor por sí mismo no puede diagnosticar, se recurre siempre a lo médico que está muy sobrevalorado, encontrando desde su punto de vista que se genera incluso un discurso fascista, que se refiere a que se mira solo desde un punto de vista, que sería ese. Donde el médico es quien determina lo “normal” de lo “anormal” etiquetando un cuerpo, mirando la discapacidad como un cuerpo enfermo.

Para que eso cambie también se necesita de la política pero no esa de diputado etc, sino de la real, la que se construye con la gente y que en el fondo ya está pasando, la gente es como activista, hay una nueva forma de pensar que es casi una revolución, porque para cambiar las políticas hay que cambiar y repensar todo el sistema, es hacer revolución, y la gente lo está haciendo.

ANEXO 4: Entrevistas aplicadas a Formadores de Formadores de la PUCV

ENTREVISTA A FORMADORES DE FORMADORES DE LA PUCV

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Docentes formadores de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial PUCV en relación con los factores que influyen en la formación inicial de estudiantes de pregrado para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos reales.

EE: 13

Años de experiencia laboral: 19

Género: Femenino

Hora de Inicio: 16:40

Hora de término: 17:15

Introducción

La entrevista se realizó 27 de mayo el 2015, en las dependencias laborales del entrevistado. Dicha sala permite una conversación fluida y libre de interrupciones acústicas.

ENTREVISTA

1. ¿Qué corriente pedagógica inspira la metodología de los formadores de formadores para que los estudiantes de pregrado logren alcanzar desde la formación profesional el ideal de EDI planteado por el perfil ?(considerando malla del 2002)

EE13: Ehm sí, era integracionista pero dentro de los enfoques que estaban a la base, nunca ha perdido la carrera el foco de lo que importa aquí es el niño o el sujeto que aprende ya?, por lo tanto siiii si ponemos en el centro a este sujeto que aprende tomamos de los diferentes enfoques aquellos elementos que a nosotros nos podía ser de utilidad para poder realizar nuestra malla y llevarla a la práctica de la mejor manera posible. En aquella época se hablaba por ejemplo, cuando se hace la malla el 2002, de todo lo que tiene que ver con el constructivismo y surge por ahí el socio-constructivismo, porque el tema de la interacción con el otro era un elemento fundamental para formar a profesores que fueran capaces no sólo del pensar teóricamente como se hace una clase constructiva, sino que heredándole elementos de la mediación que tenían que ver con lo social ¿ya? Entonces eso ya te marca unnn un diseño de una malla, porque ya no es sólo teoría, es cómo bajo esta teoría socio-constructivista a tu práctica, ya sea cuando evalúas, ya sea cuando identificas barreras, ya sea cuando generas un plan de apoyo, cuando conversas con los colegas, cómo cómo lo haces, cómo cómo lo trabajas, ¿ya? Entonces cuando uno tiene el foco del sujeto que aprende, toma los elementos que están en el sistema y es capaz de generar unnn un diseño

curricular que tienda tanto lo teórico para tener la base y el fundamento, y luego lo práctico para que en el ejercicio se fueran viendo dónde dónde están los nudos, cómo bajar la teoría, cómo hacer las relaciones, ustedes saben que lo teórico no puede dejar de estar porque la teoría es la que ilumina, la que fundamenta, pero en la práctica cada cual la podría interpretar, hasta el profesor la puede interpretar de una manera, ¿ya? Y si es... el profesor es el que sabe otra, o más que interpretar focaliza la atención en algunos elementos y no en otros, entonces no teníamos estas actividades de práctica, y está más bien de reflexión en las que nos permitían poder conocer que es realmente lo que estaba llegando cómo los chiquillos, cómo lo estaban comprendiendo, cómo lo estaban trabajando, cómo estaban eh tomando los elementos del contexto para hacer sus propios análisis, su propia toma de decisión en relación a eso, no lo percibe el estudiante que estaba en la escuela A era replicable en la escuela B por los elementos y los factores que estaban interviniendo, entonces todos esos elementos digamos no son solamente teóricos, sino que trabajarlos, conversarlos, discutirlos mmm, generar eh soluciones a aquellos elementos que aparecían ahí.

E5: *.- Eh en el fondo a esa, generar este vínculo dentro de... Generar criterios coherentes y una relación directa entre lo que es los fundamentos teóricos y la práctica ¿Qué estrategias emplearon ustedes para que estos formadores pudiesen lograr y conseguir esa..., o por lo menos intentar esta relación de lo teórico con lo práctico?*

EE13: Uhm ya, las estrategias estaban dadas, si yo lo miro en el diseño de la malla, en el antes, con una malla que tuviera programas de asignaturas que apuntaran a esos elementos que nosotros habíamos seleccionado del perfil o enseñado en este perfil, perfil que se levantó con los estudiantes, con los pares, con los empleadores, ideas de la normativa, lo que se.... etc., por lo tanto había una serie de estrategias vinculadas a, por un lado a cómo nos organizábamos, cómo como profesores, cómo formábamos a los estudiantes, cómo monitoreábamos nosotras mismas nuestro nuestro quehacer, cómo evaluábamos el resultado de esa práctica, es decir había una cadena, era como un círculo en el que en algún momento terminábamos, nosotras hacíamos un alto yyy conversábamos al respecto...

E5: *¿Y esas reuniones, eran cómo una especie de reuniones?*

EE13: Son, son, han sido y espero que serán los medios del comité curricular, que antes no le llamábamos comité curricular, ¿ya? Porque nos faltaba el elemento técnico para saber que eran reuniones del comité curricular, era como nosotros creíamos que el comité curricular se establecía nada más cuando había procesos de evaluación mmm, autoevaluación con una acreditación, pero en el transcurso del camino nos dimos cuenta que no po que lo que habíamos hecho toda la vida era comité curricular, es decir mirar si la

asignatura tanto está cumpliendo con, dónde nos estamos quedando pegado, eh el por qué las chiquillas tenemos no sé po, estamos dejando de lado el hospitalario, estamos nosotros dando un foco de desarrollo de la carrera en no sé po, en contextos formal, pero no educativos, en la enseñanza superior que es lo último que nos ha pasado estos últimos años, eh qué pasa cuándo las universidades acogen a estos chiquillos y no estamos ahí, cómo lo hacemos, entonces, todo eso formaban parte de estas red de estrategias que eran como cíclicas, estrategias en las que se diseñan, se llevan, se bajan, se escriben, se sistematiza, he se trabaja en la práctica, se les pregunta a los chiquillos, los chiquillos suben, acortan, ustedes saben ya que muchas veces les hemos preguntado, ustedes han generado cosas, ya? Y Luego lo monitoreábamos y lo cerrábamos. Acuérdense por ejemplo, tienen que haberles comentado más de alguna vez, no sé si yo que el tema de la evaluación docente anteriormente en la universidad no se evaluaba y la carrera parte evaluando y por qué parte evaluando, porque una generación que dijo: profe y quién los evalúa a ustedes?

E5: *Y eso en qué generación, en qué parte del...¿?*

EE13: ¿Qué año, que año fue? Tiene que haber sido por ahí por el 2005, 2006, 2007, después del 2007 no, ¿ya? Me acu.. Podría mirarlo porque era la generación de la Olga Jiménez, de ella me acuerdo, ¿ya? Y me acuerdo de otras chiquillas más, eh y ella me dice, estaba en tercer año ¿y a ustedes quién las evalúa?, ustedes trabajen un instrumento, tomaron como baseee la, el tema del marco para la buena enseñanza y generaron un instrumento, instrumento que lo perfeccionamos, y lo ocupamos hasta hoy y la universidad incluso ahora tomó, ha tomado algunos elementos por el... Y dentro de esas estrategias también estaba de, dentro de... muy primario, pero para nosotros es un sistema verdad ¿de? De evaluación de poder ver si lo que estamos, lo que habíamos diseñado, implementado estaba realmente cumpliendo con las expectativas, era de la evaluación de proceso, nos dimos cuenta que la evaluación de proceso era importante porque esa evaluación la hacíamos al final, entonces ustedes han sido parte de esto, ¿ya? y al final no sirve nada porque como profesor no puedo cambiar si ya terminó el curso, entonces empezamos a instalarlo a mediado, extendemos los claustros, también es otro de los elementos más que estrategia, un elemento que nosotros utilizamos para medir el pulso de aquellos elementos que hemos bajado para asegurarnos el poder cumplir con este perfil que hemos propuesto, para que también nos retroalimenten, para que nos hagan sugerencias, como son ustedes los directos implicados en todo esto, eso además de las reuniones eternas se dan muchas reuniones, reuniones del comité curricular, tenemos además las reuniones del consejo ampliado que se realizan por años, muchos muchos muchos años, primeros y terceros miércoles de cada mes donde viene la participación de los estudiantes con tantos representantes y se analizan y hemos pasado por periodos en que se analizan las generaciones, la promoción 2014, otro consejo la promoción 2015, cómo estamos bajando las asignaturas, qué estás priorizando, oye a los alumnos no les está quedando claro la

diferencia entre educar y educativa o entre pedagogía y educación, qué está pasando ahí y ah....

E5: *¿Y en qué minuto se dieron cuenta de que ahora había que más menos orientar o entregar elementos a estos formadores, eh referentes a lo que es la, este paradigma inclusivo?*

EE13: (si quieres juntas la ventana porque el helicóptero) Eeh, yo no sabría decir fecha

E2: *Yo tengo, que puede ser cerca del 2010, porque en intro, usted nos hizo intro y nos habló me acuerdo de la diferencia entre integración e inclusión, ¿puede ser por esos?*

EE13: Sí, pero tiene que haber sido eh (oh disculpe, perdón...) tiene que haber sido, sí o sea con ustedes lo hablé el 2010, pero nosotros ya veníamos en aquella época haciendo cambios en la malla, no miento, no dije eso, no cambios en la malla, sino cambios en los programas para apuntar al tema de la inclusión, eeh en el 2010 si mal no recuerdo aparece el 170, ya? Y nosotros ya teníamos claro que el 170 que se había estado trabajando como tres años antes por la red de universidades y por todos los estudios

E5: *Y profesores de acá también estaban trabajando en eso igual*

EE13: Claro, yo como jefe de carrera me tocaba en aquella época, nos tocó ver el 170 mucho antes de que terminara, y una de las grandes discusiones y aportes nuestros era que no era inclusivo, sino que era, se cambiaba de foco al anterior, ¿ya? Y eso lo dijimos en su mo... con todas sus letras y escrito y todo lo demás, y eso tiene que haber sido mucho antes del 2010, por lo tanto ya estábamos antes del 2010, yo me acuerdo queee el 2007 cuando yo era jefe de carrera ya habían elementos de inclusión que nosotros estábamos estudiando y analizando

E2: *¿Cómo qué elementos, recuerda?*

EE13: Eeh sí, estaba todo el tema de la formación en la, en la mención que sigue siendo TAE, hasta que termine esta malla, ¿verdad? Y el abordaje que se hacía respecto de los, de los apoyos que se brindaban en el aula, ahí piensen ustedes que nosotros teníamos ante....

E5: *Perdón, disculpe, entonces estos elementos estaban más orientados ya en la formación de las menciones, más intencionados o no tanto en la formación de generales?*

EE13: Si, si también, también, cada uno en suu, en su metro cuadrado lo veía, eh eso nos llevó en un momento determinado por ejemplo a que las discusiones de carrera y estudiar los temas, estudiar el documento de los expertos en educación especial, participar en el, en las políticas educativas, participar en el 170 nos retroalimentó para poder nosotros incorporar a las diferentes asignaturas por acuerdo de carrera los elementos que eran necesarios intencionar, ¿ya?, el hecho por ejemplo de trabajar por cursos, porque nosotros antes íbamos a prácticas y tomábamos a los niños y los sacábamos de la sala de clases, hace añitos ya que no lo hacemos, por lo mismo por el paradigma inclusivo, cambiar los nombres eh de diagnóstico a evaluación y de tratamiento a intervención, también forma parte del haber asumido y acogido el paradigma, el nuevo paradigma, ¿ya? el hecho por ejemplo de que lenguaje materno se articulara con psicopedagogía general 3 y se trabajaba en el aula identificando barreras, negociando con el profe, y esto estoy hablando del año 2005, 2003 por ahí, ya también estaba recogiendo los elementos que ya estaban circulando en el sistema, sólo que cuando ya aparece el 170 y aparece la educación especial ya dentro de la Ley, se acuerdan?, ahí yaa eh viene la necesidad del cambio de malla y se comienza a trabajar entonces eeh el 2010 eh en este cambio de malla para hacer que la formación tanto por fuera, como los nombres, el título sea inclusiva, más inclusiva y dejar este paradigma el otro de lado, que tenía los nombres, es decir que por más que tú hicieras adecuaciones y cambiaras cosas e intencionaras, tú seguías diciendo TAE, Retardo Mental, ¿ya? O sea, harto tiempo, además a nosotros nos fortalece mucho, nos favorece mucho el hecho de estar en red con las otras universidades, entonces en esa red de universidades están todas las menciones, entonces, ¿en las menciones están todos los expertos verdad? Y eso te permite no sólo estudiar y esta garantía, sino que también te permite proponer cosas (.....), por ejemplo los ejes de prácticas, como los ejes de prácticas en muchas universidades nos mostraron....

E5: *Quizás en el fondo esta red permitió también, la creación de perfil del educador, pero como a nivel nacional que se trabajó, los estándares*

EE13: Los estándares sí, sí, pero nosotros fíjate tú que hace más de 20 años, porque la red oficial oficial creo que es del 2008, ya no me acuerdo mucho, pero creo que es el 2008, oficial, pero antes de eso la red se estaba juntando, porque se juntaban por amistad los profes de las diferentes universidades y ya de ahí compartíamos, compartíamos las mallas, compartíamos los énfasis en las menciones, compartíamos el eje de práctica, cómo lo teníamos organizado, compartíamos los instrumentos, ya? Nos sentábamos ahí, y proyectábamos nuestras mallas, con transparencias en aquella época, para que vean lo viejos que somos, y, y bueno ahí todo el mundo discutiendo, analizando, cada uno iba sacando elementos, mejorando lo suyo, iba compartiendo de nuevo, íbamos mejorando de nuevo, nunca hemos parado de generar cambios, nunca, o sea desde que yo era alumna

hasta ahora que soy profe todos los años estos mismos procesos de monitoreos y de evaluación, las evaluaciones que ustedes nos hacen, verdad? Eh nos han permitido avanzar en ciertas cosas, imagínense tú me dices 7 años atrás, ni pensar en nosotros tener a alguien en práctica profesional en la DAE, así como muchos años atrás decían no en hospitales y nosotros veníamos diciendo que sí en hospitales, en los CAD, centro de atención diurna, o sea yo partí con los centros de atención diurna con la profe Yasna si mal no recuerdo, con la Elena, yo de profe, se fijan?, es decir, buscando elementos, buscando cosas nuevas, buscando expandir un poco el perfil de ustedes, que no solamente hablo....

E5: *¿Y cuándo se empezó como a intencionar esto?, ¿de del tema del trabajo que no era sólo de aula?*

EE13: Yo comencé con eso, yo diría que el 98 que yo llegué acá, yo llegué el 97, yo llegué el 97 acá y el 98 estaba trabajando con determinados estudiantes que ya estaban trabajando en centros de atención diurna y tomamos esos, esos....

E5: *Y cómo lo hacían, con el tema, disculpe la interrupción nuevamente, pero el tema de la ONG, otras áreas que sean como para, dentro del perfil, elementos que, más que nada cómo se hacía para conciliar eso frente a una realidad muy diversa?*

EE13: Cuando nosotros, cuando yo partí, para hacerme cargo, cuando yo partí no había perfil, así de simple, ¿por qué? Porque los perfiles surgen en años posteriores, con las acreditaciones, las primeras son el 2002, el 2002 se uh dice falta perfil, porque hay perfiles, no tenemos, o sea tenemos pero no tenemos, tenemos que sabemos que tenemos que formar así y salen todos eeh ricos en esa formación y son escogidos cuando salen por esa formación, ya, pero ¿dónde lo tiene escrito?, es que no lo tenemos, dígame ¿que es?, es que son aquí es que son allá. ¡Escríbalo!, ¿Ya?, pero estoy hablando despuesecito del 2002 y los CAD centros de atención diurna eran, te estoy hablando del 97, yo llegué aquí el 96, 97, 98 no me demoré mucho, ¿te fijas?, entonces, ¿cómo se hace eso?, cómo llego a eso? Bueno porque hay alguien, porque hay una asistente social que está trabajando en un centro de atención diurna, que trabaja con una persona que manipula alimentos, hay un fonoaudiólogo, hay un, hay una educadora de párvulos trabaja con los niños, pero hay mucha carencia, hay muchos niñitos que podrían irse por el lado de la delincuencia y que es súper importante entonces contar con una educadora diferencial, porque es la que conoce todo el marco del trabajo con el niño en todas las áreas y potenciarlo y desarrollarlo y escuchar de cómo prevenir, corregir y toda la cosa. Vamos a mirar el centro que usted tiene, ¿que me facilitaría? ¿Qué espacio me daría para la chiquilla? ¿Cómo lo coordinamos? Puedo venir yo en visita intespectiva y ver lo que la chica está haciendo, ¿usted no me va a cerrar la puerta?, cómo lo hacemos porque ¿este lugar es peligroso?, no se preocupe la

municipalidad se para en tal lado recoge a los chiquillos a su alumna también, a las personas y después en la tarde los papás la acercan a la micro.

E5: *Un trabajo.... Para gestionar todo*

EE13: Claro, sí, todo un trabajo también con la estudiante porque, o sea tú aceptas que estar a las 7 de la mañana en el paradero donde te pasan a recoger y te lleva arriba arriba en el cerro y después en la tarde encontrarte con la mamá o el papá o ambos y te encaminan a la micro y que vas a tener que usar todo el año botas de agua por hay un barrial y no vas a trabajar en una escuela, sino en una mediagua que está adaptada y cercada y hay que hacer trabajo con los padres y hay que hacer trabajo de esto y de lo otro y de aquí y de allá. Sí impactante, ¿ya? Entonces, claro tú dices no había un perfil pero, pero si está claro que el rol del educador diferencial no está solamente en la sala de clases, no está solamente en el caso de DI para acompañar y potenciar, no está solamente en el caso de TAE antiguo TAE ¿verdad? para evaluar y luego intervenir, sino que está mucho más allá, es como el ciclo vital en donde te necesitan y donde se puede hacer algo por los aprendizajes vuelca ¿a qué? al niño, que aprende, esté o no en una escuela. Y de ahí comienza entonces a generarse todo este tema que cada día se abre más y después vínculos con la ONG, vínculos con estos otros, SENAME.

E5: *Y esos distintos tipos de o áreas de, para prácticas siempre se veían sólo en práctica profesional o también en prácticas iniciales, ¿en prácticas intermedias? ¿Desde cuándo partió?*

EE13: Eeh ese tipo, solamente lo partimos nosotros con las prácticas finales, porque es muy eeh muy complejo, eeh tomar esas decisiones como curso porque, cuando tú vas como grupo necesitas ciertas condiciones que están y cumplir con los criterios que están definidos por la carrera, entonces esos criterios están sujetos, imagínate lenguaje materno y psicopedagogía, lo que tú tienes que aprender en el fondo es a identificar las barreras que están en el entorno y que tienen que ver con el aprendizaje en un centro educativo y sus redes y en un centro de educación diurna no cumplíamos, en aula hospitalaria tampoco cumplíamos, entonces los chiquillos qué hacían, desarrollaban sus competencias al máximo en la práctica intermedia, en los establecimientos que cumplían con los criterios y luego al momento de la práctica final se hacía todo el acompañamiento para que ellos pudieran desarrollar una buena práctica, aprendieran y lo hicieran bien además. Entonces era mucho acompañamiento en ese, en ese momento, por lo menos cuando a mí me tocó, ¡yo!, yo iba también con botas de agua y llegaba a la escuela y me quedaba con ellos y hacía el acompañamiento y mi experiencia también en aula me permitía darles ideas, como la cosa iba por acá por allá. Después cuando eso siguió su línea, la Carmen Díaz antes, eh ¿se

acuerdan de la profe Carmen Díaz? ¿La alcanzaron a conocer? ¿No? Ella trabajó en aula hospitalaria, ella lo instaló, después siguió con el centro en la línea más formal, yo me dediqué a otra cosa y ahí ahí, fuimos generando caminos para ustedes, y lo último lo último en que metimos manos fue en las prácticas profesionales en la U., Ustedes quieren saber también cómo cómo, bueno la inclusión nos lleva también a que los chiquillos no se queden sólo en octavo, sino que pasan a la enseñanza media y ya después de la enseñanza media, están aquí en la universidad, ¿qué hacemos? Ya y ahí logramos instalarlos y ya llevan sostenidamente varios añitos ya po, desde el 2010, no no partimos al tiro el 2010, partimos con trabajo de tesis por el borde del 2010, 2011 también trabajo de tesis y ya 2011, no antes, fue antes del 2011 que ya instalamos a profes ahí y ahora a práctica profesional.

E2: *En relación a las tensiones....que tiene que ver con la experiencia de formadores de formadores, ¿cuál sería la barrera o facilitador del marco legal educativo que inciden en el quehacer del educador diferencial?*

E5: *En el fondo en este contexto, ahora que puede estar, como usted mencionó en este contexto aula que se conoce, como un aula más diversa, más abierta... ¿qué elementos podrían tensionar a este educador, para concretar este perfil y también responder a estas demandas inclusivas que se están dando dentro del marco legal que se están dando con gran auge?*

EE13: *¿La normativa es lo primero? Porque la normativa es integracionista, por lo tanto no te permite, no te permite en las escuelas públicas apuntar a la, a la inclusión ¿ya?, te coarta la labor del profesor de educación especial, del profesor especial que tiene que estar en el aula, del profesor que tiene que cumplir con ciertos, eh ciertos aspectos legales, que tienen que ver con el ámbito donde desarrolla su trabajo, no puede adelantarse a prevenir, no puede pasarse a acompañar y a apoyar, tiene que estar circunscrito a un curso y a una determinada cantidad de años de apoyo de los niños, separado de aquellos que están en PIE y aquellos, aquellos que no están en PIE, ¿son todos los otros verdad?, entonces la normativa específicamente el 170, eeh versus, versus la inclusión, eso por un lado ¿ya? Ya con todo, con todos los elementos que ustedes me imagino que los tienen ahí como, como a la mano y por otro lado, y esto es muy personal, no es un tema de carrera, yo creo que la misma inclusión también pasa a ser una barrera, porque, porque al tratar de, relevar, apoyar a los chiquillos en tanto a sus particularidades y a sus características, ehm se tiende a desconocer o a no considerar, que tiene que ver eso también con la normativa, eeh cuáles son los requerimientos que tiene este alumno, es como un círculo vicioso, mm ehm lo ejemplifico: si yo necesito trabajar la ruta directa de acceso al léxico porque el elemento de la lectura que está no logrado en este estudiante, ¿ya? Independientemente de la didáctica, independientemente del curriculum, independientemente incluso de la labor de un profesor,*

porque un profesor de educación especial, en el caso de la mención Dificultades del Aprendizaje Específico, sepa específicamente qué tiene y en qué tiene que apoyar al estudiante, en qué tiene que orientar al profe, necesita una evaluación específica en ese ámbito, sino es tener un saco de estrategias y sacarlas a ver si con algunas de estas funciona, es como un lente, si tú no haces una evaluación específica del cristal que necesitas aquí y del cristal que necesitas acá (señala cada ojo) ó del tipo de audífono, los desvíeles que tú necesitas instalar para que el sujeto aprenda, vas a estar con la rodilla dándole permanentemente, tratar de apuntalar y de los ojos también, entonces el profesor de EDI, específicamente de la mención nuestra, evalúa porque, o le llegan los informes que alguien evalúa, pero esos los tiene que guardar en el escritorio, porque en realidad lo que tiene que hacer en este momento es dedicarse a que este alumno eeh siga el referente curricular, comience a, a lograr los objetivos y los aprendizajes esperados que espera el profesor, que rinda en el colegio y no tiene ni un minuto, ni un minuto para poder trabajar estos elementos que él u otro en la evaluación encontró que eran los elementos que, que tiene que trabajar con el estudiante para que utilice esos elementos en el aprendizaje de los contenidos o de desarrollo de otras áreas, quién lo hace en este momento? Porque esto, esto es por normativa, por lo tanto afecta a las escuelas públicas, ¿cierto? ¿Quién hace ese trabajo en este momento? Lo están haciendo en los colegios particulares que tienen un profesor de educación especial de la mención de Dificultades del Aprendizaje Específico, antiguo TAE, saben lo que es este profesor es capaz de hacer y lo tienen ahí para, no sólo la evolución, sino también para que él haga los apoyos específicos conforme a las características y requerimientos de este alumno, ¿ya? Entonces las escuelas particulares están ganando porque ellas no se rigen por el 170, aquí el profesor en una escuela particular entra, sale de la sala de clases, trabaja con los chiquillos, forma grupos, forma talleres, ¿si? Y los acompaña en, desde el NT1, al que llegó ahí, que tenía unos rasgos más menos limítrofes o dificultades de lenguaje o, o Déficit atencional o focales... de la letra o dificultades del cálculo, no importa po, lo acompaña desde el inicio hasta el término, lo acompaña directa e indirectamente, porque tiene claro esto que él u otro evaluó, después de cada año reevaluando, ¿ya? En cambio los chiquillos que están en el sistema no po, tienen un profe EDI al cual podrían sacarle el máximo partido, pero lo tienen ahí haciendo refuerzo pedagógico, porque la normativa les impide por ejemplo trabajar con ellos, ¿por qué? Porque estamos en un paradigma inclusivo en el que hace diferencias, entonces es mal entendido, debería ser entendido de la otra manera, debería ser entendido en que todos vamos a tener necesidades en algún momento y así que Juanito sale porque tiene esto y el otro saldrá porque la mamá lo viene a buscar, el otro saldrá porque tiene periodos atencionales de 20 minutos, entonces en este rato le toca ir a esta otra sala porque tiene que hacer diferentes cosas, este no vino a clases durante un mes porque tuvo hepatitis, entonces ahora hay que trabajar con él para cumplir con eso, entonces esto que tiene que ver con la

inclusión y que no tiene que ver con la normativa, está entorpeciendo entonces y es una de las grandes barreras.

E5: *Entonces, ¿usted cree que el trabajo en el aula, no necesariamente llegue a ser inclusivo cuando se obvian esas particularidades que usted dice?*

EE13: Claro, porque no estás respetando el derecho del niño de aprender y ¿por qué? Porque pese a que hay una EDI ahí o un EDI, no está, está trabajando a ciegas o está haciendo apoyo pedagógico más que su tarea, entonces el Director que está bajo la normativa le dice no puedes sacar al niño de la sala de clases porque estamos en un paradigma inclusivo, tienes que trabajar aquí y hay elementos chiquillas que si se tienen, que trabajar afuera, pero para eso, para que no se note, si ese es el tema, todos tendríamos que trabajar afuera, todos tendríamos que estar atendiendo alguna particularidad, del grupo, del otro, de aquí de allá y esta profe tener la libertad, la profe de educación especial y los otros de poder parar el tema del escolar en un momento y poder generar estos espacios en el que cada cual pudiera hacer lo que tiene que hacer. En este momento más drástico aún, más drástico aún, este trabajo habilidades psicolingüísticas por ejemplo que eran materia del profesor de, de educación diferencial, TAE lo trabajaba mucho, DI también, pero TAE lo, su tema, eso en las escuelas, yo se lo he preguntado a la gente en la red, por eso yo se los digo y me hago cargo lo están trabajando los fonoaudiólogos, ¿por qué? Porque el EDI no puede sacar, porque estamos en un paradigma inclusivo los niños en sala, para trabajar ese aspecto puntual que no tiene que ver con los contenidos curriculares, tiene que regular sus pequeñas cositas, tengo que trabajar la ruta, tengo que trabajar la memoria, tengo que trabajar eh todo lo que tiene que ver con la simbolización antes de llegar a, a leer un trozo, una lectura en la sala de clases. Entonces esa parte como ya la estamos dejando de lado porque la normativa nos la impide, porque queremos ser inclusivos y porque ya no estamos atendiendo las particularidades de los niños, lo están haciendo los fonoaudiólogos y la, la universidades están preparando a los fonoaudiólogos para eso porque se dieron cuenta que lo dejamos botado y ehm, en Talca por ejemplo, en Temuco lo están haciendo, porque le he preguntado a gente en la red, que todos tenemos postítulos, todos tenemos, gente de la que viene llegando, uno los mira y dice están haciendo un trabajo e educación especial, ¿por qué? Porque lo dejamos abandonado. Se fijan de lo perverso que es el tema de la normativa y lo que a nosotros como inclusión no está jugando en contra, entonces por un lado estamos abriendo camino y yo feliz ah los centros de atención diurna, ah feliz en la universidad estamos en la DAE, pero por otro lado en aquellos elementos que son de corte afectivos, cognitivos, de procesos mentales, que es lo que nosotros trabajamos dentro de las habilidades ¿verdad? De eso se están haciendo cargo otros, porque nosotros lo vemos reducido sólo al referente curricular. Desalentador.

E5: *Y referente ahora a esto como, este como nuevo elemento que se ha hablado como base de la inclusión, que es el DUA. ¿Cómo cree que puede dar respuestas a quizás, no sé qué opina usted al respecto a eso?*

EE13: Creo que sí, creo que este viene a eliminar el problema que tenemos en este momento en el que la inclusión desde mi punto de vista nos juega un poco en contra porque al tratar de ser inclusivo ¿verdad? Estamos dejando de lado este trabajo propio que tiene el educador diferencial, pero si todos tuviéramos los espacios para parar una escuela donde cada chico va a lo que necesita, el Diseño universal te permitiría hacer ese diseño y a cada cual darle lo que necesita, ya sea en grupo, ya sea en forma individual, hacerla súper masiva, deportes por un lado, artes por el otro, lenguaje por el otro, discurso por el otro, cálculo por el otro, ya? Y entremedio estas particularidades que tiene cada uno de ellos, que son específicas.

E5: *Y fuera de la normativa, qué elementos podrían ser facilitadores o obstaculizadores, estar en contra en la práctica inclusiva, que puede ser que estén dentro de este contexto escuela, proyecto educativo. ¿O considera que solamente es sólo algo macro como la normativa?*

EE13: No, no, yo no creo que sea algo de más arriba porque de hecho, ¿tomaron cálculo conmigo ustedes? ¿Evaluación, intervención del cálculo? ¿Ustedes son de DI? Eeh cuando yo trabajo intervención del cálculo y la xxx trabaja intervención de la lecto como en paralelo, nosotros intencionamos eh que la mirada de los chiquillos sean en función de, llamémosle Diseño universal, pero en el fondo todos los elementos facilitadores que nos puedan permitir salirnos de la norma, de la normativa y poder potenciar otros elementos, siento yo que uno de los grandes cambios que ha tenido el sistema educativo este último tiempo, estoy hablando de unos, del 2011, eeh ha sido trabajar también con los directores de las escuelas, eh el tema del liderazgo y la gestión, al abrirlo como magíster y de cara a los directores o a los que quieren ser directores, hemos podido y ya esto no es sólo un logro nuestro solamente, sino que también a otros niveles, hemos logrado instalar como, como área disciplinar el tema de la diversidad en los directores, que los directores sepan que hace ese delantal azul petróleo que anda dando vueltas en su patio y que entra al aula y que la mosquea con carpetas y cosas, ¿ya? Ya sabe, ¿ya? Conoce el trabajo, este director sabe cuales son las potencialidades y que tienen ustedes, este director que se está formando sabe del 170, sabe de proyecto de integración, sabe y se ha dado cuenta que el proyecto educativo institucional tiene que estar en concordancia con esta mirada inclusiva, sabe que tiene que articular un, sabe que es un PIE ahora y cómo lo articula para que sea ganancia para toda la escuela, sabe que puede trabajar la normativa y pedir cosas y ordenar y reorganizar su escuela para atender las diferencias, ya? Eso se está dando desde el año del

2011, ¿ya? Antes del 2011 los directores con los que uno conversaba, salían de educación especial por un tema más de, de cercanía con alguien, porque la EDI era más no sé po, era más movida en esa escuela, porque eran más receptivos como director o directora, pero hoy día, el día de hoy saben que es derecho y saben la historia y saben dónde estamos y saben de nuestra problemáticas y nuestros nudos, por lo tanto nos están incorporando en su gestión, ahí tienen ustedes un súper facilitador, que los directivos sepan, ahora los directivos saben entonces, los 36 con los que trabajé yo este semestre, son becarios del sistema, se fueron fascinados a sus escuelas, porque van a llamar a los de delantales azul petróleo y van a conversar para articular PIE con PEI ¿ya?, para ver cuál es la mirada de esta, de esta profesional respecto a la escuela para que lo ayude en los procesos con los chiquillos, con los profesores, algunos de ellos me encontré el otro día, me encontré el otro día con ellos hace dos semanas atrás que estaban en clases y como los niños, profe profe, abrazándome, no le he entregado las notas dije yo, ¿qué había pasado? Que habían postulado a proyectos esa semana, habían incluido el tema de la diversidad y específicamente un trabajo que yo les había pedido y ellos habían ganado por la atención que daban a la diversidad o el, el trabajo que se proponían hacer en función de esas platas que se iban a ganar para el trabajo de la diversidad apuntando a la inclusión. Entonces, están ellos empoderándose, están entendiendo que es un tema de derecho y no de que si quiero o no quiero y las normativas por las que ellos se rigen como escuelas con sus proyectos están cuadrando, están articulando todo esto, para sus fortalezas.

E5: *Ah bueno, esto igual se escapa pero quizás no tanto, en relación y referente a eso, ¿cómo están respondiendo ustedes como a esta formación continua, con estos magíster, post título para de alguna forma dar más herramientas o dar respuestas a esta práctica inclusiva? ¿Sienten que han logrado esos elementos dentro de su percepción?*

EE13: Sí, porque ya llevamos años con los postítulo y ahí hay un tema constante en, a los postítulo que tenemos pueden ingresar los profesionales de otras áreas que no sean de educación especial, por lo tanto ahí hay un trabajo bien bonito con los profesores de básicas, con los de media que vienen, con los psicólogos, los terapeutas, con los fonoaudiólogos, con los psicólogos no sé si lo dije, pero son los grupos que suelen llegar con nosotros, ¿ya? Aparte de básica, media y educación parvularia, por lo tanto el tema de la diversidad lo viven en ese año intensivo que tienen de postítulo y ya les cambia la vida, ellos tienen que finalizar con un trabajo que por lo menos en la parte que superviso yo eeh con la Verónica Herrera, la otra profe de ese módulo, y nos preocupamos de que el proyecto tenga esto, entonces se ven obligado a tomar todos los elementos de las diferentes asignaturas y hacer algo que vaya en relación con el programa del postítulo, pero además de manera transversal de la inclusión, intencionándolo y considerando algunos elementos, ¿ya? Lo mismo en el magíster, donde estamos medios cojos un poco en el de orientación, pero ahí también digamos van haber cambios luego y se va a poder trabajar ese elemento,

entonces llevamos como años de, años años años y la experiencia nuestra también es traspasada a las otras universidades de la red, entonces también ellos incorporan elementos.

E5: *Entonces en el fondo están compartiendo experiencias con...*

EE13: Si, si, si

E5: *Que bueno, entonces agradecemos su tiempo, esto ha sido la entrevista*

EE13: Que les vaya muy bien.

ENTREVISTA A FORMADORES DE FORMADORES DE LA PUCV

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Docentes formadores de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial PUCV en relación con los factores que influyen en la formación inicial de estudiantes de pregrado para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos reales.

EE: 14.

Años de experiencia laboral: 13 años EDI-PUCV

Género: Femenino

Hora de Inicio: 17:30

Hora de término: 18:00

Introducción

La entrevista se realizó el 15 de mayo del 2015, en las dependencias laborales del entrevistado. Dicha sala permite una conversación fluida y libre de interrupciones acústicas.

ENTREVISTA

1. A nivel teórico ¿Qué corriente pedagógica inspira la metodología de los formadores de formadores para que los estudiantes de pregrado logren alcanzar desde la formación profesional el ideal de EDI planteado por el perfil? (considerando malla del 2002)

EE14: Pedagógicamente nosotros explicitamos en el plan de estudio de la carrera una mirada socio-constructivista, ehm eso fundamentalmente y en términos curriculares un currículum basado en competencias desde ciertas perspectivas socio-constructivistas, eso.

E4: *Y desde el término como más práctico ¿cómo se concreta y se baja la teoría a la praxis más pedagógica?*

EE14: ¿Desde nosotros? La verdad es que hasta ahora, con nuestro plan antiguo no nos habíamos ocupado de tener una línea única como profe, porque en general en la docencia universitaria siempre se ha hablado de la libertad de cátedra cada profesor es responsable y dueño de su hacer en el aula universitaria. Si es complejo ver eso en una escuela, en la universidad es doblemente complejo, sin embargo dado que estamos transitando porque hay un proceso de tránsito hacia el paradigma inclusivo y a partir del plan de estudios nuevo que se empezó a implementar este año, empezamos a capacitarnos nosotros, no para homogeneizar pero si para ser más coherentes con el... con este enfoque socio-constructivista y de competencias. Ehh eso ha sido complejo porque obviamente estábamos

acostumbrados a trabajar con un determinado modo y ahora la capacitación por ejemplo súper concreto este año nos adjudicamos un proyecto para la formación de profesores basado en el DUA, pero el DUA para aulas universitarias y ya tuvimos la semana pasada una primera jornada, viernes y sábado estuvimos en clases, ahora voluntario, y es para los profes de la escuela, lo creamos nosotros como carrera para nosotros como carrera, pero también dijimos bueno esto la inclusión no la hacemos los EDIs, lo tienen que hacer las educadoras de párvulos, los de básica, los de media, por lo tanto dijimos abramos esto a los otros profesores y afortunadamente se sumaron gentes de básica, de media y de diferencial, habíamos más diferenciales, éramos como, ya no me acuerdo exactamente, pero ¿éramos como 27? del total de la escuela, somos como 100, porque está abierto a todos, a los profesores agregado, profesores horas digo, a todos nosotros, entonces se abrió a todo el mundo. Éramos como ciento y algo, deberíamos haber sido como ciento y algo, pero acusaron recibo y participaron 27 de educación parvularia, de básica, algunos de media y la mayoría de nosotros, de nosotros habíamos... Nosotros somos como 34, yo soy mala para las cifras pero somos más de 30, 33 o 34, en la carrera en este minuto, en este semestre y habíamos como 10 u 11 de educación diferencial, entonces tampoco era tanta gente, pero 27 interesados fue súper bueno, además fue un ejercicio interdisciplinario y además yo súper orgullosa porque además fue con una ex alumna que no sé si se acuerdan de la C.M que no salió hace tanto la Caro, era ayudante mía además y la Caro bueno se ganó una beca, se fue a estudiar a los Estados Unidos, hizo su Magíster en curriculum y además estuvo formándose en el Cas, entonces yo creo que es la que más sabe del diseño, de verdad, porque lo hizo allá, ehh entonces la invitamos y ella estaba de profe de nosotras y ahora lo que queremos hacer, eso era como una capacitación así general y ahora queremos hacer que viene una segunda fase, que es para los profesores voluntarios que quieran hacer prácticas DUA en su aula. Entonces es transformar los programas del segundo semestre ehh basado en las metodologías del DUA, así que eso es como lo que les puedo decir, pero es muy insipiente porque estamos partiendo, para buscar esa coherencia.

E2: ¿En ese proceso que elementos se hicieron previos a eso, existieron algunas capacitaciones específicas, como para llegar a esa quizás unidad de criterios dentro de todo?

EE14: Siii esto ya venimos, yo diría que unos 4 años trabajando en la carrera, lo primero que se hizo fue cambiar el perfil de la carrera y ver cuáles eran las demandas de los profesores de educación especial hoy día en el sistema, qué necesitaban, entonces eso se... De hecho nosotros tenemos una publicación como profes, escribimos todas, Manghi, Julio, Conejeros y otras, que tiene que ver con el... Si les puede servir para la tesis, como el rol del profe de educación especial, es del año 2012. Entonces eso forma parte de ese proceso, lo primero que hicimos fue consultarles a los sostenedores o a los directores o los

empleadores como se dice, de ustedes, eh y eso fue como para la última acreditación, a los ex alumnos y también a los estudiantes, seguro ustedes estaban al principio, ya a estas alturas no me acuerdo, capaz que hayan estado en primer año, no sé y con eso levantamos un cierto perfil de necesidades, entonces por ejemplo lo que decimos ahí en el artículo que aparece fuertemente el tema de la... Del trabajo en equipo, los temas actitudinales, eh y eso para nosotros es lo más difícil de evaluar y como ya evaluamos contenidos, entonces ahí empezamos a hacernos algunas preguntas, bueno cómo enseñamos, cómo formamos y cómo evaluamos estos elementos, eh después en una segunda etapa fue que nos adjudicamos la elaboración de este... La elaboración de estándares nacionales y que trabajamos en conjunto con todas las universidades del CRUNCH, ese proyecto lo lideró la Domi y estábamos... Yo estaba en la Comisión de paradigmas, en eso políticas y paradigmas que es en lo que yo como que sigo haciendo y ahí nos dábamos cuenta que habían también algunos elementos que habían que repensar desde la perspectiva del paradigma inclusión, lamentablemente los estándares quedaron, no se tomó mucho en cuenta lo que nosotros sugerimos, quedaron más bien integracionistas, tan muy centrados en las NEE todavía más que en la evaluación de contextos y las barreras eh y del concepto de diversidad más amplio que el de la discapacidad, eh pero bueno ahí hicimos otra reflexión, que fue una reflexión paradigmática y que la hicimos en conjunto con todos los que formamos profes de educación especial del CRUNCH, o sea 10 universidades, entonces ese periodo que me acuerdo que fue el 2011 porque fue en la toma, ahí fue en contexto de toma que nos reuníamos en distintos lugares y por eso sé que es el 2011, ahí reflexionamos hartito de esto pero con los pares, entonces primero fue como recoger de las bases por decirlo así de los profes que estaban en aula, después con los académicos desde una perspectiva más transversal que a nosotros nos sirvió mucho para remirar el perfil de la carrera y bueno en la elaboración del plan de estudio nuevo y con eso levantamos el perfil, lo llevamos a un claustro también que también trabajamos este tema con ustedes y los profes y bueno ya después elaboramos... Ah tuvimos capacitaciones externas, vino un canadiense, ah por ejemplo el curriculum basado en competencias, ahí aprendimos, porque nosotras éramos opositoras al curriculum por competencias y ahí por... Casi por cómo era tecnocrático, etc. Y ahí nos dimos cuenta que existía más de un perfil, o sea más de un currículum basado por competencias y ahí nosotros buscamos el curriculum que adhiriera más, que fuera más consecuente....

E4: *Es que el concepto era basado, no por competencias y que eso era lo que generaba un poco de conflicto*

EE14: Sí y además, de basado o por competencias igual hay paradigmas de competencias, más técnicos de la empresa, hasta que nosotros buscamos uno que nos acomodara más, que fuera más coherente con la inclusión y la diversidad y ahí fuimos que descubrimos que

había un curriculum más socio, más socio-cognitivo por decirlo así en educación basado en competencias, entonces fue y optamos por ese dejando de lado los más técnicos, entonces también tuvimos capacitación en otro proyecto que nos adjudicamos, porque todos los años postulamos a algún proyecto y nos adjudicamos un proyecto para estudiar más, entonces ya optamos por este curriculum basado en competencias, ya pero qué significa, cómo se lleva al aula un programa de estudio basado en competencias, entonces ahí tuvimos capacitación igual vino gente externa a ayudarnos y un poco la misma lógica que ahora, capacitación masiva y después algunos pilotos, yo me acuerdo yo haber llevado general 3 como piloto, yo me subí al piloto digamos para aprender a ver como se planifica por competencias porque ya no es el contenido, sino que es la competencia integrada, bueno hoy día ya casi todos los programas están basados en competencias los antiguos y los nuevos, ehh entonces es como este actuar integrado actitudinal, declarativo y procedimental, pero integrado, entonces por eso estamos con evaluaciones integradas, las evaluaciones claves y todo eso, mmm y bueno ahora último estamos con esto, tratando de ver diseños universales, entonces ha sido un proceso muy largo y todos los años vamos haciendo algo para ir cambiando nuestros modos, piensen que nosotros ya somos viejos tenemos mañas, tenemos formas de trabajar muy arraigadas, entonces hay que desaprender para volver a aprender, pero hay súper buena disposición de los profes, y lento pero seguro, tampoco se puede obligar a todos los profes, entonces hay que ser muy respetuosos, muy consecuentes también con el discurso, entonces uno no puede excluir, pero también hay que colegas, pero sumámonos, entonces uno se ofrece, varias no sólo yo, la Vane también, como para ir mostrando ven que se puede trabajar de otros modo y hay varios profes que se han ido sumando, la Katia, o sea por las dos menciones, los que estamos trabajando con los más chicos, ehh entonces eso, ha sido un proceso lento, todos los años estamos haciendo alguna acción.

EE4: *Bueno, pasando a otro punto, en relación a su experiencia de y como formadores de formadores ¿Cuáles serían las barreras y facilitadores desde el marco legal educativo que inciden en el quehacer del educador EDI referente a este perfil con el que uno egresa y que después se pueda concretar a cabalidad?*

EE14: A ver, las barreras mayores para mí de la política pública tiene que ver con las contradicciones paradigmáticas, las contradicciones paradigmáticas con el 170, que tenemos en el mismo decreto 170, 3 paradigmas, el clínico, el integracionista y el inclusivo o el 83 que salió ahora, que está ahí como en pañales pero que va a empezar como piloto, que está publicado ya en el Ministerio, partiría el 2017 que tiene que ver con adecuaciones curriculares para las NEE para la inclusión, entonces digo nuevamente contradicción paradigmática, porque dice adecuaciones curriculares para las NEE para la inclusión, entonces pero bueno hoy día ya no deberíamos estar hablando de adecuaciones curriculares,

tampoco deberíamos estar hablando de NEE, si vamos a ser inclusión deberíamos estar hablando de diversidad y diseños universales para acoger la diversidad, entonces esa es una segunda contradicción, o sea el 170, el 83, los estándares que yo les decía denante que son los que van a evaluar a los profesores de acuerdo a estándares, son estándares contradictorios también. Nosotros finalmente pedimos que nos sacaran, nos iban a poner como coautores y dijimos no no, eso no es nuestro, ustedes hicieron otra cosa, ehm entonces yo diría que lo mayor son las contradicciones paradigmáticas, el SIMCE, todas estas evaluaciones estandarizadas, homogéneas, cuando estamos hablando de los proceso, las habilidades, bueno eso, yo diría contradicciones . . . Perdón y también bueno lo que tiene que ver con contradicciones, pero ¿más de las prácticas no?, si uno va a las barreras prácticas, políticas y culturales. Las prácticas, la situación laboral en la que se encuentran los profesores, yo creo que eso es una tremenda contradicción y un tremendo obstáculo para las condiciones laborales, no puede ser que un profesor trabaje 40 horas y las 40 horas en aula, a qué hora planifica, a qué hora estudia, a qué hora reflexiona, a qué hora trabaja en equipo, a qué hora atiende a apoderados, a qué hora evalúa el contexto, ehh eso yo creo e insisto 50 y 50, eso.

E4: *Por el contrario ¿Qué elementos facilitarían la aparición de estas competencias?*

EE14: A ver, es un facilitador pero a la vez es una cosa horrorosa que es, voy a ponerlo así en lo duro ehh los bajos resultados de aprendizajes de los niños y las niñas, parece contradictorio, porque estoy contra el SIMCE, con todo eso, pero ver las diferencias y los bajos resultados de aprendizaje entre las clases más altas, las medias y las bajas, yo creo que eso que está presente, que todos los días nos recuerda que injusto, o sea en términos de justicia social, que injusto es el sistema, que poco equitativo es el sistema, que poca calidad de la educación en los más pobres, etc. Es como, es terrible, por eso digo es terrible, pero al mismo tiempo nos dice permanentemente esto hay que cambiarlo, hay que cambiarlo, hay que cambiarlo, cómo lo cambiamos, esto hay que revertirlo, entonces como no se olviden que está esto, por eso digo que es horrible, pero es también como que eso hay que cambiarlo, eso es el motor, ese el sentido que hay para poder avanzar en equidad y calidad . . . Y yo creo también en términos de facilitadores ehh estamos presionados por una parte por la comunidad, por lo resultados, pero también en este... Porque hay cosas negativas y positivas de la globalización, yo creo que la globalización es una de las cosas que nos trae es también la posibilidad de mirar para afuera, no para traer el modelo para acá, pero si para aprender de buenas experiencias y uno puede ver otros modos de trabajar, ehh puede ver otros modos de pensar el sistema educativo, puede ver otros modos de pensar la formación de profesores y los paradigmas inclusivos, etc., vienen desde afuera también. Ahora hay que buscar un modo de inclusión que se apropia, nuestra, pero vienen desde afuera y eso también yo creo que es un facilitador, es como leer, ver lo que otros están pensando, como

otros se los están imaginando, los aciertos y los desaciertos que otros han tenido, ehh para qué vamos a cometer los mismos errores si otros ya vieron que es, entonces eso yo creo que también es un facilitador desde una mirada más macro digamos.

E3: ¿Para usted se ha cumplido con dar respuestas a las necesidades de los egresados, y qué elementos han sido o considera de apoyo para los profesionales que están recién en ejercicio?

EE14: Mira para los... Para los recién egresados, yo tengo hartos contactos con los egresados, hartos, me escriben hartos, a propósito ahora del informe de la mesa técnica, así como profe nos puede mandar, ehh yo diría que hay de todo, como los estudiantes, también hay diversidad de ex alumnos, unos más autónomos, otros más necesitados de apoyos, unos que tienen vuelo propio y otros que a lo mejor son un poco más pasivos, pero que tiene que ver más con la diversidad de las personalidades, de las experiencias personales o de las oportunidades que han tenido ¿no? Emmm pero así como si yo pudiera poner algunos elementos en comunes a partir de esa diversidad, yo creo que los más nuevos por decirlo así, los que están saliendo recién al sistema, es como apoyarnos no en conocimientos, porque yo creo que están al día, súper bien, pero es más bien del shock de la realidad, es como acompañarlos a ir entendiendo la cultura escolar, sin que la cultura escolar no se los coma, es como eso, es como aprender a vivir y poder decir sí, yo puedo transformar esto, más que la cultura te transforme, entonces eso es como un poquito fuerte, pero eso pasa con cualquier profesor, de hecho hay varios estudios, yo he estado trabajando en eso, he trabajado hartos con gente de parvularia y básica, porque es para cualquier profesor, o sea hay mucho y estudios indican que hay y he llegado ahí por el tema de la deserción, o sea así como hay deserción escolar, hay deserción de los profes y los profes que más desertan del sistema escolar son los profesores más innovadores que les cuesta mucho adaptarse, entonces cómo uno acompaña el adaptarse al sistema escolar pero activamente, transformando el sistema, eso es un tema complejo, entonces yo creo que eso es un aspecto común no sólo de los EDIs, sino que en general y eso está considerado ahora en la carrera docente, en el proyecto carrera docente está el primer eslabón que son los profesores principiantes, que son aquellos que tienen 2 años de ejercicio profesional que hay que acompañarlos, que ya está, eso está súper archi documentado ehh a nivel internacional y a nivel nacional, nosotros estamos trabajando con eso desde el año 2007 ehh y ya está súper súper comprobado, entonces lo que ya se está implementando ahora desde el Ministerio a partir del proyecto de carrera docente, que todavía no está aprobado, pero igual se está preparando, es a los profesores destacados del sistema, los maestros de maestros o los que tienen evaluación destacada, profesores más experimentados que puedan acompañar a los profesores principiantes, pero no para enseñarles, porque los principiantes yo creo que saben más que los experimentados, pero los experimentados a lo mejor no tienen un

conocimiento tan al día, pero son súper experimentados, son rápidos porque ya saben el manejo del sistema, ya saben cómo tratar a los niños y todo, en cambio los nuevos tienen todo el conocimiento, pero no tienen la experiencia, entonces apoyar en parte, eso yo creo que es común no sólo para los EDIs, sino para todos y en términos disciplinares a mi qué es lo que me pasa con los ex alumnos, y depende de cuan antiguos son, es que no todos se mantienen al día y eso a mi me preocupa un poco, entonces lo que estamos viendo ahora y estamos trabajando hartito en eso, es como a lo menos tener un seminario de actualización para los ex alumnos, porque la universidad es cara, entonces y no se trata de venir a hacer sólo postítulo o magíster que también está esa oferta si? Sino que también como seminario de actualización, eso, breve, así como por ejemplo la Leo hizo uno, un seminario de actualización con la Katia de TDA y Alta Capacidad, habían 92 personas y habían un montón de ex alumnos, entonces se invita a los centros de prácticas, se invitan a los ex alumnos, así una mañana, un día así como mira esto está pasando en el mundo con estos temas, ehh entonces porque derrepente siento que los profes en el sistema, sobre todo los más mayores, los más antiguos es tanta la tarea que tienen en el colegio que leen poco, entonces hacen, repiten las prácticas, no se cuestionan mucho sus prácticas porque leen poco, ehh y yo entiendo que no es porque sean flojos, sino porque no hay mucho tiempo, entonces la rutina te come y se actualiza un poco, entonces están haciendo cosas que... Aplican los decretos si, aplican los decretos pero no alcanzan a darse cuenta de las contradicciones de los decretos y no alcanzan a darse cuenta de las contradicciones porque están metidos en el sistema, la rutina diaria del sistema, entonces yo creo que igual es bueno, cómo y en eso estamos tratando de comprometernos de una vez al año seminarios de actualización para egresados.

ENTREVISTA A FORMADORES DE FORMADORES DE LA PUCV

Objetivo: Recoger información acerca de las concepciones y percepciones de Docentes formadores de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial PUCV en relación con los factores que influyen en la formación inicial de estudiantes de pregrado para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos reales.

EE: 15

Años de experiencia laboral:

Género: Femenino

Hora de Inicio: 16: 40 **Hora de término:** 17: 06

Introducción

La entrevista se realizó 14 de mayo el 2015, en las dependencias laborales del entrevistado. Dicha sala permite una conversación fluida y libre de interrupciones acústicas.

ENTREVISTA

E4: ¿Qué corriente pedagógica inspira la metodología de los formadores de formadores para que los estudiantes de pregrado logren alcanzar desde la formación profesional el ideal de EDI planteado por el perfil? (considerando malla del 2002)

EE15: Te puedo responder desde dónde yo estoy, me tocó a mí hacer todo lo referente al cambio de malla. Esto del levantamiento del nuevo perfil. Por tanto todo lo referente a perfil antiguo y las competencias no manejo tanto ¿ya?... pero sí tu preguntas por corriente pedagógica la carrera está muy marcada por la línea Vygotskiana, porque cree en la mediación del profesor, si no nos serviría tener otra línea si no cree que el adulto que posee la cultura, puede modificar el curso del aprendizaje del desarrollo, de manera positiva de verdad en alguien que está todavía desarrollándose... pero eso creo que no ha cambiado desde el principio de la carrera, yo creo, la línea Vygotskiana la parte socio-histórica, socio-cultural de los profesores. Ahora cómo lo bajan los profesores yo creo que ya hay...hay muchos matices porque no todos lo entienden de la misma manera... no todos los ramos dan para hacerlo de la misma manera tampoco, porque las asignaturas son bien emmm diferentes, ustedes saben que tenemos como líneas, la línea psicológica, la línea médica que tú me mencionabas ¿verdad?, las líneas más psicopedagógicas y mmmm pero sí lo que yo creo que tienen en común es la idea de eso... que uno...uno... modela lo que es ser un mediador y uno forma a un mediador que va favorecer los proceso de aprendizaje en contextos educativos.. eso es lo que buscamos... emmm pero yo creo que se ha ido moviendo harto por eso yo te decía que no sé si seré la más adecuada para responder, no

soy la más nueva, porque la más nueva es la Vanessa pero igual soy de las últimas que llegó y que llegó justo en un momento en que la carrera empieza a transformarse.

E3: *¿Estaba cómo en transición?*

EE15: Claro, y tampoco es que haya dicho la carrera el 2011 hay dicho listo vamos a cambiar el perfil, ustedes saben todo lo que se demoró, recién estamos saliendo y eso de alguna manera yo creo que nos favoreció, en qué sentido, en el sentido de que... habernos demorado más en construir el perfil nuevo que queremos, volver a cuestionarnos, entonces cómo queremos formar a los profes, cómo va tener que ser que formemos los profes entonces sea ahora perfil, ya no es lo mismo de antes hubo un cambio, no es que ya los egresados digan ¡ooh! No se parece en nada de lo que hacemos... tiene que mantenerse el sello, ¿no cierto?, pero sí las necesidades son distintas desde el paradigma educativo (. . .)

E4: *En relación a lo que estábamos hablando y lo que usted me estaba comentando en cuanto al Sello ¿Qué describiría el sello PUCV que hace diferente a otras formaciones de pregrado, en el fondo qué es lo que la distingue?*

EE15: Sí, lo que yo creo que distingue de las educadoras de acá... educadoras y educadores (*risas*), tiene que ver con la rigurosidad en su trabajo, yo creo que eso es bien distintivo y eso es lo que nos han hecho saber los centros de práctica y también los directivo hay un compromiso, y ese compromiso no es como ser buena onda con los niños... sino que eso se transforma en... en no sé cómo que son muy autoexigentes en lo que piensan que van hacer con los niños, cómo lo concretan, el seguimiento cómo hacen el trabajo con los apoderados , como intentan hacer el trabajo colaborativo con otros profesionales entonces es cómo una rigurosidad que han aprendido acá y entonces le sacan el jugo a eso. Yo creo que eso es bien característico.

E3: *¿Eso es como más actitudinal se podría decir?*

EE15: Sí, por lo menos, aunque yo no soy formada acá, yo me doy cuenta que eso es lo que marca a las egresadas de acá, esto como... siempre puntuales (*risas*), y si hay que ir al consejo van al consejo y si hay que traer las planificaciones te las llevan antes, por eso en generar nuestros egresados terminan en puestos UTP, terminan coordinando a otros, profesores, y esos es algo bueno también que sean coordinadores, porque hay una mirada distinta, especialmente en escuelas regulares que hay muchos y directores nuestros, cuando es una educadora diferencial que mira el aprendizaje de los niños que otro profesional y eso es como algo positivo encuentro yo.

E4: *Bueno yo, quería preguntar más sobre la misma transición de la malla en cuanto al integracionista y la inclusión, y es más que nada retomar este último porque como usted dice que es nueva que llegó, pero ¿igual alcanzó hacer clases desde la mirada anterior no?*

EE15: *Sí, pero como profe agregado...no como estaba como se dice en jornada completa...*

E3: *Pero partamos que de la diversidad que se aportaba para llegar a este perfil ¿en qué contribuyó usted para llegar a eso?*

EE15: *A mí me toca dar asignaturas que son de formación general la verdad, lo que he tratado de hacer yo es contextualizar bastante el contexto escolar, principalmente la edad escolar, pues es lo que después les toca ver paralelamente y más adelante en las prácticas y eso creo que tiene que ver un poco con el perfil antiguo y un poco el nuevo con el que queremos alcanzar a aspirar... porque si tu quieres antes... a lo mejor estas asignaturas de lenguaje que enseñaba yo se enseñaba descontextualizadamente cierto, porque había una sola forma de hablar y eso era lo correcto y todo lo demás no es lo correcto y hemos ido construyendo y hemos ido variando y eso pasa porque las asignaturas vamos actualizándolas todo un semestre más cuando se ha ido discutiendo del paradigma inclusivo nos damos cuenta que que.. hay que hacer más modificaciones y eso implica ir aterrizando justamente que nos sirve de este lenguaje, porque el castellano no ha variado sigue siendo el mismo ¿no cierto? para poder ir respondiendo de manera más situada y más contextualizada a lo que encontramos con los niños del colegio y es lo que les pasa a ustedes cuando aplican test estandarizado a un niño que les da otra información pero el lenguaje que uso en el colegio le puede dar otra información distinta, ¿sí o no?, por lo menos en el trayecto de los ramos que yo doy que ya se están extinguiendo porque el año pasado di la última teoría de la comunicación y este año el último lenguaje en la educación diferencia, bueno ha tenido que ver con esto... una mirada más de cómo los niños usan el lenguaje en el contexto escolar para aprender estos contenidos escolares, relacionados con estos pares, con esta profesora y que tiene esta regla de convivencia (*risas*) yaa pero a significado repensar todo... ¿sí? Por eso yo les decía, que ha sido bueno demorarnos porque en este repensar va cambiando el programa de la asignatura...por ejemplo yo tengo que ver nuevas asignaturas pero no es que quede el programa a la primera.*

E3: *Pero esas asignaturas que tiene que dar ¿tienen que ver con las antiguas asignatura?*

EE15: *O sea es el mismo ámbito que tiene que ver con lenguaje infantil, mediación para el desarrollo del lenguaje, pero ya no está ubicado en el mismo momento, está acompañado con otras asignaturas... está distinta ya no está separado el lenguaje oral del lenguaje*

escrito, está junto... porque es otra visión, de lo que pensamos que se necesita para la formación de este nuevo profesor que aspiramos que sea que avance hacia la inclusión... ¿sí?, entonces no ha sido cambiarle el nombre a las asignaturas y listo, sino que hacer repensar entero qué necesitan los estudiantes y los profesores que están en formación para... porque no es que ellos van a ir a trabajar a contextos inclusivos es para que los contextos que les toque trabajar los vayan transformando en contexto más inclusivo en conjunto con otros colegas, no solamente, no es una tarea de un educador diferencial para nada.

E3: *¿Y esa es una forma de dar respuesta a las demandas de los estudiantes?*

EE15: *¿Es que hay demandas de muchos lados, tú dices demandas en los estudiantes de los colegios?*

E3: *Sí con las necesidades de ellos...*

EE15: *¿La necesidad de aprendizaje de los estudiantes dices tú?*

E3: *Sí, las necesidades de aprendizaje (ruido ambiental)*

EE15: Es que las necesidades de los niños no se entienden solas ¿me entiendes? Las necesidades de los niños tienen que ver con las demandas que tiene del medio familiar, que tiene el contexto comunitario con las demandas que hacen la escuela en sí misma y esas demandas tienen que ver con las políticas educativas verdad que le hacen la escuela, entonces la necesidades del niño se entienden con todos elementos que tienen en tensión.

E4: **en relación a las tensiones... que tiene que ver con la experiencia de formadores de formadores, ¿cuál sería la barrera o facilitador del marco legal educativo que inciden en el quehacer del educador diferencial?**

EE15: Las barreras... ¿desde lo legal me dices tú de ámbito educativo?, bueno yo pienso que tienen que ver con el...

E1: *En el fondo que limitarían la aparición de estas habilidades del perfil, que se ejecuten dentro del contexto educativo y si existen tensiones ¿Cuáles son?*

EE15: Yo creo que tienen que ver con cosas específicas y con cosas macro también más grandes, con cosas macros tiene que con la influencia no solamente de nuestro ámbito sino también de la rendición de cuentas porque, actualmente, ha aumentado inmensamente lo

administrativo... porque nosotros originalmente nos formamos para ser profe y por ejemplo, yo jamás pensé hacer un curso en gestión educativo ni administración educativa, y ninguna de esas cosa porque a mí me tocaba la mediación ¿cierto?, porque eso era para mí lo que me tocaba, pero si te fijas en nuestro curricular nos resistimos a meter algo que tuviese que ver con eso, que podríamos... porque estaba en las mismas demandas de los estudiantes también de los centros de prácticas que supieran más hacer gestión y papeleo y cosas así... pero lo propio, propio nuestro s la mediación que tenemos con el niño, las familias, los colegas, en este ámbito en el que nos movemos.

E4: *¿Eso tendría que ver un poco con lo que es el sello de la universidad?*

EE15: No, yo diría que nuestra labor está más orientada a la mediación.

E4: *Comprendiendo eso entonces, me refería si la formación está orientada, porque sabemos que existen distintas realidades educativas, por lo mismo si esta formación ¿está centrada en el aula?*

EE15: Al contexto educativo así de amplio o aula amplia como quieras llamarla y no como el concepto de aula que se conoce normalmente, porque trabajamos en otros contextos, por que hacemos los apoyos en el mismo hogar (...)

E3: *Es que lo tenía pensado cómo algo que va orientado al micro contexto, no pensado en algo macro.*

EE15: Es que si te das cuenta se congregan en algo específico desde que tienes que rellenar formularios de decreto 170, se transforman. Bueno el decreto 170 yo creo que la parte que ha facilitado es el tema de los recursos en mi caso, porque en mi caso no se roban la plata entonces hay muchos recursos que vienen desde ahí. El tema de que existan profesionales de apoyo, que haya un equipo multidisciplinario que esté disponible para, entonces todas esas cosas, el tema de los recursos del 170 lo encuentro súper bueno y la modalidad que plantea de trabajo que uno ingresa a la sala y que exista consejo y todo eso ¿porqué no encontrar otra forma de dar la subvención? y no con 5 niños que tiene que estar así tan clínicamente diagnosticado y tan clínicamente de todo. Papeles que no tienen sentido que te quitan tiempo de trabajo con los chicos, gente que no... gente que está trabajando en esto y no es experta es como un ingeniero que hizo un formulario yo me imagino, entonces toda esa parte como burocrática del 170 es terrible y siento que le quita mucho tiempo. En que tienes que concursar por cosas, competir por cosas que después tiene un impacto en cosas pequeñas, entonces eso yo creo que nos juega encontrar, porque eso también se ve reflejado en el ¿cómo llegaron las etiquetas? Entonces cómo las profes de parvularios y los demás

nos dicen tráeme el 815, porque nosotros mismo lo usamos porque se nos mezcla esta parte de la mediación con llenar los papeles (*risas*) ¿te fijai?, porque podríamos usar las etiquetas pero podrían quedar en el papel para usarlo administrativo y para la subvención debería quedar ahí y eso no debería traspasarse a las prácticas escolares, pero somos también los responsables de andas etiquetando a los niños, ¿te fijas?... o sea es algo macro pero es algo cultural es difícil salirse de eso porque estamos todos metidos en eso.

E4: *Entonces todo tiene una incidencia.*

EE15: ¿Cierto?, y eso se da no solo en el paradigma inclusivo y siempre lo hemos entendido así. Por ejemplo, a este niño que tiene déficit atencional, le pedimos que se quede tranquilo, le pedimos que se quede tranquilo cinco horas o sea cualquiera si es un niño y los niños necesitan moverse ¿te fijas? La necesidad surge de las demanda que les da el entorno las demandas que le ponemos nosotros los adultos alrededor, y a lo mejor eso no era nada del otro mundo, porque los chicos tienen que saltar correr, no le pasa nada raro, solamente que le estoy pidiendo algo que no puede hacer, porque no todos los niños son con tendencia a estar más pasivos sentados frente a una silla sentados frente a una mesa, todo el día llenando cuaderno, entonces ahí nosotros tenemos que ver, en como reproducimos las prácticas sin parlarlas... por eso está bueno decirlo y me voy a devolver a un tema, estuvo bueno que nos hayamos demorado hartito en hacer este cambio de perfil y este cambio de malla, porque lo mismo pasa a nivel de la universidad si nosotros decimos ¡ay, sí aquí llegó la malla nueva! y sigamos, sigamos, sigamos, y lo que tenemos que hacer es lo mismo parar y decir ¡ya ok!, si va ser otro el perfil, seguir formando de la misma manera e ir transformando la práctica que yo también hago en el aula para que eso también lo intencione un profesional distinto (...) y eso no está listo... porque es un proceso y quizás nos demoremos años.

E3: *Y está ese proceso de que cada docente internalice eso mismo.*

EE15: Pero eso tiene que ver con una disposición de cada docente hacerlo, ¿te fijas?, porque muchos pueden decir yo pongo mucho énfasis en la mediación y yo soy Vygotskiana y manejo la Zona de Desarrollo Próximo ¿ya?, pero depende de cuánto uno se cuestione cuanto lo está haciendo es como va ir avanzando. Y no te voy a decir que algunos no van a avanzar nunca, pero a todos nos llega en distintos momentos y nos cae la teja, ¡ay! No lo puedo seguir haciendo igual, lo voy a cambiar y, y, y por eso uno se demora en los programas de asignatura, por ejemplo ahora llegan unos nuevos, para que la asignatura funcione bien uno la va calibrando y cada año te llegan estudiantes distintos y van cambiando, no sé cómo a los cuatro años tú dices está funcionando bien la asignatura, ¿te fijas?, después empiezan a llegar distintos (*risas*), porque las cosas van cambiando, uno va

entendiendo mejor el paradigma y cuando quizás lo entiendas súper bien se viene un nuevo cambio de paradigma... y todo de nuevo... me quiero subir o no me quiero subir, dónde están los pro y dónde están los contra y cómo impacta eso en mi quehacer que me tengo que formar distinto pero no es automático yo creo que es una ilusión pensar que ya estamos formando educadores diferenciales y/o especiales desde el paradigma inclusivo... ¿no?, pero por lo menos si los hacemos pensar a ustedes verdad en que esto cambia las prácticas, porque esto no solo cambia de nombre ¿cierto? Debería hacernos cambiar las prácticas, entonces deberían realizarse transformaciones pequeñas aunque sea en algunas pequeñas asignaturas porque nos vamos dando cuenta cómo te decía hace un rato es lo actitudinal lo que renueva el centro, entonces ya no van a ser rigurosos los diferenciales PUCV, pero a lo mejor aparte de rigurosos van a aprender a hacer otras cosas con otras características que van a necesitar ante este paradigma.

E4: *Es todo un proceso.*

EE15: Y también que lo entienda porque quizás viene una persona de afuera y nos dirá ustedes no tienen nada de inclusivo, y puede ser pues cada uno se apropia de ese concepto de manera distinta, diferente entonces yo creo que en ese proceso estamos, estamos en ya igual estamos muy contentos y orgullosos de las generaciones que han salido antes y siempre nos ha pasado y nos han dicho: “se creen la muerte” “Oh que son sobrados, se creen los mejores”, pero de verdad eso es algo que se hace bien también que salgan empoderados que tengan herramientas que sepan hacer lo que tienen que hacer... pero también nos falta para formarlos colaborativamente y poder encontrar buenas cosas que hacen los colegas de otras universidades.

Me da risa, a mí por lo menos, que la gente nos dice oye que son sobrados, no quieren trabajar con los otros, no todoos sí, pero eso tiene que ver con la seguridad de las cosas que manejan, lo que manejan es impecable, y encuentro que está bien, tenemos muchos egresados destacadísimos, en sus trayectorias profesionales.

E3: *Y cada uno por su propia línea.*

EE15: Claro presentar lo que ellos proponen y generar espacios nuevos de profesionales de trabajo e invitar a otra gente para trabajar en ello... pero de que es difícil... yo podría decirte que uno no está 100% seguro si lo que está haciendo como formador de profesores está bien, pero uno siempre está en búsqueda de la coherencia.

E4: *Pero al menos iguales consciente de eso.*

EE15: Pero sipos, si al final uno es humano, yo puedo estar por ejemplo súper segura de lo que estoy haciendo dentro de mi sala, reflexionando, evaluando, pero yo no sé si mi colega lo está haciendo bien, si tenemos los mismos criterios, pero al menos la carrera siempre se ha preocupado de ir ajustando calibrando, porque somos un equipo muy grande, que son muchas miradas distintas muchas experiencias profesionales diferentes, que también tiene sus contras que tienen que ver con la coordinación justamente, con la articulación, bueno cada cierto tiempo volvemos a poner esta mirada en común, es necesario... no queda otra... no veo otra forma.

E4: *Y de todas formas esto claustros dónde se reúnen todos los profesionales... ¿tiene que ver en parte con la corriente a la que se adscriben o no?*

EE15: Sipo tiene que ver con esto, a parte tenemos pocas instancias de ver toda la comunidad completa reunida por ejemplo ahí los chiquillos de primero no ven a los de último año y es verdad porque ya no los van a ver porque es la instancia que tienen para juntarse las distintas generaciones, las generaciones intermedias se encuentran porque van repitiendo, se van encontrando, se van combinado pero las generación de primer y último año no se ven solo en esta instancia de claustro, y yo creo que tienen la sensación por lo menos lo que nosotros intencionados también que la carrera está en construcción está en movimiento, y que no quede la sensación que las cosas quedan así pero ahora estamos tratando de que sea así, pero siempre tratando recogiendo todas las ideas, aunque ustedes piensen que las ideas que ustedes no dan, cuando hacemos la evaluación se quedadas guardadas en un cajón no es así, lo que pasa es que no es rápido hacer las transformaciones, porque hay mucha resistencia a las transformaciones es más cómo quedarse en lo que yo ya sé en lo que es más seguro, es más fácil porque es más riesgoso, como dar un salto al vacío entonces pones en riesgo cosas... y hay veces que la gente no quiere poner en riesgo las cosa... que también es válido

ANEXO 5: Asentimiento informado para Docentes Egresados de la PUCV

ASENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Dirigido a docentes egresados de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, participantes de Entrevista Semiestructurada.

Con motivo del trabajo de Investigación de Pregrado para acceder al título de Educador Diferencial que dirige la profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Monserrat Polanco, junto a los estudiantes Nicole Arancibia, Franckesca Moral, Pamela Silva, Daniela Silva y Eugenio Pugas:

Le invitamos a participar en esta investigación que tiene por objetivo recoger las percepciones y concepciones de los Educadores Diferenciales en relación con los factores que influyen en el desarrollo de una práctica inclusiva en contextos educativos reales. Por ello, se hace necesario desde sus vivencias pedagógicas comprender, a través de una entrevista, cuáles son los elementos que han afectado desde su formación inicial hasta su experiencia laboral actual en relación a una práctica educativa para la diversidad.

La entrevista tendrá una duración aproximada de veinte minutos, en horario acordado por entrevistado y entrevistador. Para toda la información recopilada, el grupo se compromete a mantener en estricto anonimato su identidad y velar por la privacidad de las opiniones que se emitan, con la finalidad de generar y fomentar un espacio de conversación libre, seguro y confiable.

Desde ya agradecemos su participación y buena disposición para este proceso.

Tesistas de Pedagogía en Educación Diferencial.

Fecha

YoDocente del Establecimiento Educacional;.....en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente mi participación para ser entrevistado individualmente para entregar información respecto la investigación: “Los factores que influyen en el quehacer de educadores diferenciales para la realización de una práctica inclusiva”

He sido informado(a) de los objetivos, alcances y resultados esperados de este estudio y, de las características de la participación. Reconozco que la información que se *provea* en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar la autorización de participación cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno.

Nombre y firma del Docente

Tesistas de Pedagogía en Educación Diferencial.