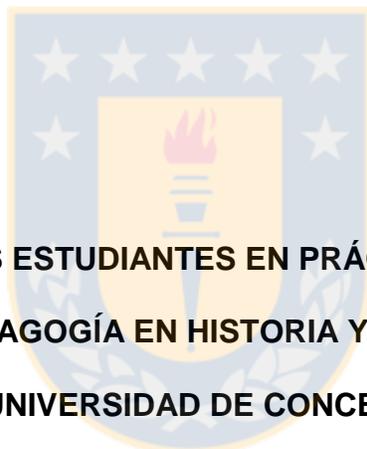


UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA



**PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE
LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA PLAN DE
ESTUDIOS 2004 DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN ACERCA DE SUS
HERRAMIENTAS Y COMPETENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y
CODOCENCIA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Ed. Angélica Corrales Huenul

Seminarista: Alicia Lagos Nova

CONCEPCIÓN, 2019

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA



**PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL DE
LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA PLAN 2004 DE
LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN ACERCA A LAS HERRAMIENTAS Y
COMPETENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO Y CODOCENCIA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Ed. Angélica Corrales Huenul

Seminarista: Alicia Lagos Nova

CONCEPCIÓN, 2019



“No puede haber una revelación más intensa del alma de una sociedad que la forma en que trata a sus niños”.

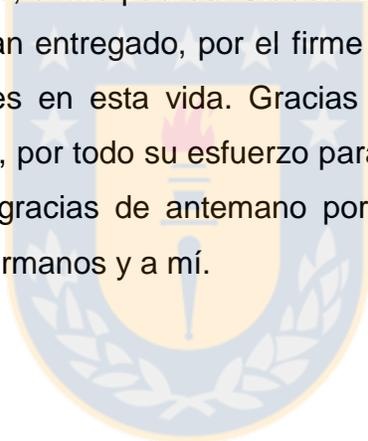
- Nelson Mandela

AGRADECIMIENTOS

Primero, muchísimas gracias a las profesoras Loreto Caro, Marcela Palma y Angélica Corrales; por todos los consejos y la guía que me proporcionaron para realizar esta investigación, y que me ayudaron a poder terminarla. También, a quienes voluntariamente participaron en la investigación con sus experiencias.

Agradezco a mis amigos más cercanos por todo su apoyo; a mis dos mejores amigos, Sebastián y Francisca, por cada muestra de apoyo, por escucharme y ofrecerme su ayuda y consejos en todo momento. De igual forma agradezco a mi pareja, por todo su amor y comprensión, por ser un soporte en cual apoyarme en cada momento.

Por último, sobre todo, a mis padres: Claudio Lagos y Alicia Nova. Gracias por todo el amor que me han entregado, por el firme apoyo que me han dado en cada una de mis decisiones en esta vida. Gracias por su apoyo incondicional todos estos años de carrera, por todo su esfuerzo para hacer que estudiara donde quería y lo que quería. Y gracias de antemano por todo el apoyo que sé que entregarán a futuro a mis hermanos y a mí.



RESÚMEN

Esta investigación tiene como finalidad investigar y analizar cuáles son las percepciones que los estudiantes en práctica profesional de la carrera de pedagogía en historia y geografía tienen sobre sus herramientas y competencias entorno al trabajo colaborativo y codocencia y, a la educación inclusiva. Para esto se estudió la legislación actual sobre el tema en cuestión, y cuál es la legislación al respecto a la formación docente.

Se hizo una recolección de datos referentes a la percepción de los estudiantes por medio de entrevistas escritas, en las cuales, de manera anónima, respondieron con base en sus conocimientos del tema y sus vivencias personales al respecto durante el desarrollo de la práctica profesional.

Los estudiantes mostraron tener un bajo conocimiento sobre estos temas, además de no contar con herramientas y competencias del todo óptimas para el desarrollo prolijo del trabajo colaborativo y la codocencia en su labor docente. Se mostraron, además, críticos ante esta situación, apuntando a su formación y la falta de información en cuanto a este tema que tuvieron dentro de su malla curricular.

Palabras Clave: trabajo colaborativo, Codocencia, Competencias, Educación Inclusiva.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate and analyze the perceptions that students in the professional practice of pedagogy in history and geography have about their tools and competences around collaborative work and co-teaching and, the inclusive education. For this, the current legislation on the subject in question was studied, and what is the legislation regarding teacher training.

A collection of data referring to students' perception was made through written interviews, in which, anonymously, they responded based on their knowledge of the subject and their personal experiences in this regard during the development of professional practice.

The students showed to have a low knowledge about these subjects, in addition to not having tools and competences that are optimal for the prolix development of the collaborative work and the codocencia in their teaching work. They were also critical of this situation, pointing to their training and the lack of information regarding this issue they had within their curriculum.

Keywords: collaborative work, Codocencia, Competencies, Inclusive Education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	2
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	4
3. OBJETIVOS.....	4
3.1. Objetivo General.....	4
3.2. Objetivos Específicos.....	5
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	6
1. CAMBIOS DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.....	6
2. LEY DE INCLUSIÓN SOCIAL Y LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR.....	11
2.1.- Ley N° 20.422: Ley de Inclusión Social.....	12
2.2.- Ley N° 20.845: Ley de Inclusión Escolar.....	15
3. DECRETO N° 170.....	18
4. PIE: TRABAJO COLABORATIVO Y CODOCENCIA.....	20
4.1.- PIE: Programa de Integración Escolar.....	20
4.2.- Marco para la Buena Enseñanza.....	24
5. D.U.A.....	26
6. FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PEDAGOGÍA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN CHILE.....	28
6.1.- Universidades del Concejo de Rectores a nivel nacional.....	29
6.1.1.- Zona Norte: Universidad de Tarapacá	29
6.1.2.- Zona Centro: Pontificia Universidad Católica de Chile.....	30
6.1.2.1.- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.....	30
6.1.2.2.- UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.....	30
6.1.3.- Zona Sur: Universidad Católica de Temuco.....	31
6.2- Universidad de Concepción.....	32

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	35
1. Enfoque.....	35
2. Tipo de Estudio.....	35
3. Diseño de la investigación.....	36
4. Muestra o sujeto de estudio.....	37
5. Procedimiento de recogida de la información.....	38
a) Conocimiento del marco legal vigente en el ámbito de educación.....	38
b) Conocimiento y experiencia en el Trabajo colaborativo y la Codocencia en el PIE.....	39
c) Detectar las percepciones de los estudiantes en práctica de la carrera de Historia y Geografía respecto al trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a la diversidad.....	40
6. Análisis de datos.....	41
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	42
1. Dimensión I: Conocimiento del marco legal vigente en el ámbito educativo.....	42
1.2 Resultados Dimensión I.....	42
2. Dimensión II: Conocimiento y experiencia en el Trabajo Colaborativo y la Codocencia en el PIE.....	44
2.2 Resultados Dimensión II.....	44
3. Dimensión III: Percepciones entorno a sus conocimientos y experiencias que para trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a la diversidad.....	46
3.2 Resultados Dimensión III.....	46
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	48
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	52
1. Conclusiones Generales.....	52

Objetivo 1: Indagar en el marco legal del Ministerio de Educación respecto a la formación inicial docente de especialidad en el área de la educación especial.	52
Objetivo 2: Determinar los conocimientos del marco legal del Ministerio de Educación que tienen los/las estudiantes acerca del trabajo colaborativo y la codocencia.....	52
Objetivo 3: Describir las percepciones de los estudiantes de pedagogías en educación media, sobre las herramientas que poseen para el trabajo colaborativo y a la codocencia.....	52
Objetivo 4: Identificar las dificultades que tienen para abordar las NEE en sus prácticas.....	53
Objetivo General: Analizar las percepciones de los estudiantes de práctica profesional, año 2018, de la carrera de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, acerca de las herramientas y competencias que poseen para abordar el trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a las NEE.....	53
2. Proyecciones de la Investigación.....	54
2.1.- Aplicar estudio a nueva malla de la carrera.....	55
2.2.- Aplicar la investigación a otras carreras de la Facultad de Educación.....	56
2.3.- Dar importancia al conocimiento sobre el trabajo de codocencia y dar soluciones.....	56
GLOSARIO.....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	58
ANEXOS.....	60
1. ANEXO 1: Cuestionario.....	60
2. ANEXO 2: Tabla de respuestas dimensión I.....	65
3. ANEXO 3: Tabla de respuestas dimensión II.....	70
4. ANEXO 4: Tabla de respuestas dimensión III.....	75

INTRODUCCIÓN

En 1978, nace, con la elaboración del Informe Warnock en Inglaterra, el concepto de Necesidad Educativa Especial. En dicho informe, un grupo de expertos describía la realidad de los niños pertenecientes a la en ese entonces llamada “Educación Especial”. Desde ese momento, hasta el día de hoy, la educación especial ha tomado tal relevancia a nivel mundial. Por lo anterior, la UNESCO ha realizado varias convenciones en torno al tema.

La educación especial ha sido un tema de importancia en el contexto internacional en temas de educación, pero aun muchos países no se han realizado grandes cambios en sus legislaciones. Los países de la región latinoamericana se encuentran dentro de aquellos que aun no tienen un gran avance respecto a la educación inclusiva. Sin embargo, la legislación nacional sí ha demostrado un avance.

En las últimas décadas, el tema ha estado en la agenda pública nacional, y se han legislado leyes de inclusión social y escolar para personas en situación de discapacidad. Las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), se han vuelto tema relevante para la agenda educativa nacional y cada vez toma más protagonismo a la hora de debatir cuáles son los temas educativos a los que hay que prestar mayor preocupación.

En este sentido, es necesario focalizar la mirada en los docentes, protagonistas, junto con los estudiantes, del sistema educativo. Han que cuestionarse si, considerando cómo el tema de la educación inclusiva ha ido cambiando la escena educativa nacional, éstos cuentan con la formación idónea y necesaria para dar respuesta a este nuevo contexto. Debemos mirar hacia las instituciones de formación inicial y preguntar cuáles son los focos que siguen a la hora de formar a los futuros docentes, y cómo los preparan, si es que lo contemplan, para este nuevo escenario.

CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Considerando que la sociedad está en constante cambio y que desde la dimensión educativa se ha dado paso desde un paradigma integrador a uno inclusivo a lo que se suma la promulgación de la ley de inclusión escolar, surge un desafío pedagógico para los profesores del sistema educativo.

Hablamos de un “desafío”, debido al hecho de que este cambio paradigmático del que se hace mención apunta a una modificación que no sólo tiene una visión educativa; este es uno de los medios para lograr una plena inclusión a la vida social para las personas en condición de discapacidad. Considera una amplia visión que se tiene hoy en día de “inclusión”, todos los estudiantes de nuestro sistema educativo. Porque no se quiere sólo integrar a aquellos estudiantes con NEE al sistema de educación regular, sino que se quiere que estos tengan a su alcance todas las herramientas necesarias para poder desenvolverse adecuadamente en sociedad.

Es por lo anterior, que esta transición comienza desde los establecimientos. En el plano de los accesos físicos, existe legislación que regula exigencias de los espacios físicos, donde se han implementado por ejemplo ramplas de acceso, ascensores, salas exclusivas para PIE, pizarrones digitales, etc.

Por otra parte, se han llevado a cabo transformaciones en los proyectos educativos institucionales, implementando exigencias legales, incorporando adecuaciones a la modalidad de enseñanza, al tipo de planificaciones y adecuaciones curriculares si se requiere.

Finalmente agregar, que los docentes y profesionales no docentes, así como también el personal asistente de la educación, ha debido ir adecuándose a esta nueva realidad educativa. Los profesores han debido capacitarse a través de cursos y talleres que les han permitido conocer y ampliar su respuesta educativa para dar igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes.

Pero esta es una realidad que tienen aquellos docentes que se encuentran ya ejerciendo. Considerando la realidad educativa actual, este paradigma que exige a los docentes un cambio e innovación en sus prácticas y metodologías, surge la pregunta de si los profesores, al momento de egresar de sus instituciones de formación inicial, cuentan con las herramientas y competencias necesarias para afrontar estos escenarios.

En este sentido, se toma en cuenta la importancia que tiene la formación inicial docente para su desempeño en la práctica educativa, a partir del desarrollo de herramientas y competencias pedagógicas. Se considera para este foco, la importancia de la formación teórica en los centros educativos en el eje de educación, o formación docente, y el cómo se desarrollan a las prácticas iniciales/profesional en lo que se refiere al tema de educación inclusiva.

La razón de que la práctica pedagógica que se desarrolla en los establecimientos educativos se considera de gran importancia para el desarrollo de estas competencias es porque, durante el transcurso de la formación inicial, éstas permiten un acercamiento progresivo al mundo de la educación y constituyen un proceso que permite al profesor en formación ir conociendo y practicando el ejercicio de la profesión a través de situaciones vivenciadas en el contexto educativo.

Es por esto por lo que se levanta entonces el desafío de que los docentes cuenten con las herramientas necesarias, y poder desarrollar las competencias, que permitan dar igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes.

Es el mismo Ministerio de Educación quién indica la importancia de que los docentes desarrollen estas habilidades para poder dar respuesta al nuevo escenario educativo que se ha ido forjando en los últimos años. Documentos como el Marco para la Buena Enseñanza, o el Decreto N°170, indican estrategias, habilidades, competencias, que los docentes deben manejar en su trabajo educativo.

Entre las habilidades y competencias que se incentivan a desarrollar entre los docentes, se encuentra uno de gran importancia para el trabajo dentro de la educación inclusiva: el trabajo colaborativo. Este trabajo colaborativo refiere al trabajo que debe realizarse entre los docentes de aula regular y las/os educadoras/es diferenciales, para crear planificaciones y estrategias adecuadas para dar respuesta educativa a las NEE de los estudiantes integrantes del PIE, o cualquiera que requiera una respuesta educativa especial.

En el ejercicio docente, en práctica profesional, se presenció que el trabajo colaborativo entre docentes de especialidad y docentes diferenciales eran una gran herramienta a la hora de poder dar una respuesta educativa más adecuada a los estudiantes con NEE. Además, que el trabajo de codocencia entre PIE y docentes de especialidad en reuniones ayudaba a que los/las profesores/as estuvieran más preparados a la hora de trabajar en aula con niños/as con NEE.

Ayuda a desarrollar habilidades comunitarias necesarias para el trabajo docente, las respuestas educativas y el desarrollo correcto, integral e inclusivo de los estudiantes.

2.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes en práctica profesional de segundo semestre año 2018 de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía acerca de las herramientas y competencias que poseen para dar respuesta educativa a sus estudiantes con NEE?

3.- OBJETIVOS

3.1.- Objetivo general

Analizar las percepciones de los estudiantes de práctica profesional, año 2018, de la carrera de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, acerca de las herramientas y competencias que

poseen para abordar el trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a las NEE.

3.2.- Objetivos específicos

1. Indagar en el marco legal del Ministerio de Educación respecto a la formación inicial docente de especialidad en el área de la educación especial.
2. Determinar los conocimientos del marco legal del Ministerio de Educación que tienen los/las estudiantes acerca del trabajo colaborativo y la codocencia.
3. Describir las percepciones de los estudiantes de pedagogías en educación media, sobre las herramientas que poseen para el trabajo colaborativo y a la codocencia.
4. Identificar las dificultades que tienen para abordar las NEE en sus prácticas.



CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

1.- CAMBIOS DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Este trabajo gira en torno al trabajo colaborativo y a la codocencia en el marco de la educación inclusiva, por lo que resulta fundamental definir conceptos de importancia. Debemos entender a qué nos referimos cuando hablamos de “educación inclusiva”, concepto que engloban los temas principales trabajados en este estudio.

Para comprender el proceso de cambio que ha sufrido la “educación especial”, actualmente “inclusiva”, y no sólo comprender el concepto en sí, se debe revisar su proceso.

Es prioritario establecer qué es la “educación especial”. Se puede definir, en sus inicios, como “la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente” (Garanto, 1984, citado por Godoy, Meza y Salazar, 2004). Esto entendido desde un punto de vista determinista de la educación.

Es con el Informe Warnock, en 1978, que esta idea tan determinista sobre lo que debía ser la educación especial comienza a cambiar. La visión ahora está en que todos los niños y niñas, independiente de cualquiera sea sus condiciones tienen el derecho de recibir el mismo tipo de educación y apoyo. Es debido a esto 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 propuestos” (Godoy et al, 2004).

Esto a nivel general de educación, en nuestro país comenzó a cobrar mayor importancia la educación especial a inicios de la década de los noventa, con el concepto de “integración”. Durante este período, y por tanto tiempo que incluso

hoy en día sigue estando esta idea en la conciencia colectiva de las personas, se encontraba ligada a los estudiantes que presentaban lo que se conoce como NEE, Necesidades Educativas Especiales. Los estudiantes eran categorizados “primero, con las llamadas necesidades educativas especiales permanentes, y más tarde, con las necesidades educativas especiales denominadas transitorias” (Medina, 2017, pág., 24).

En esta época, con el Decreto N° 490, en 1990, se formaliza por primera vez en Chile la “integración educativa”. Este decreto establecía que los estudiantes en situación de discapacidad podían pasar de una escuela especial a una regular, buscando así que la integración de estos niños a las escuelas regulares formara un cambio dentro de los paradigmas de enseñanza y la valoración de la diversidad dentro de las escuelas (Medina, 2017).

Este decreto, primero en nuestro país sobre el tema, se establecían condiciones que debían ser propiciados por los establecimientos para una correcta implementación del proceso de integración. Algunas de éstas eran: “Se favorezca una integración social positiva; se propicie el máximo desarrollo de sus capacidades; su participación en las actividades curriculares del grupo alcance su mayor grado; su edad no se distancie excesivamente de la del grupo al cual se incorpora (no más de dos años de diferencia)” (Art. 9, citado en Medina 2017).

Se puede apreciar, que el foco central del concepto de integración educativa estaba en la incorporación de los estudiantes en condición de discapacidad a los centros educativos regulares.

Tiempo después, en 1994, se establecieron normas para la plena integración social de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, con la Ley N° 19.248 (Medina, 2017). En los apartados sobre Educación dentro de esta ley, se exigía que los establecimientos públicos y privados, del sistema, debían incorporar las adecuaciones necesarias para la integración (art. N° 27, capítulo II, del Acceso a la Educación, como se cita en Medina, 2017). Comenzó, entonces, a existir una mayor preocupación y regulación referente al

funcionamiento de los establecimientos educativos que recibieran a estudiantes en situación de discapacidad.

En 1998 se actualiza el Decreto N° 490 (1990), normando a través del Decreto N° 1, que definió el proceso de integración de la siguiente forma: “consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar, pudiendo continuar hasta la educación superior” (MINEDUC, 1988, como se cita en Medina, 2017).

Se debe aclarar para mejor entendimiento, que antes de que iniciara este proceso de integración educativa en los establecimientos educativos regulares para los estudiantes en situación de discapacidad existían las denominadas “escuelas especiales”, que tenían ya la infraestructura y la planta de trabajadores que se acomodaba a sus necesidades (las escuelas de lenguaje, por ejemplo). Por tanto, la creación e implementación de estas leyes que regulaban y fomentaban la integración de estos estudiantes al sistema regular era un paso importante para el proceso.

A nivel de regulación estatal por parte de los ministerios de educación no hay mayores cambios a partir de entonces dentro del sistema educativo. La misma LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) no tuvo ninguna mención hacia la educación especial durante todo el tiempo que estuvo en vigencia en el sistema. Fue recién con la LGE (Ley General de Educación, N° 20.370), que se reconoció la Educación Especial como una modalidad de enseñanza, definiendo que:

La educación especial o diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (art. N° 23, 2009).

Esto es importante, porque debemos entender que, con el principio de integración, el foco se hallaba en el estudiante mismo, mientras que, con el principio de inclusión, el foco pasa a estar en las instituciones educativas. Es decir, ya no es el/la estudiante quien debe integrarse a la realidad de los establecimientos de educación regular, sino que son éstos los que deben adecuarse y modificarse para la inclusión de estos niños.

Se entiende, por tanto, que lo que se busca con este cambio en la visión de la educación especial (dirigida hacia la educación inclusiva), es que los establecimientos vayan adecuándose a los nuevos paradigmas de enseñanza que la educación inclusiva ofrece. De tal manera, los establecimientos deben ir actualizando no sólo sus normativas internas como instituciones educativas, sino que exigir a su cuerpo docente que de igual manera ellos vayan actualizándose con respecto a esta nueva realidad educativa.

Con lo anterior, se entenderá, entonces, que el paradigma de la integración en la educación pasa a ser uno de inclusión en la educación, o mejor llamada “Educación inclusiva”. Para comprender este concepto hay que definirlo, pero el querer definir de manera concreta este concepto es algo complejo. Son variadas las definiciones que se han ido entregando con el tiempo para delimitarlo. Esto es así debido a que el enfoque educativo ha ido variando en sí mismo con el paso del tiempo, y dependiendo mucho de cada país. Para esta investigación se han recogidos las definiciones de algunos autores y entidades internacionales para poder precisarlo adecuadamente. La primera definición es:

se trata de un principio educativo general, vinculado al reconocimiento y valoración de la diversidad humana, que, como tal, abarca al conjunto de elementos de un sistema educativo, razón por la cual debe verse como un proceso sistémico (Echeita y Simón, 2013, citado en Medina, 2017).

Debemos entender que al hablar de “diversidad humana”, se está haciendo referencia a todo el abanico de personas que representa el estudiantado en los centros educativos; diversidad étnica, racial, socioeconómica, cultural, en situación de discapacidad, incluyendo las particularidades de cada uno con sus estilos de

aprendizaje, fortalezas, debilidades, y otras cualidades de cada estudiante, por lo que la inclusión alude hacia todos. Es un beneficio para todos los estudiantes (Medina, 2017)

La segunda definición, es extraída desde la Observación General N° 9, 2006, relativa a “Los derechos de los niños con discapacidad”:

conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos (Comité de los Derechos del Niños, 2006).

Aquí, una vez más, se hace mención de que se busca con esta idea de educación inclusiva, satisfacer las necesidades educativas de toda la variedad de estudiantes que lo requieran, teniendo o no condición de discapacidad.

Como tercera definición escogida para la presente investigación:

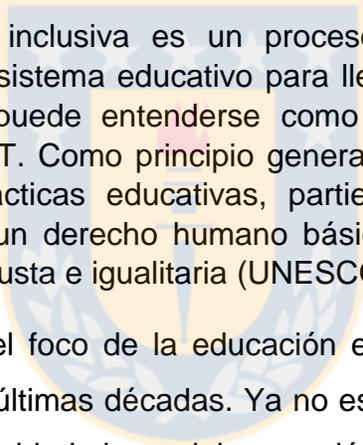
un proceso sistémico de mejora e innovación educativa debe promover la presencia (acceso), el rendimiento (o aprendizaje) y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros en que son escolarizados, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso (Ainscow, 2005, citado en Medina, 2017).

Para poder entender de una forma más correcta la última definición citada, debemos desglosarla, y definir, de manera breve, tres conceptos claves que se hallan en ella:

- a) Presencia (acceso): lugar al que acceden los estudiantes a aprender. La escuela y espacios educativos deben estar disponibles para todos ellos.
- b) Aprendizaje (rendimiento): preocupación de las escuelas por adoptar las medidas necesarias y otorgar los apoyos requeridos a todos los estudiantes.
- c) Participación: las escuelas deben realizar acciones que contribuyen a reconocer y apreciar la identidad de cada alumno, preocuparse por su bienestar personal y social (Medina, 2017).

Entendemos, por tanto, con todo lo anterior, que lo que se busca con la implementación de la educación inclusiva como método educativo dentro de todas, o la mayoría, de las escuelas públicas de los países, de todos los niveles educativos, es la no discriminación de las personas no sólo en situación de discapacidad, sino que, de toda la diversidad del estudiantado, por medio del avance de una educación integradora, a una inclusiva. La educación se considera, de tal manera, como un medio para que estas personas con situación de discapacidad posean las mismas herramientas que se le son proporcionadas al resto de la sociedad para ser partícipe de los diversos aspectos de ésta.

Para una mayor comprensión y miras sobre el campo de la educación inclusiva, debemos indicar que:



La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009, pág. 8).

El cambio es claro, el foco de la educación especial se ha transformado completamente durante las últimas décadas. Ya no es aquel estudiante con algún tipo de condición de discapacidad el que debe arreglárselas para poder encajar en un establecimiento de educación regular que no contaba con los implementos ni el cuerpo docente adecuado para su educación; ahora son los establecimientos los que deben adecuarse a los estudiantes. Ahora es el sistema educativo en sí mismo el que debe modificarse en todos sus aspectos para ser capaces de dar respuesta educativa a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, no sólo es un tema a nivel curricular, protocolar o de infraestructura, sino que los estamentos educativos, la planta docente, también debe adecuarse al trato, ya no sólo con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, sino que a la realidad de todos los estudiantes que lo necesiten.

2.- LEY DE INCLUSIÓN SOCIAL Y LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR.

Para iniciar este apartado se debe señalar el hecho de que, teniendo en cuenta lo descrito en el apartado anterior aún no se ha logrado tener un avance significativo en dicho ámbito a nivel región en Latino América. Las Leyes Generales de Educación vigentes de la región son bastante imprecisas respecto a educación inclusiva. Países como México, por ejemplo, se encuentran aún lejos de cumplir con una educación inclusiva a cabalidad, debido a que un gran porcentaje de su población discapacitada, indígena, rural se encuentra aún sin acceso idóneo a la educación (Morga, 2016).

A nivel nacional las cosas no son tan diferentes, según arrojaron los resultados de los estudios a las fuentes oficiales del Ministerio de Educación y la legislación a nivel educacional, con los correspondientes cambios que ha tenido hasta llegar a ser como es hoy en día en la materia.

Como indica el título del apartado, se ha centrado la mira de este estudio en las leyes de Inclusión Social e Inclusión Escolar. Se han leído y desglosado en las partes que hablan sobre Educación, según lo que indiquen sobre la Educación Especial.

2.1.- Ley N° 20.422: Ley de Inclusión Social

Esta ley, que salió en vigencia el 10 de febrero del año 2010, se buscaba establecer las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Según su artículo 1°:

El objeto de esta ley es 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 eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. (Ley 20.422, 2010)

Se entiende, por tanto, que se busca poder dar mayor seguridad a las personas con discapacidad sobre el apoyo, respaldo y oportunidades que recibirán

dentro de las leyes del país para desenvolverse de la manera más prolija posible dentro de todos los ámbitos de su vida.

Dentro de estos ámbitos de la vida que esta ley define y regula, en lo referente a la educación, la ley establece que:

La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo con la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos (art. N° 35, 2010).

Aunque se hace mención que se busca una educación de calidad para todos los estudiantes del sistema educativo en todas las modalidades, esta ley aún se centra, como se verá más adelante, en el concepto de integración. Además, esta ley se centra en las personas con discapacidad, por lo que no se habla sobre la diversidad total de los estudiantes que hay dentro del aula.

Además, la ley establece que:

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales. (art. N° 36, 2010).

La cita anterior indica que son los establecimientos los que deben procurar que los estudiantes tengan todos los implementos necesarios, en todas las aristas de la educación, para su desarrollo completo como estudiantes. El foco, cómo se indicó en el apartado anterior, no está ya en que el estudiante se adapte, sino que en adaptar al sistema educativo para ellos.

Ahora bien, las escuelas especiales como tal no se han terminado del todo, ya que como señala la misma ley, de no ser posible que los establecimientos cuenten con los recursos, ya sea humanos o materiales, para satisfacer las necesidades de los estudiantes, estos deberán tener o clases aparte del grupo-curso regular en otras salas, o continuar en alguna escuela especial que sí cuente con los recursos necesarios.

En cuanto a las modificaciones que deban realizarse en los centros educativos, esto no pasan sólo por las autoridades del mismo establecimiento, sino que serán el Ministerio de Educación y el Estado quienes se harán cargo del proceso:

el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación.

El Estado colaborará para el logro de lo dispuesto en los incisos precedentes, introduciendo las modificaciones necesarias en el sistema de subvenciones educacionales o a través de otras medidas conducentes a este fin. (art. N° 36, 2010)

Se indica además quiénes serán los estudiantes que podrán optar a la educación especial, según sus necesidades por discapacidad. Esto será “determinará sobre la base de los informes emanados de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación y de otros profesionales u organismos que el Ministerio deberá acreditar para estos efectos” (art. N°37, 2010)

Además, las escuelas especiales “podrán proveer de recursos especializados y prestar servicios y asesorías a los establecimientos de educación preescolar, básica y media, así como a las instituciones de educación superior” (art. N° 38, 2010). Esto en el sentido de que los establecimientos regulares accedan a capacitación especializada cuando lo requieran, y exista un trabajo en conjunto entre los establecimientos de distintas modalidades.

Los últimos tres artículos dentro del apartado de Educación en esta ley establecen las indicaciones sobre las regularidades sobre el acceso a formación

por parte de los estudiantes diagnosticados con algunas discapacidades, y cómo deben adaptarse los establecimientos para esta situación.

Como se puede observar en lo anterior expuesto, esta ley que establece las regulaciones para la inclusión de personas con discapacidad en lo social, poniendo el foco de estudio en la Educación, se centra en ellos, la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales diagnosticados con discapacidad, pero ya no en un sentido sólo de integración, sino que de inclusión. Como se dijo antes, se regula que los establecimientos se adecúen a los estudiantes con NEE, y que generen el ambiente y el espacio adecuado para que ellos puedan desarrollar su aprendizaje.

Como centra su visión en las NEE y los estudiantes que las posean, no existe en esta ley una mirada hacia el quehacer pedagógico, más allá de las tareas correspondiente a los educadores especialistas en el tema (diferenciales). No había en esta ley alguna referencia al proceder de los profesores de aula regular en esta materia.

2.2.- Ley N° 20.845: Ley de Inclusión Escolar

Dentro de los últimos avances que ha tenido el MINEDUC con respecto a la educación inclusiva, es promulgación de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, el 08 de junio del 2015, en la cual se modifican varios cuerpos legales, y, además, se cambia el principio de integración por el principio de inclusión (Medina, 2017).

Se indica, eso sí, que se trabajará con la última versión de esta ley, ya que fue modificada el 06 de agosto del presente año.

Esta ley establece el cambio en la visión de la educación inclusiva, ya que se adecúa a las nuevas definiciones que hoy en día existen del concepto de “educación inclusiva”. Ya no sólo se habla sobre la necesidad de integración de los estudiantes con NEE en los centros de educación regular, sino que se habla sobre la necesidad de crear una educación inclusiva para toda la diversidad de estudiantes que existe en el sistema educativo, en todas sus modalidades.

Sobre el concepto de diversidad, esta ley indica que:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. (art. N°3, inciso F, 2018).

Para dar respuesta a todas diversidades que se pueden encontrar en el sistema educativo, se debe dar lugar a que los establecimientos puedan tener una planificación adecuada su realidad. Para este tipo de situación, se utiliza el concepto de “flexibilidad”. Esto refiere a que no existen barreras muy duras para que los establecimientos puedan crear sus propios proyectos educativos para su realidad institucional. O como se indica la ley: “Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.” (art. N°3, inciso I, 2018).

En lo referente los conceptos de integración e inclusión, la ley es bastante clara con respecto a cuál es el camino que debe seguir la educación nacional. La ley nos indica que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (art. N°3, inciso K, 2018)

Cuando se refiere a “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria” apunta a acabar con todas las situaciones que propicien algún tipo de discriminación en el ámbito educativo. Esto indica que no sólo se regula que los estudiantes con NEE no sean discriminados por el sistema, sino que ningún estudiante se vea en este tipo de situación, sea cual sea su origen social, económico, étnico, religioso, etc.

También se explica cómo debe ser la educación para lograr las metas que se propone la inclusividad en la educación. Bajo el nombre de “educación integral” (que no sería lo mismo que “integración”), la ley nos dice que:

El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber. (art. N°3, inciso Ñ, 2018)

En este sentido, lo que busca la educación integral es que el sistema sea capaz de permitir a los estudiantes el tener todas las herramientas, en todos los ámbitos, para poder desarrollarse de manera adecuada.

Para lograr lo anterior, el concepto de “inclusividad” se vuelve de mucha importancia, pues es el que da sentido a todo el proceso y regulación que lleva a cabo esta ley. Además, nos indica que es el Estado quien debe asegurarse de que los centros educativos puedan cumplir con los requerimientos para esta tarea:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo. (art. N°4, inciso segundo, 2018).

En los siguientes artículos, e incisos de estos, en las modificaciones hechas en la última versión de esta ley, lo que se puede apreciar es cómo se van cambiando palabras, frases, y por lo mismo ideas, para que la ley contemple un escenario de educación más inclusiva.

Estos cambios velan no sólo por una por una visión de cambio hacia la inclusión por parte de los funcionarios de la educación. Apunta hacia que exista un cambio del sistema educativo en general, donde todos los actores, tanto como estudiantes, como los funcionarios de los establecimientos, y las familias, se vuelvan parte del proceso de inclusión.

Respecto a los cambios que deben hacer los funcionarios de la educación, en este sentido los profesores, se debe comprender que no se refiere sólo al hecho de que posean los y las docentes conocimiento técnico y práctico sobre las

leyes y decretos actuales en materia de educación inclusiva, sino de que este conocimiento técnico y práctico debería ser un aliciente para generar un cambio integral en el quehacer pedagógico de los profesionales de la educación.

Referente a esto, Ainscow, Booth y Dyson (2006) han afirmado que el hecho de que los docentes adquieran una postura reflexiva e interrogativa sobre sus propias creencias, y conocimientos, acerca de las dificultades de los estudiantes para el aprendizaje, puede llevar a un avance significativo en cuanto al desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras que hay hacia el aprendizaje y participación de los estudiantes (Medina, 2017).

3.- DECRETO N° 170

Este es un Decreto promulgado el 14 de mayo del 2009, que tiene como enfoque la inclusividad. Se basa en la valoración de la diversidad del estudiantado como elemento de enriquecimiento del sistema educativo, como proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Decreto tiene como finalidad ser una regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los actores de la educación especial. Por tanto, el Decreto nos indica que:

regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial (art. N°1, 2009).

Lo que busca, entonces, este decreto es regular el proceso en que se diagnostican las necesidades educativas especiales, y de esta manera, también, regular el proceso que deberá seguir el estudiante y el establecimiento que lo acoja que sea diagnóstico con alguna de ellas. Para dicha regulación, una de las primeras aclaraciones del Decreto N° 170, es sobre quiénes se consideran como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir

su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.” (art. N°2, inciso A, 2009).

Surge, según lo planteado, la necesidad de indicar que estas “Necesidades Educativas Especiales”, reconocidas también por su sigla “NEE”, son identificadas según categorías por la legislación nacional. Estas categorías serían las Necesidades Educativas Especiales Permanentes y Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

Las “Necesidades Educativas Especiales Permanentes” las entenderemos como:

aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (art. N°2, inciso A, 2009).

Mientras que las “Necesidades Educativas Especiales Transitorias” las vamos a entender como:

aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (art. N°2, inciso A, 2009).

Entendiendo lo anterior, se debe señalar que además se indica en el Decreto las características que debe poseer la evaluación diagnóstica por la que deben pasar los estudiantes. Para estos efectos, lo que señala la ley es que:

Evaluación diagnóstica: constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.

En resumidas cuentas, el perfil que se tiene en el presente Decreto respecto a cómo debe ser el proceso de diagnóstico de las NEE es que: debe ser integral e interdisciplinario, realizado y guiado por un grupo de expertos del área de la educación y de la salud. Con esto, el proceso se haría de manera más completa y precisa.

Además de establecer la regulación necesaria para el diagnóstico, y su respectivo proceso, de las NEE, otros ejes en que se mueve el Decreto N°170 es la implementación del PIE y del Trabajo Colaborativo, los cuales se tratarán más profundamente en el siguiente apartado.

4.- PIE: TRABAJO COLABORATIVO Y CODOCENCIA

Bajo la lógica de lo expuesto en los apartados anteriores, es necesario indicar, y explicar cuáles han sido las implementaciones que ha ido realizando el Ministerio de Educación como organismo del Estado para solventar todos los aspectos que las leyes expuestas exigen a los establecimientos educativos para dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes.

4.1.- PIE: Programa de Integración Escolar

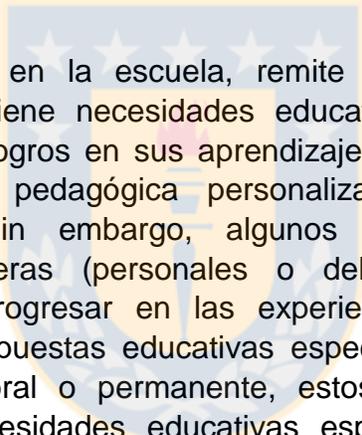
Una de las estrategias que el MINEDUC ha llevado a cabo para un mejor avance en materia de inclusión educativa dentro de los establecimientos de educación regular, es la creación de los “PIE”. La implementación de estos programas se ha ido realizando de manera paulatina a través de los años y se espera que pronto se encuentren la mayoría de las escuelas con este programa. Para una mayor comprensión, y mejor implementación de estos programas, el MINEDUC entrega “Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)”.

Los PIE son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional,

y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado (MINEDUC, 2013, pág. 5).

Se espera que con los “PIE”, la materia de inclusividad dentro de las escuelas sea mejor cubierta, y las instancias de discriminación dentro de los establecimientos se vea disminuida.

Hay que entender, primeramente, que dicha discriminación no se trata sólo del trato entre estudiantes, o falta de infraestructura dentro de los establecimientos. También se habla de discriminación cuando existe una falla en la enseñanza para ciertos estudiantes que no están dentro de la “media”, porque las necesidades educativas con las que ellos cuentan son mayores que las de sus pares. Es esto lo que el PIE intenta cubrir, y explica esta situación de la siguiente manera:



La diversidad en la escuela, remite al hecho de que todo el estudiantado tiene necesidades educativas propias y específicas para obtener logros en sus aprendizajes del currículum, y requiere una atención pedagógica personalizada, que considere estas diferencias. Sin embargo, algunos estudiantes experimentan, además, barreras (personales o del contexto) para acceder, participar y progresar en las experiencias de aprendizaje, que demandan respuestas educativas específicas y especializadas, de manera temporal o permanente, estos son los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) (MINEDUC, 2013, pág. 19).

Los PIE también buscan la superación de las distintas barreras que existen dentro de los sistemas educativos ha incentivado la implementación de diversas estrategias pedagógicas, el DUA (del cual se hablará en un siguiente apartado) es un ejemplo de las estrategias que incentivan los PIE, y entre éstas nos encontramos con un concepto que desde hace unos años hasta hoy en día se ha ido incentivando dentro de las prácticas pedagógicas: la codocencia.

Codocencia, o también llamada coenseñanza, es la traducción del concepto en inglés “co-teaching” (Beamish, Bryer y Davies, 2006, citados en Rodríguez, 2014) referencia a la colaboración entre profesionales de la educación.

Se define dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008).

Se pueden reunir en tres categorías (Cardona, 2006; Vance, 2008, como se cita en Rodríguez, 2014):

- a)** Los modelos de consulta, de relación jerárquica en el que un profesional hace de consultor para otro, como sería el ejemplo del educador/a diferencial ayudando en cosas puntuales al docente de aula regular en cuanto a adaptaciones del currículum.
- b)** Los modelos colaborativos, los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. En él los educadores regulares y diferenciales se intercambian los roles de asesor y asesorado en materias curriculares y pedagógicas (Rodríguez, 2014, pág. 220).
- c)** La co-enseñanza, también llamada modelo colaborativo o de equipo (Stainback y Stainback, 1999, citado en Rodríguez, 2014).

Este trabajo de colaboración entre docente ha demostrado tener resultados bastante positivos no sólo para el trabajo profesional docente referente al proceso de mejora de las clases y material didáctico que se da a los estudiantes, y al proceso reflexivo entre colegas, sino que también para los estudiantes, en cuanto a percepciones personales y hacia el resto, al trabajo académico, etc. (Rodríguez, 2014). Es, por tanto, una herramienta eficaz no sólo para la inclusión de estudiantes con NEE, sino que sirve en cualquier área o curso y con diversidad de alumnado (Friend, 2008, citado en Suárez-Díaz, 2015).

Es por lo dicho anteriormente que la coenseñanza, o codocencia, se ha ido incentivando a través de los años en distintos países a nivel global. Chile se encuentra entre esos países, y, para ser más precisos con la definición de este concepto, y quede mejor entendido para la comprensión de esta investigación, se debe citar lo que el mismo MINEDUC dice sobre esta práctica:

una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos (MINEDUC, 2012).

Lo que busca el Ministerio de Educación con esto es, y como se dijo anteriormente, la creación de un modelo colaborativo o de equipo. Para esto, lo que propone el MINEDUC es la formación de “Equipos de Aula” que estén compuestos por el/la profesor/a de aula y el/la profesor/a de educación especial/diferencial, así como también pueden ser parte del trabajo colaborativo otros profesionales asistentes de la educación (psicólogos/as, psicopedagogos/as, etc.) (MINEDUC, 2012).

Estos “Equipos de Aula”, que tienen como base para su quehacer pedagógico el “Trabajo colaborativo”, y “tienen como finalidad común mejorar la calidad de enseñanza de todos los/las estudiantes” (MINEDUC, 2012). Para lo lograr lo anterior, el MINEDUC entrega unas Orientaciones Técnicas, sobre el trabajo que deberían realizar estos equipos antes, durante y después de las clases; así como los objetivos y tareas que como equipo deben realizar.

En lo primero que se hace hincapié en estas “Orientaciones Técnicas”, es en las características que deben tener los profesionales para participar en el trabajo colaborativo:

- a)** Apertura al trabajo en equipo
 - b)** Capacidad de tener empatía con otros/as
 - c)** Valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales
 - d)** Compromiso con el aprendizaje de todos los/las estudiantes, entre otras.
- (MINEDUC, 2012).

Luego, se va explicando el trabajo que el Equipo de Aula debería realizar con el grupo curso. Cosas como “Panorama del Curso” (fortalezas y dificultades del curso), respuesta educativa en el aula, trabajo colaborativo con la familia, etc.

son especificados y explicados brevemente por el documento presentado por el MINEDUC.

Además, también se entregan elementos de la codocencia claves, en la que se definen los aspectos en que el equipo de codocencia debe estar de acuerdo (basado en autores como Villa & Thousands, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Fishbaugh, 1977, entre otros):

- a) Coordinar su trabajo para lograr metas comunes
- b) Compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de codocencia cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria.
- c) Demostrar paridad (MINEDUC, 2012).

Todo lo descrito sobre el trabajo colaborativo que promueve el MINEDUC, se encuentra dentro de los marcos establecidos por el PIE, que lo incentiva, y entrega los requerimientos que deben cumplir los profesionales que formarían parte de estos Equipos de Aula (Educadores diferenciales, por ejemplo). Además, hay que entender, considerando al PIE, que los equipos de aula no sólo son formados para poder concretar una educación más eficaz para todos los estudiantes (que es en sí el ideal), sino que está pensado para dar respuesta a las NEE transitorias y permanentes que presenten los estudiantes PIE de los establecimientos.

4.2.- Marco para la Buena Enseñanza

Otro documento oficial entregado por el MINEDUC que avala el trabajo colaborativo, o codocencia, es el “Marco para la Buena Enseñanza”. Como se sabe, éste es un documento que establece los Dominios que debe manejar un docente para poder cumplir de manera idónea con su labor. Se establecen cuatro dominios: a) Preparación para la enseñanza; b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; d) Responsabilidades profesionales (MINEDUC, 2008, pág. 8). Cada uno de estos dominios, luego, son desglosados en diferentes Criterios, y cada uno de éstos luego en diferentes Descriptores. Cada uno de estos Dominios, con sus

respectivos Criterios y Descriptores, está pensado para describir cuáles son las tareas, habilidades y competencias con las que deben cumplir los docentes para conseguir el mejor y mayor desempeño posible.

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores (MINEDUC, 2008, pág. 7).

Para los fines de esta investigación, se enfocó el estudio en el cuarto Dominio que expone el MBE: “Responsabilidades profesionales”. Tal como su nombre lo especifica, se refiere al hecho de la conciencia que deben tener los docentes con respecto a las implicancias de su profesión, pero, también, el ser conscientes de que deben reflexionar sobre ella, sobre sus prácticas tanto en el aula como en su entorno laboral. “La responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación” (MINEDUC, 2008, pág. 10)

Específicamente, es el segundo Criterio de este Dominio: “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”, el que se manejó en este estudio. Como se dijo anteriormente, hace referencia al trabajo colaborativo: “promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela” (MINEDUC, 2008, pág. 34).

Del anterior Criterio descrito, se debe destacar, para más especificación y mejor entendimiento, el primer Descriptor de éste junto con su correspondiente explicación:

Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos. Explicación: El profesor colabora con sus colegas en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la

revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes (MINEDUC, 2008, pág. 34).

Por tanto, se observa que una de las habilidades con las que los docentes deben desempeñarse en su área laboral, idóneamente, es el hecho de ser capaz de reflexionar sobre sus prácticas docentes y al mismo tiempo compartir con sus colegas estas reflexiones y ser capaces todos, como equipo de trabajo, de lograr mejoras dentro de sus espacios de trabajo.

Todo lo anteriormente mencionado, es de lo que trata el trabajo colaborativo. Equipos de aula, trabajo de codocencia, colaboración entre colegas, todo con el fin de ser capaces de, por un lado, detectar de mejor manera las necesidades de sus estudiantes y crear planificaciones y estrategias adecuadas para dichas necesidades, y, por otro lado, ser capaces de reflexionar sobre cada paso que se da a través de este trabajo colaborativo, así como del trabajo individual de cada uno.

5.- D.U.A.

Con todo lo expuesto anteriormente podemos decir que se habla de un cambio en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo tanto dentro de las aulas de clases, como durante el proceso de planificación de clases que realizan los docentes. Para poder dar respuesta a esta situación es necesario que se abran espacios de reflexión para los docentes, tanto de construcciones de diversidad e inclusión individuales de cada docente, como de manera multidisciplinaria de la educación inclusiva (Infante, 2010, pp. 293-294, como se cita en Medina 2017)

Como señala Medina (2017), se requiere un cambio de enfoque dentro de la formación general de los profesores, en el que se pase de una formación para la enseñanza para estudiantes estándar, hacia la enseñanza para la diversidad del estudiantado. De tal forma, se iría cambiando los métodos, estrategias y formas de evaluar. Y es aquí donde entran en escena estrategias como el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). Para entender este concepto debemos entender de donde viene: “el término proviene del concepto “Diseño Universal,” procedente del

área del desarrollo arquitectónico y de producto, impulsado por primera vez por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte en 1980” (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, 2013, pág. 1). Iniciado como proceso de creación arquitectónica que considera a toda la diversidad humana que ocupa los espacios, se tomó como iniciativa también en la educación.

El enfoque, eso sí, es distinto. Ya que “los principios del DUA, más allá de focalizarse en el mero acceso físico al aula, se centran en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje. Ésta es una distinción importante entre lo que significa DUA y lo que se puede considerar una mera orientación hacia el acceso” (Pastor et al., 2013). El enfoque de la educación ya no está en los currículums inflexibles con los que siempre se trabajaba, sino que tiene su fin en la diversidad de estudiantes en el aula, superando las barreras multiculturales, socioeconómicas, y niveles de aprendizaje (aquí entran superdotados, estudiantes promedios y discapacitados).

Es este tipo de estrategias de planificación, las que les permitirían a los docentes ser capaz de dar respuesta a la heterogeneidad del estudiantado dentro de las aulas de clases.

Definiremos el DUA entonces como “un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender” (Pastor et al., 2013).

El DUA tiene como referencia conceptos provenientes de diversos ámbitos, que en conjunto conforman una estrategia educativa amplia. Entre estos podemos encontrar conceptos de la neurociencia y la psicología cognitiva, con Brunet, Piaget y Vigotsky. Por otro lado, tenemos los avances tecnológicos, por la flexibilidad que éstos han permitido en los procesos de enseñanza. Y por último tenemos las investigaciones sobre el cerebro y las redes de aprendizaje.

Todos los anteriores elementos nombrados, conjugan en el proceso del DUA, que tiene como ejes: Qué, Cómo y Por qué.

1. Qué: reconocimiento de los aprendizajes
2. Cómo: la estrategia del proceso de aprendizaje
3. Por qué: se relaciona con las implicancias de proceso de aprendizaje

Con dichos ejes nombrados, vemos cómo esta estrategia tiene como fin poder dar una respuesta lo más completa posible la tarea de planificar una clase, o una unidad didáctica. Y que profundiza en las necesidades del porqué de ciertos aprendizajes. Además, tiene por fin estar pendiente de los diferentes estilos de aprendizaje que tiene la diversidad de estudiantes en un aula de clases.

6.- FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PEDAGOGÍA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN CHILE

Todo lo anterior descrito es lo que las autoridades y expertos competentes han dicho sobre el tema de educación inclusiva, a nivel nacional e internacional; es necesario también saber si la formación inicial de profesores en las universidades responde a este fenómeno. Específicamente, lo que convoca en este estudio, la formación de profesores de historia y geografía.

Se debe comprender el hecho de que, para poder satisfacer de manera adecuada estas nuevas realidades en el quehacer educativo que vienen de la mano con la educación inclusiva, se deben realizar cambios a fondo en toda la estructura educativa. Entre los cambios que se deben realizar se encuentra el integrar ciertos conocimientos y habilidades a la lista de aprendizajes esperados dentro de la formación docente. Se deben incluir “líneas formativas en el contexto de la formación inicial docente, que incorpore y fortalezca el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que permitan a los profesores adecuar de manera óptima los contenidos curriculares” (Nail, 2017, pág. 13). Todo esto con el fin de que los docentes cuenten con la mayor preparación para afrontar la diversidad de escenarios educativos que se le pueden presentar.

Para poder ampliar la mirada respecto al tema central de la investigación que se está llevando a cabo, debemos echar un vistazo a cómo se componen las mallas curriculares de la carrera de pedagogía en historia y geografía de algunas

universidades del país, y así poder hacer una comparación con la malla curricular de esta carrera de la facultad de educación de la Universidad de Concepción. De esta manera, además, se puede hacer un pequeño muestreo de cuál es el enfoque que se le da a la formación docente dentro de las universidades en esta carrera, y si dicha formación contempla efectivamente la educación inclusiva y la codocencia.

6.1.- Universidades del Concejo de Rectores a nivel nacional

Se escogieron, para llevar a cabo el mencionado análisis y comparación, cinco universidades del Concejo de Rectores, siendo una universidad de la zona norte del país, dos de la zona centro, una de la zona sur, y la UMCE. Ésta última fue seleccionada por ser un centro de estudios con enfoque casi completo en la educación, por lo que se ha considerado importante incluirla dentro del análisis.

Lo que se ha realizado, por tanto, es analizar el cómo se componen las mallas curriculares de pedagogía en historia y geografía de las cinco universidades escogidas para esta investigación, además de la Universidad de Concepción. El trabajo se llevó a cabo tomando las mallas curriculares de cada carrera pedagógica de enseñanza media, obtenidas a través de las páginas web de las diferentes universidades, y observando las asignaturas de los ejes pedagógicos. Lo que se pretendía con esta acción era ver si estas mallas contaban o no con ramos referentes a la educación inclusiva y a la codocencia ya sea como asignaturas obligatorias dentro de la formación de profesores de historia y geografía o como electivos.

Los resultados obtenidos de cada centro de formación analizado fueron los siguientes:

6.1.1.- Zona Norte: Universidad de Tarapacá

Universidad que cuenta con un total de nueve carreras pedagógicas, de las cuales tres se encuentran en la Facultad de Ciencias, mientras que el resto se encuentran en la Facultad de Educación y Humanidades. Se observó que cuentan

con dos ramos que encajarían con los conceptos central y objeto de estudio de esta investigación: la educación inclusiva y la codocencia. El primero se puede apreciar en la asignatura “Desarrollo, Diagnóstico e inclusión educativa”, y el segundo en la asignatura de “Liderazgo y colaboración pedagógicas”. La primera asignatura se encuentra disponible sólo para las carreras pedagógicas de ciencias (Biología, Física y Matemáticas) y para Pedagogía en Castellano y Comunicación, Educación Diferencial y Educación Parvularia. Por otro lado, la segunda asignatura, se encuentra disponible sólo para Pedagogía en Castellano y Comunicación y Educación Parvularia. Ninguna de las dos se encuentra disponible para pedagogía en historia.

Se evidencia, entonces, un enfoque de formación docente dirigida hacia la educación inclusiva y al trabajo de codocencia, pero con el detalle de que este enfoque no abarca la totalidad de las pedagogías que imparte esta casa de estudios.

6.1.2.- Zona Centro: Pontificia Universidad Católica de Chile

Esta universidad cuenta con todas sus carreras pedagógicas en la Facultad de Educación, y durante el proceso de análisis no se observó ninguna asignatura correspondiente a la educación inclusiva, ni codocencia, o siquiera con miras a la diversidad en el aula en pedagogía en historia. Se observó, eso sí, que el ramo de “Diversidad e inclusión en Educación”, pero disponible sólo para las carreras de Pedagogía General Básica y Pedagogía en Educación de Párvulos.

6.1.2.1.- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

A diferencia de la anterior casa de estudios, ésta tiene tres de sus pedagogías en la Facultad de Ciencias (Biología, Física, Química y Matemáticas), mientras que el resto se encuentran en la Facultad de Filosofía y Educación. En esta universidad todas las carreras pedagógicas (y por tanto disponible para pedagogía en historia) cuentan con un ramo de “Educación en y para la diversidad”. Es lo único referente a la educación inclusiva. En cuanto a materia de codocencia, no se encontraron asignaturas, ni obligatorias ni electivas disponibles.

6.1.2.2.- UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, tal como lo indica su nombre, es un centro de estudios enfocado casi netamente a las carreras pedagógicas (cuenta además con carreras como Kinesiología, Licenciatura en Música y Licenciatura en Historia y Geografía, entre otras carreras). De esta forma, sus carreras de educación se encuentran separadas tres facultades. En la Facultad de Ciencias Básicas, se encuentran cuatro; en la Facultad de Artes y Educación Física se encuentran tres; y la Facultad de Historia, Geografía y Letras es la que cuenta con más carreras docentes, con siete de ellas.

En cuanto a la malla curricular de la carrera de pedagogía en historia de esta universidad no se encontró ninguna asignatura que hiciera, al menos, referencia a la educación inclusiva y/o a la codocencia.

6.1.3.- Zona Sur: Universidad Católica de Temuco

En esta casa de estudio, las carreras pedagógicas se encuentran en la Facultad de Educación. Al igual que la mayoría de las demás universidades estudiadas, no cuenta con asignaturas de codocencia dentro de sus mallas curriculares, ni siquiera como electivos. Eso sí, en materia de “Educación Inclusiva” en sí misma y por sí sola, las mallas curriculares de las carreras de esta universidad cuentan con “Electivos para la Diversidad”, como toma obligatoria dentro del proceso de formación docente. Estos electivos aparecen en ocho de las diez carreras pedagógicas que se imparten, y en cada una deben ser tomadas en dos a tres semestres, siendo pedagogía en historia una de ellas.

De lo que se observó en el análisis de las mallas curriculares más en profundidad, es que en la realidad el enfoque de Educación Inclusiva, por un lado, se encuentra disponible en la mayoría de las universidades para las carreras de Párvulo, Educación Básica y Educación Diferencial, quedando las carreras pedagógicas (de educación media) sin este enfoque dentro de su formación, o la mucho contando con algún ramo dentro de la malla que hiciera referencia hacia esta materia, o con la oportunidad de tomar un electivo (que tampoco garantiza la

obtención adecuada de este tipo de conocimientos). Por otro lado, en cuanto al enfoque de codocencia, se evidencia que es una materia la cual no es incluida en prácticamente ninguna universidad, salvo la Universidad de Tarapacá, pero que tampoco se encuentra disponible para la totalidad de sus pedagogías.

Es evidente, por tanto, que ambas materias son ámbitos aún sin explorar dentro de los procesos de formación docente dentro de las universidades del país, y que por tanto a nivel de carrera e pedagogía en historia es una materia que queda al debe en el sentido pedagógico. Porque es justamente esta carrera una de las que en la mayoría de los casos analizados no contaba con asignatura sobre estos conceptos.

Ahora bien, mostrada cómo se componen las mallas curriculares de algunas otras universidades, es momento de definir cuál es la realidad dentro del centro educativo en que se enfoca principalmente esta investigación, la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

6.2- Universidad de Concepción

El proceso que se llevó a cabo durante este análisis fue parecido al que se realizó con las demás universidades estudiadas, pero con mayor profundidad. Se observaron las asignaturas de dos ejes temáticos de la carrera de pedagogía en historia y geografía de la facultad de educación: eje profesional pedagógico y eje de prácticas. Lo que se quería era encontrar asignaturas enfocadas a la educación inclusiva y la codocencia.

Se debe indicar, antes de pasar a describir lo que se halló en la malla de la carrera, que para el caso de la Universidad de Concepción se ha agregado el eje de prácticas al análisis debido a la facilidad de información respecto al plan de estudio de cada asignatura, a diferencia del resto de universidades mostradas.

Se analizó y evaluó desde la lectura de la descripción y objetivos de la asignatura si se relacionaban éstas con el trabajo colaborativo y la codocencia. La malla curricular estudiada fue la correspondiente al año 1998, que contiene en los ejes estudiados las mismas asignaturas que tuvieron los estudiantes que se

encuentran realizando su práctica profesional durante el segundo semestre de 2018. Esto debido al cambio de malla en vigencia desde 2016.

Los resultados obtenidos del estudio fueron los siguientes:

Eje Profesional Pedagógico: dentro de esta categoría sólo se encontró una asignatura que mostraba alguna relación con las temáticas estudiadas de trabajo colaborativo y codocencia. Ésta fue:

- a) Didáctica III: se seleccionó esta asignatura debido a que en su descripción indica que uno de sus centros es “los procesos de interacción de la acción docente”. Esto se puede interpretar como un indicio de formación en el ámbito de trabajo colaborativo entre docentes. Mas, queda en la interpretación ya que puede interpretarse como la interacción entre docentes y estudiantes.

Eje de Prácticas: en este eje no se encontró ninguna asignatura que tuviera relación ni en su descripción ni en sus objetivos con las temáticas estudiadas en esta investigación

Como se puede observar, las temáticas de trabajo colaborativo y codocencia son temas que no tenían cabida en la malla curricular de los estudiantes de la carrera de pedagogía en historia y geografía que formaron parte de la presente investigación. Lo que demuestre una falencia en su formación, puesto que, como se mostró en apartados anteriores, los decretos y leyes de educación inclusiva y trabajo colaborativo llevan desde 2009 en vigencia, por tanto, es un tema que generaciones anteriores debieron tener dentro de su formación docente.

Se sabe que aún falta en cuánto avance de educación inclusiva se refiere, y dentro de ese avance se encuentra el trabajo que se debe realizar en los establecimientos de educación media. La preparación para la diversidad del aula y las NEE se encuentran, casi reservadas sólo para educación básica y parvularia, casi obviando educación secundaria. Eso sí, no es una cuestión que sólo sea

referente a la falta de preparación para docentes de enseñanza media, sino que en sí que los documentos oficiales casi en su totalidad se enfocan en la educación básica cuando se habla de educación inclusiva, PIE, NEE, etc.

Una parte esencial para solventar esta cuestión es el incluir estas habilidades y conocimientos, o competencias si nos referimos a un modelo educativo como el de la universidad de Concepción, dentro de la formación inicial de los docentes. Esto porque “es considerada como prerrequisito directo y mediador de actitudes hacia la integración e inclusión escolar” (Sepúlveda, 2011, pág. 143). Es en este proceso en que los docentes adquieren las habilidades primordiales y básicas de su profesión, y considerando el cambio del panorama educativo, es consecuente que las habilidades de los docentes vayan variando en cierto grado, requiriendo por tanto un cambio dentro de cómo se van formando desde sus inicios.

Si bien es cierto que la capacitación en el ejercicio docente también es una opción, se considera, de manera ideal, que ésta sea para aquellos docentes ya egresados y en ejercicio profesional. Lo ideal es que también haya una adquisición de habilidades y conocimiento dentro de la formación inicial que serían indispensables para cumplir con el trabajo docente en el escenario de la educación inclusiva.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

1.- Enfoque

El enfoque con el que se trabajó la presente investigación fue el enfoque cualitativo, debido a que éste posee las características adecuadas para la correcta estructuración del estudio, instrumento, recolección de datos y análisis de ellos, en relación con la problemática central de la investigación.

Es en este sentido, entonces, que entenderemos el enfoque cualitativo como un:

métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (Hernández, 2014, pág., 8)

Así, se observa que este enfoque se acopla perfectamente con aquello que se quiere determinar con este estudio.

De esta manera, entonces, con este enfoque se logró obtener los datos necesarios de manera adecuada para la problemática planteada, ya que la forma en que se trabaja desde este enfoque permite un prolija visualización y análisis de los datos requeridos para este estudio.

2.- Tipo de Estudio

La investigación presente es de tipo descriptiva. Entenderemos este tipo de estudios como aquellos en que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis.” (Hernández, 2014, pág., 92), entendemos así que “buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”. (Hernández, 2014, pág. 92).

Por definición, este tipo de estudio se adhiere precisamente al enfoque cualitativo, en el que se enmarca esta investigación, y, también, se adecúa a la problemática central de investigación.

Esto considerando que el fin de esta investigación tiene por objetivo el analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de historia y geografía sobre las conocimientos y experiencia que poseen para dar respuesta al trabajo colaborativo y codocencia, y que el tipo descriptivo de estudio “únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.” (Hernández, 2014, pág., 2014). Por tanto, es el tipo de estudio que más se asemeja al trabajo que se realiza a través de la investigación.

3.- Diseño de la investigación

La investigación presente corresponde a un diseño no experimental. Esto refiere a que “se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables.” (Hernández, 2014, pág., 152). Por tanto, es básicamente “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos.” (Hernández, 2014, pág., 152).

Dentro del diseño de investigación no experimental podemos encontrar que se divide en más tipos de investigación, o criterios. Estos se clasifican según “su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los culés se recolectan datos.” (Hernández, 2014, pág., 154). De entre los criterios que existen para dividir los estudios no experimentales, se consideró que el más apropiado para esta investigación sería el tipo transversal o transeccional. Se tomó esta decisión debido a que este tipo de estudio se utiliza cuando los objetivos de las investigaciones son, por ejemplo, “analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado [...] evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo”

(Hernández, 2014, pág., 154). Esto quiere decir que “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, 2014, pág., 154).

Y así cómo se clasifican en categorías los tipos de diseños de investigación no experimentales, también se subclasifica los de tipo transversal o transeccional en otras tres categorías: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales. De esta subclasificación, se decidió que sería la investigación transeccional descriptiva la utilizada para este estudio. Esto se debe a que este tipo de investigación se adecúa de manera más precisa al objetivo de este estudio debido a que este diseño de investigación “tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población”, (Hernández, 2014, pág., 155) y para esto lo que se hace es “ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas y otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción.” (Hernández, 2014, pág., 155).

Conociendo ya lo anterior descrito, se debe indicar que es precisamente esto lo que se realizó durante la investigación. Se recolectaron y analizaron datos otorgados por los sujetos de estudio sobre los temas centrales (trabajo colaborativo y codocencia) del estudio, siendo éstos ni manipulados ni modificados en ningún momento. Además, los datos recolectados y estudios de los sujetos de estudio son parte de un momento fijo en el tiempo (período de práctica profesional de los estudiantes de pedagogía en historia y geografía) y estos datos fueron sometidos a un proceso de descripción y análisis, para luego exponer los resultados obtenidos de estos a través de dicho análisis.

4.- Muestra o sujeto de estudio

Se trabajó en esta investigación con una muestra de nueve estudiantes de quinto año de pedagogía en historia y geografía que se encontraban realizando su práctica profesional durante el período del segundo semestre del año 2018.

Estos estudiantes se encuentran realizando sus prácticas profesionales en establecimientos educacionales de las distintas dependencias que existen en nuestro país: particulares, particulares subvencionados, municipales-urbano, municipal-rurales.

5.- Procedimiento de recogida de la información

Para la recolección de los datos necesarios para el presente estudio, se decidió que el instrumento más adecuado para el procedimiento era el aplicar un cuestionario de preguntas abiertas. Primero, se debe saber qué es un cuestionario, y lo definiremos como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009, citado en Hernández, 2014), y éstas deben ser “congruentes con el planteamiento del problema e hipótesis” (Brace, 2013, citado en Hernández, 2014).

Los cuestionarios, además, pueden ser hechos con preguntas de tipo cerradas o de tipo abiertas. Considerando que las preguntas de tipo abiertas son aquellas que “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta” (Hernández, 2014), y que “son útiles, cuando no hay suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas” (Hernández, 2014), se puede afirmar que los cuestionarios de preguntas abiertas es el tipo que más se adecúa al estudio presente, y los objetivos para la problemática planteada en él.

En dicho sentido, este tipo de cuestionarios se ajusta a la problemática de estudio, además, por el hecho de que “las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o la que tenemos es insuficiente” (Phillips, Phillips y Aaron, 2013, citado en Hernández, 2014).

El cuestionario construido contaba con tres dimensiones de preguntas, focalizadas hacia la problemática planteada en la investigación. Estas dimensiones y preguntas fueron las siguientes:

a) Conocimiento del marco legal vigente en el ámbito de educación

El propósito de esta dimensión es conocer cuál es el manejo conceptual que tienen los estudiantes en práctica profesional sobre la Ley de Inclusión Escolar y otras estrategias Inclusivas como el Proyecto de Integración Escolar (PIE), el Trabajo colaborativo, la Codocencia y conceptos como Necesidades Educativas Especiales.

Preguntas:

- 1) En el contexto del marco chileno, ¿qué conocimiento tiene de la Ley de Inclusión escolar? ¿Cómo se instruyó en ella?
- 2) ¿Qué son Necesidades Educativas Especiales?
- 3) ¿Qué es el Proyecto de Integración Escolar?
- 4) En el contexto PIE, ¿qué es el trabajo colaborativo? Explique
- 5) En el contexto PIE, ¿qué es la codocencia? Explique

b) Conocimiento y experiencia en el Trabajo colaborativo y la Codocencia en el PIE.

Esta dimensión pretende conocer qué es lo que se el estudiante en práctica profesional respecto al Trabajo Colaborativo y la Codocencia como estrategias para proveer aprendizajes a todas/os los estudiantes y las experiencias que tuvo con respecto a este tema mientras realizó su práctica profesional.

Preguntas:

- 6) Durante el transcurso de sus prácticas progresivas o su práctica profesional, ¿trabajó en su aula con estudiantes adscritos al PIE?
- 7) En caso de ser positiva su respuesta anterior, describir brevemente la interacción que tuvo con su/sus estudiantes adscritos al PIE en el ámbito social y/o pedagógico dentro del aula.
- 8) En el contexto de su práctica, describa el trabajo realizado entre los/las profesores/as de especialidad con el/la profesor/a diferencial u otro/a profesional del Equipo PIE para diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar a los/las estudiantes

- 9) En relación con su experiencia, indique cuáles fueron los procedimientos o estrategias pedagógicas utilizadas (por usted) para planificar y seleccionar recursos metodológicos y/o didácticos para brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes (incluyendo aquellos/as con NEE).
- 10) ¿Tuvo apoyo u orientación de algún/a profesional del establecimiento para trabajar con los/as estudiantes con NEE? ¿Quién? ¿Puede especificar cuál fue el apoyo?

c) Detectar las percepciones de los estudiantes en práctica de la carrera de Historia y Geografía respecto al trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a la diversidad.

Esta dimensión pretende detectar impresiones de su competencia profesional actual para trabajar en un aula inclusiva.

Preguntas:

- 11) ¿Cómo se sintió como persona y como profesional, cuando tuvo la experiencia de enseñar a estudiantes con NEE en su sala?
- 12) ¿Cómo evalúas las competencias profesionales que actualmente posees para brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes?
- 13) ¿Qué sugerencias para mejorar la formación profesional de un docente, en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión, daría usted a su Universidad?

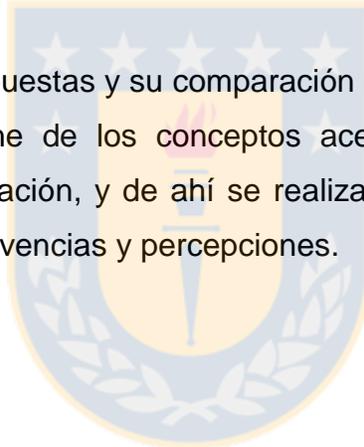
Este cuestionario de preguntas abiertas se aplicó durante la penúltima clase de Taller de Especialidad de práctica profesional que se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2018. Se hizo de manera presencial, en donde se les explicó a los participantes de qué trataba el cuestionario y para qué iba destinado. Luego se les hizo de éste a cada uno para que fueran contestándolo. El tiempo utilizado para esto fue de una hora, ocupando la segunda parte de la clase y nombrada.

6.- Análisis de datos

Los resultados obtenidos del cuestionario aplicado fueron sometidos a un análisis descriptivo a través de una matriz. Esto quiere decir que los resultados fueron separados según criterios. Estos criterios fueron: sujetos de estudio (participantes), y dimensiones (preguntas).

El análisis se llevo acabo comparando las respuestas entre los participantes, analizando las respuestas con respecto a los conocimientos de los que se estaba preguntando (en la primera dimensión), según las vivencias que tuvieron durante su práctica profesional (en la segunda dimensión) y según las percepciones que tienen respecto a sus herramientas y competencias (tercera dimensión).

A partir de estas respuestas y su comparación entre sí, se analizaron según la información que se tiene de los conceptos acerca de educación inclusiva estudiados en esta investigación, y de ahí se realizaron conclusiones respecto a niveles de conocimientos, vivencias y percepciones.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, se utilizó como método de recolección de información las entrevistas escritas, que fueron realizadas a estudiantes en práctica profesional de la carrera de pedagogía en historia y geografía.

1.- Dimensión I: Conocimiento del marco legal vigente en el ámbito educativo.

En esta dimensión consistía en conocer cuál era el manejo conceptual que los estudiantes en práctica profesional tenían sobre la Ley de Inclusión Escolar y estrategias Inclusivas. Por ejemplo, el Proyecto de Integración Escolar (PIE), el Trabajo Colaborativo, la Codocencia, y conceptos como Necesidades Educativas Especiales.

1.2 Resultados Dimensión I

Las respuestas dadas por los entrevistados indican que, si bien la mayoría de ellos tienen ciertos conocimientos sobre los temas de trabajo colaborativo, codocencia, NEE, etc., éstos no son lo suficientemente consistentes como se esperaba. Ejemplo de esto es que uno de los participantes, en la pregunta uno respondió que: “esta ley implica la obligación de los establecimientos para acoger a estudiantes con necesidades educativas especiales, y de acompañarlos en su proceso pedagógico.” Se puede ver que sí existe un conocimiento cercano a lo que es la ley, pero que no es correcto en sí mismo. Eso sí, hubo quienes sí daban respuestas más correctas como un participante que respondió: “Corresponde a una ley que proporciona mayor diversidad e inclusión en aula de clase, ya no sólo dejando la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas de lenguaje, sino brindándole la oportunidad de participar en cualquier establecimiento con el debido trabajo de profesionales capacitados”. Mientras que hubo otros que sus respuestas eran cercanas a los siguiente: “Respecto a la ley en sí misma tengo nulo conocimiento”.

La segunda interrogante fue la que tuvo respuestas más completas y acertadas dentro de las preguntas de esta dimensión del cuestionario. Esto se ve reflejado en respuestas como: “necesidades de los estudiantes que escapan del común del curso y que requieren procesos de enseñanza que involucren las habilidades más desarrolladas de ellos”, y “es una cierta diferencia acerca de lo “considerado” normal por aprender. Dicha diferencia tiene que ver con temáticas psicológicas, motores, etc. A aquellos estudiantes se les educa con diversas estrategias.” En general las respuestas en esta pregunta fueron parecidas entre sí, y cercanas al concepto dado por el MINEDUC.

En la tercera pregunta, los participantes dieron definiciones diferente sobre PIE. Aun cuando las definiciones eran bastante distintas entre sí, todas éstas apuntaban hacia una misma idea. Esta idea se resume en la siguiente respuesta dada por uno de ellos: “Proyecto educativo que implica el acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de ente experta dentro del establecimiento.” Esto demuestra que los participantes de la entrevista tienen un grado de dominio, aunque bajo, sobre este tema.

Ocho de los nueve entrevistados dieron descripciones acertadas sobre el trabajo colaborativo (pregunta cuatro), aunque podría decirse que éstas eran desde distintas perspectivas. Sólo uno de los participantes no respondió la pregunta, así que se toma su no respuesta como falta de conocimiento al respecto de lo que se preguntaba.

En la pregunta cinco, hubo un participante que declaró no tener conocimiento sobre la codocencia, y otro que no respondió a la interrogante. Al igual que con la pregunta anterior, se toma como falta de conocimiento cuando la interrogante no es respondida. Los otros siete demostraron tener nociones sobre el tema en cuestión.

En esta dimensión no existe diferencia visible entre los estudiantes que realizaban su práctica profesional. Esto se explica en el sentido de que esta dimensión de preguntas se enfoca en los conocimientos propios que ha adquirido

el estudiante entrevistado, mas no en el trabajo que ha realizado respecto a estos temas dentro de la práctica profesional, como sí se verá en otras dimensiones.

2.- Dimensión II: Conocimiento y experiencia en el Trabajo Colaborativo y la Codocencia en el PIE.

Esta dimensión pretende conocer qué es lo que sabe el estudiante en práctica profesional respecto al Trabajo Colaborativo y la Codocencia como estrategias para proveer aprendizajes a todas/os los estudiantes y las experiencias que tuvo con respecto a este tema mientras realizó su práctica profesional.

2.2 Resultados Dimensión II

Los resultados obtenidos desde las respuestas a las preguntas de esta dimensión nos muestran primero que el trabajo educativo con niños con NEE se encuentra presente en la gran mayoría de los establecimientos educacionales. Esto quiere decir que es necesario tener formación inicial sobre la inclusión educativa. Esto porque las probabilidades de que los docentes en formación trabajen en este tipo de ambientes en su futuro laboral son muy altas.

Como muestra de lo anterior, en las respuestas de la pregunta seis, la mayoría de los participantes indicó haber trabajado con más de un niño PIE durante su proceso de práctica profesional. Sólo dos de los participantes indicaron, de manera concisa, que no habían trabajado en su práctica profesional con niños/s PIE. Los otros siete participantes indicaron que sí habían trabajado con más de uno. Uno indicó que su centro de práctica no contaba con un PIE como tal, pero que sí tenían estudiantes con NEE, y que había trabajado con ellos durante el proceso.

En la séptima pregunta, sobre cómo había sido la interacción entre ellos y los niños con NEE, siete participantes respondieron, y entre ellos el porcentaje estuvo dividido. Esto porque tres respondieron que la experiencia fue todo un desafío. Uno de ellos argumentó que la falta de formación al respecto en la malla

curricular de la carrera era uno de los problemas causantes de esto. Otros tres argumentaron que no hubo diferencias en cuanto al trabajo entre niños/s PIE y el resto de los estudiantes. Uno se refirió al trabajo asistencial por parte del profesorado PIE, quienes no prestaron mayor ayuda en su trabajo.

En la pregunta ocho las respuestas tendieron a ser parecidas. Según explicaban en sus respuestas, no se vio un gran apoyo y colaboración entre PIE y el resto de los docentes. El trabajo PIE, según lo descrito, se centraba en una ayuda externa al estudiante. Es por esto que los participantes indicaban que se trataba más de un trabajo lejano, más que un trabajo colaborativo y de codocencia que pudieran haber presenciado y de cual haber aprendido. Uno de los encuestados no respondió a esta pregunta.

Ocho participantes del cuestionario respondieron la pregunta nueve, referida a los procedimientos o estrategias pedagógicas utilizadas por ellos para trabajar con niños con NEE. Las respuestas coincidían entre sí al mencionar el uso de variados materiales didácticos, distintos tipos de estímulos ya fueran visuales, auditivos, kinésicos, etc. Hubo uno que dijo haber hecho una prueba diagnóstica para ver el balance del grupo curso y trabajar desde esa base. Otro indicó que le fue sugerido trabajar con una planificación pareja para todos los estudiantes, e ir balanceando ésta según se fueran dando los resultados, que fueron positivos. Esto demuestra que si bien indicaban la falta de formación al respecto de NEE e inclusión; la formación didáctica de los estudiantes en práctica profesional lograba suplir en parte esa carencia.

En la interrogante sobre si recibieron apoyo u orientación por parte de algún/a profesional de su centro de práctica, uno de los entrevistado no respondió, cuatro dijeron no tener apoyo de ningún tipo, y los otros cuatro restantes dijeron haber tenido escaso apoyo y consejos. Sólo uno indicó recibir apoyo de manera directa (y sólo de palabra) por parte de la profesora PIE. Los demás dijeron recibir apoyo por parte de otros agentes educativos como lo eran el/la profesor/a jefe, orientación, o hasta la psicóloga escolar.

Lo que se extrae de las respuestas entregadas, es que aún falta mucho sobre el trabajo colaborativo y la codocencia dentro de la labor docente. Se infiere a partir de las respuestas leídas, que haber podido presenciar y tener un mayor trabajo de apoyo y colaboración dentro de su práctica profesional, los docentes en formación hubieran obtenido resultados y aprendizajes mejores en este ámbito.

3.- Dimensión III: Percepciones entorno a sus conocimientos y experiencias que para trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a la diversidad.

Esta dimensión pretende detectar impresiones de su competencia profesional actual para trabajar en un aula inclusiva.

3.3 Resultados Dimensión III

La formación de los estudiantes de pedagogía en historia y geografía en práctica profesional en el ámbito de las nuevas leyes de inclusión muestra ser ineficiente. Las respuestas dadas por parte de los participantes de las entrevistas en esta dimensión de preguntas arrojaron como resultado que existe una carencia de habilidades y competencias que los mismos estudiantes evidencian a la hora de trabajar sobre estos temas. Son los mismos futuros docentes quienes se dan cuenta de las carencias que tiene en cuanto a conocimientos que tienen sobre NEE, y el trabajo que hay que hacer con los niños que las presentan.

Por ejemplo, en la pregunta sobre cómo se sintieron con la experiencia de enseñar a estudiantes con NEE, entre los siete entrevistados que respondieron, nos encontramos con uno que dijo no haber tenido ninguna diferencia con respecto al resto de su trabajo y otro que había sido una experiencia gratificante en cuanto a logros de sus estudiantes respecto a las actividades que se iban planteando en clases. Cinco expresaron haber tenido problemas con los vacíos en conocimientos que tenían; desorientados, frustrados y que fue una situación compleja. Uno de ellos indicó que era necesario tener en la malla curricular de la

carrera tener ramos que los preparen para estas situaciones. Dos de los participantes no respondieron esta pregunta.

Lo anterior muestra que la mayoría de los estudiantes en práctica tienen un gran porcentaje de dificultad a la hora de encontrarse con este tipo de escenarios.

En la penúltima pregunta sólo uno de los participantes no respondió. Los otros ocho entrevistados dieron respuestas muy similares entre sí, coincidiendo todos en la falta de habilidades y competencias para afrontar y trabajar en situaciones de educación inclusiva. Hubo dos entrevistados, eso sí, que optaban por una visión más optimista, alegando que siempre existían opciones para poder suplir ciertas falencias, y el mismo esfuerzo que daban para poder entregar los conocimientos a todos los estudiantes. Sin embargo, las respuestas como una mayoría evidencian que la realidad es que los estudiantes en práctica profesional no tienen la preparación ni conocimientos suficientes en el ámbito de la educación especial.

Todos los participantes de la entrevista respondieron la última interrogante, y todos coincidían en sus respuestas: la universidad debe implementar dentro de la malla curricular de la carrera cursos sobre la educación inclusiva. Desde la profundización de las prácticas profesionales, mayor énfasis en los estudiantes con NEE, hasta trabajos interdisciplinarios con otras carreras, sobre todo con Educación Diferencial, todas las respuestas apuntaban a que la carrera debe dar un paso más allá en el perfeccionamiento de la formación de los futuros docentes.

También, son los mismos estudiantes en práctica profesional quienes indicaban que esto era algo que debía estar de manera casi obligatoria dentro de las mallas curriculares. La conciencia de que son aspectos donde no cumplen con las competencias requeridas hace ver que este es un aspecto muy importante al cual no se ha tomado correcta preocupación en otras carreras pedagógicas, fuera de Educación Diferencial.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El trabajo docente es una labor compleja y entregada al medio y entes con los cuales trabaja, en este sentido, los centros educativos y los estudiantes. el contexto en el cual se desarrolla esta labor varía mucho según muchos factores (socio económico, religión, cultura, etc.). Actualmente, el mayor cambio que se percibe en el escenario educativo es la perspectiva inclusiva que tienen la mayor parte de los establecimientos educativos a nivel nacional. Esto ha ido planteando un nuevo desafío para muchos docentes que no contemplaban este escenario una vez iniciado su camino y formación docente.

Esto se refleja en los resultados que dejaron las respuestas en la encuesta respondida por los estudiantes en práctica profesional de historia y geografía. Éstas nos dejan ver que éstos tienen sobre sus habilidades y competencias para dar respuesta a las necesidades educativas de todos sus estudiantes son, en general, bajas y malas. Sus respuestas demostraban que ellos poseen una visión muy crítica con respecto a las herramientas, habilidades y competencias que ellos mismos poseen para poder cumplir con este aspecto del trabajo docente una vez ingresen en el campo laboral.

Como se vio en los resultados de la primera dimensión, los conocimientos básicos sobre los temas de educación inclusiva, con la ley de inclusión escolar, los tienen, y manejan en parte, pero estos conocimientos no pasaban de ser conocimientos básicos en la mayoría de los casos, siendo en otros un conocimiento nulo sobre el tema. Y la falta de estos conocimientos es tema de importancia debido a que el escenario de la educación inclusiva ya no es nuevo, cada vez más se vuelve el escenario general y común de la educación. Al ser el contexto casi general de la educación, los conocimientos sobre el tema deben ser manejados por los docentes para que éstos sean capaces de realizar clases dirigidas a todas las necesidades de los estudiantes.

Si bien esta información y conocimientos son manejados y trabajados por educadoras diferenciales y profesoras PIE, que los docentes de aula regular sean capaces de manejar estos conocimientos, y trabajarlos tanto con estudiantes

como con docentes diferenciales y PIE, genera un trabajo más prolijo y completo para los estudiantes.

Por otro lado, no se trata de que sean un par de estudiantes los que presenten NEE; son varios estudiantes por curso, en la mayoría de los establecimientos adscritos al PIE, y es por esto por lo que la mayoría de los entrevistados sí trabajó con niños con NEE durante su práctica profesional, como se vio en las respuestas de la segunda dimensión.

Con respecto a esta última dimensión, se evidenció otro aspecto muy importante; falta de trabajo colaborativo y codocencia en las prácticas profesionales. Los entrevistados dieron a conocer en sus entrevistas que no presenciaron ninguna instancia de trabajo colaborativo ni de codocencia, lo que se puede considerar como una carencia para su formación docente. Esto demuestra que, aun cuando la escena educativa nacional apunta, al menos en papel, a la educación inclusiva con todo lo que ésta trae, la realidad de los centros educativos no se adecúa de forma real a este escenario. Si bien los cocimientos sobre esta materia son relativamente nuevos, ya llevan varios años implementándose en la educación nacional, lo que quiere decir que hay una falta de preparación por parte de las autoridades educacionales hacia la planta docente al respecto.

¿Es necesario que los estudiantes en práctica profesional presencien este tipo de instancias durante dicho proceso? Para poder dar una respuesta lo más completa posible a las NEE de sus estudiantes, y a las necesidades educativas en general de todos los estudiantes, estas instancias deberían estar, de preferencia, en todas las prácticas que realicen los docentes en formación, progresivas y profesional.

Además, se debe considerar necesario porque fueron los mismos estudiantes entrevistados quienes decían que esto es parte de lo que falta ver y formar dentro de la malla curricular de la carrera; el trabajo colaborativo, la codocencia, y por tanto el trabajo interdisciplinario con otras carreras pedagógicas, la información sobre leyes en materia de educación inclusiva y NEE, etc. Es decir,

son los mismos estudiantes de pedagogía quienes expresan la necesidad de que esto forme parte de su formación docente.

También, y ya con la tercera dimensión, afecta la falta de conocimientos al momento de poner práctica el trabajo docente con estos niños. ¿Qué tipo de actividades y materiales didácticos hacer para trabajar con estos niños? ¿cómo debe ser el trato con ellos? ¿qué contenidos se debe ver con ellos, y de qué manera? Estas podrían ser preguntas que se planteen los estudiantes en práctica profesional. Como no cuentan con la formación necesaria al respecto, se encuentran con escenarios difíciles no sólo a la hora de la práctica profesional, sino que se encontrarán con ellos a la hora de entrar en el mundo laboral.

Ellos mismos respondieron que la carrera debía tener ramos, ojalá obligatorios, donde se vieran estos contenidos, se trabajarán y se complementarán con otras carreras de pedagogía. La carencia que ellos ven reflejadas en su falta de habilidades y competencia en este tipo de contextos, hace voltear la vista hacia éstas, revisarlas y considerar que es necesario poner más atención a la formación docente y a la educación inclusiva.

De todo esto nace otra interrogante, y variable, dentro de la investigación: ¿cuánta responsabilidad en esto tienen los estudiantes en práctica profesional? Si bien, es cierto que es la universidad quién debe proporcionar a los docentes en formación de herramientas y competencias, en espectro educativo es tan amplio, que la entrega de estos para cubrir todos los escenarios educativos es complejo, y es ahí donde surge el tema de la formación autodidacta del docente. Se espera que ellos mismos tengan la motivación de investigar e instruirse en aquellos temas en que detecten no contar con los conocimientos adecuados. Por tanto, en ellos recae también parte de la responsabilidad de conocer y manejar estos conceptos y habilidades.

Es un escenario que nos muestra una realidad que se ha pasado un poco por alto a la hora de visualizar las competencias, herramientas y habilidades que deben poseer los y las docentes al momento de ejercer dentro del mundo laboral. Es importante hacer una revisión de éstas y adecuarlas a la realidad educativa

actual que se está formando en el país, contextualizar de mejor manera las asignaturas y las competencias de éstas para una formación más completa de los estudiantes de pedagogía, así como incentivar el estudio autodidacto de temas que no ven dentro de su formación académica, y que ellos mismos detectan dentro de sus práctica profesionales, porque son las percepciones de éstos las que demuestran que hay una carencia en este aspecto dentro de su formación.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

1.- Conclusiones Generales

Objetivo 1: Indagar en el marco legal del Ministerio de Educación respecto a la formación inicial docente de especialidad en el área de la educación especial.

Dentro de los marcos legales que establece el Ministerio de Educación, no existe ninguna norma o decreto que establezca directrices a seguir dentro de la formación docente en cuanto al área de la educación especial. Es decir, las facultades de educación de las universidades nacionales pueden planificar mallas curriculares a conveniencia, siempre y cuando respeten lo establecido del trabajo ético que los docentes deben realizar en aula. Mas no se ven obligados en establecer competencias dentro de sus mallas curriculares en torno al ámbito de la inclusividad en educación.

Objetivo 2: Determinar los conocimientos del marco legal del Ministerio de Educación que tienen los/las estudiantes acerca del trabajo colaborativo y la codocencia.

La mayoría demostró tener ciertos conocimientos sobre los temas de trabajo colaborativo y codocencia, al igual que sobre conceptos como NEE, PIE, etc., pero estos conocimientos no son claros ni concisos, sino que más bien básicos y ambiguos. Esta ambigüedad en los conocimientos entorpece, a nivel de conocimientos conceptuales, en un inicio del trabajo docente, el desempeño de los y las profesores/as en el marco del trabajo colaborativo, codocencia y el proyecto de integración escolar, según se extrae de las respuestas dadas en el cuestionario.

Objetivo 3: Describir las percepciones de los estudiantes de pedagogías en educación media, sobre las herramientas que poseen para el trabajo colaborativo y a la codocencia.

La visión que los estudiantes de pedagogía en historia y geografía en práctica profesional tienen sobre su formación en el ámbito de la educación especial, es bastante crítica. Perciben en ellos mismos carencias en cuanto a competencias y habilidades para afrontar ciertos escenarios. Perciben, además, falta de manejo de ciertos conocimientos necesarios para llevar a cabo el trabajo docente en esta área.

Demuestran tener carencias en cuanto a conocimientos claves en materia de educación inclusiva, sobre leyes, conceptos como la codocencia y trabajo colaborativo. La mayoría sólo cuenta con conocimiento básico de éstos, otros simplemente no saben qué significan ciertos conceptos.

Los estudiantes indican la falta de todo lo anterior dentro de su formación docente, y que se hizo notar sobre todo a la hora de realizar su práctica profesional.

Objetivo 4: Identificar las dificultades que tienen para abordar las NEE en sus prácticas.

El bajo conocimiento que poseen sobre estos conceptos provoca dificultad a la hora de fabricar una respuesta para los estudiantes con NEE. En específico, la selección de material didáctico y adecuaciones curriculares. Si bien, se puede decir, a partir de sus respuestas, que sus habilidades les permitieron dar una respuesta educativa a estas situaciones, se hallaban desorientados debido a que era un escenario totalmente nuevo para ellos. Falta de formación respecto a estos conceptos, así como no haber trabajado entorno al trabajo colaborativo y la codocencia tiene como resultado que los estudiantes en práctica profesional vieran como un desafío a sus habilidades el trabajo con estudiantes con NEE.

Objetivo General: Analizar las percepciones de los estudiantes de práctica profesional, año 2018, de la carrera de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, acerca de las herramientas y competencias que poseen para abordar el trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a las NEE.

Según lo evidenciado en las respuestas de los estudiantes entrevistados, y por sus experiencias en sus centros de práctica profesional, el trabajo colaborativo y la codocencia son conceptos poco conocidos para ellos. No ver instancia de esto ni durante su formación docente, ni durante su práctica profesional, demuestra que no están preparados para dar una respuesta educativa completa a la diversidad.

Se afirma esto en el sentido de que son los mismos estudiantes en práctica profesional quienes afirman tener conocimientos bajos y malos con respecto a estos temas, que no tuvieron el apoyo necesario ni vieron instancias de estos durante dicho proceso. Además, sus competencias y herramientas actuales no les permite dar respuesta adecuada a NEE de todos sus estudiantes. Su respuesta educativa a la diversidad del aula no es completa ni prolija, ni al nivel de lo que se espera.

A partir de lo respondido por los estudiantes entrevistados, las competencias y herramientas con las que cuentan actualmente no les son suficientes para afrontar este tipo de contextos. No es extraño tampoco, debido a que las competencias contempladas en los planes de estudio con los que fueron formados estos estudiantes no tenían una visión sobre educación inclusiva. Si bien tenían una visión sobre que los docentes deben dar respuesta a la diversidad del aula, no tenía una dirección real hacia la educación inclusiva hacia niños con NEE.

Lo anterior sería la razón por la cual los estudiantes de pedagogía en historia y geografía en práctica profesional durante el segundo semestre del 2018 no contaban con las competencias y herramientas necesarias para este ámbito educativa. Si bien la respuesta que estos próximos docentes pueden dar a este tipo de contexto no es en sí mala, ya que pueden trabajar en su mayoría con estos niños, este trabajo no es tan completo como podría esperarse, y podría ser.

2.- Proyecciones de la Investigación

Esta investigación demostró una realidad respecto a las competencia y herramientas con que cuentan los estudiantes de pedagogía en historia y

geografía, que egresaban de la carrera, por lo menos hasta el año pasado, pero ¿qué pasará con las generaciones que egresarán en el futuro de la carrera?

2.1.- Aplicar estudio a nueva malla de la carrera

La malla curricular con la que se formaron los estudiantes participantes de esta investigación corresponde al año 2004 y se aplicó hasta el año 2015. Desde el año 2016 la malla cambió, y no sólo en asignaturas, sino que también en habilidades, herramientas y competencias.

En una revisión de éstas, se pueden encontrar tres competencias que precisamente pueden apuntar a suplir las carencias que se puedan tener en relación con la educación inclusiva y todo lo que consigo trae (trabajo colaborativo y codocencia). Éstas serían:

1. Planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en su área profesional, integrando con una postura innovadora y creativa, estrategias y recursos tecnológicos multimodales, según las necesidades de variados contextos educativos.
2. Asumir integralmente su rol docente, afianzado en una dimensión ética de inclusión, respeto, tolerancia y proyección de los valores humanos universales, para atender con responsabilidad social las demandas regionales y nacionales del sistema educativo.
3. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.

Si bien, y como se aprecia, no responden de manera directa a la necesidad de dar respuesta a toda la diversidad del aula, los niños y niñas con NEE, por ejemplo, sí permiten dar espacios en que se pueda contar con trabajos de reflexión, con espacios donde se trabaje con distintos contextos educativos y con una mirada inclusiva.

Lo ideal sería poder realizar esta investigación de nuevo, pero con estudiantes en práctica profesional de esta malla curricular, para así testear si este cambio en las competencias muestra tener una mejora en materia de educación inclusiva.

2.2.- Aplicar la investigación a otras carreras de la Facultad de Educación

Realizar esta investigación a otras carreras pedagógicas, para conocer la realidad de la formación de la mayor parte de las carreras de la facultad, así hacer un catastro de ésta y saber cómo se encuentra la facultad a nivel general respecto a la materia de educación inclusiva, y cómo se preparan los docentes en formación, respecto a este ámbito.

2.3.- Demostrar la importancia del trabajo colaborativo y codocencia en el trabajo educativo, y dar soluciones a docentes que requieren capacitación al respecto

Se quiere dar una relevancia mayor a estos conocimientos y practicas educativas, para que la formación de los docentes que egresan sea lo más completa posible. Así, los futuros docentes podrán cumplir con las expectativas que surgen de la educación inclusiva hacia los docentes.

Por otro lado, de gran importancia es que los docentes ya egresados puedan contar con soluciones para poder suplir sus necesidades laborales respecto a estos temas. Siendo, primeramente, el acercamiento al trabajo de los colegas docentes, para aquellos que ya se encuentran inmersos en el ámbito laboral, y aprender de ellos. Crear redes de apoyo docente entre las diferentes áreas educativas, entre actores educativos, para así crear una red de apoyo y conocimiento entre docentes de aula regular, docentes diferenciales y docentes PIE.

Inscribirse en cursos, ya sean online o presenciales, sobre estos temas también es un medio para poder adquirir los conocimientos de los cuales se carece, y que son necesarios para la realidad educativa actual.

GLOSARIO

1.- Educación Inclusiva: Método educativo que busca la no discriminación de las personas, no sólo en situación de discapacidad, sino que de toda la diversidad del estudiantado, por medio del avance de una educación integradora, a una inclusiva.

2.- Trabajo Colaborativo: Metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas.

2.- Codocencia: Trabajo de dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa

3.- PIE: Programa de Integración Escolar; es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes

4.- NEE: Necesidades Educativas Especiales; son las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad

5.- DUA: Diseño Universal de Aprendizaje; estrategia de planificación que consiste en un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender

BIBLIOGRAFÍA

Chile (2009). Decreto N° 170. Santiago, Ministerio de Educación. Recuperado en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Chile (2009). Ley General de Educación, N° 20.370. Santiago. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Chile (2010). Ley de Inclusión Social, N° 20.422. Santiago. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Chile (2018). Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845. Santiago. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1121459>

Godoy, Meza y Salazar, (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. Recuperado en: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (pp. 233-339). México: McGraw-Hill.

Medina, F. (2017) Inclusión educativa: concepto, historia, avances y desafíos en políticas públicas, en *Desafíos para una educación inclusiva: investigaciones y experiencias en Chile y Uruguay* (p.p 11-14) Chile: RIL editores.

MINEDUC (2008) Manual para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile. Recuperado en: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

MINEDUC (2009) Decreto N° 170. Orientaciones técnicas para PIE. Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.academia.edu/11736489/DECRETO_SUPREMO_No_170_09?auto=download

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

Morga, L. (2016) La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, Vol.2 No.1 p.p. 17-24

Nail, O. (2017) Prólogo, en *Desafíos para una educación inclusiva: investigaciones y experiencias en Chile y Uruguay* (p.p 11-14) Chile: RIL editores.

ONU (Organización de Naciones Unidas) (2006). Convención sobre los Derechos del Niño; Observación General N° 9. Recuperado en: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/762/Inf_NU_ObservacionDerechosNiñosDiscapacidad_2006.pdf?sequence=1

Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A., (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Universidad Complutense de Madrid, octubre.

Rodríguez, F. (2014) La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 8, pp 219-233

Sepúlveda, L. (2011) Formación profesional docente y competencia integradora e inclusiva: dos singularidades para optimizar la integración e inclusión educativa. *Revista Paideia*, Universidad de Concepción, Vol. 49, pp 141-166

Suárez-Díaz, G. (2015) Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18, pp 167-182

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario

CUESTIONARIO

Trabajo Colaborativo y la Codocencia como estrategia educativa para la Inclusión.

El siguiente cuestionario se enmarca en el seminario para optar al grado de Licenciada en Educación, el cual tiene como objetivo general analizar las percepciones de los estudiantes de práctica profesional segundo semestre 2018, de la carrera de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en torno los conocimientos y experiencias que poseen sobre el trabajo colaborativo y la codocencia como estrategia educativa para la Inclusión.

Para ello se le solicita responder las siguientes preguntas desde su experiencia en la Práctica Profesional, considerando aquellas situaciones pedagógicas en la que usted tuvo que trabajar en su sala de clases con estudiantes que diagnosticados con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), están adscritos al Proyecto de Integración Escolar (PIE)?.

Considerar para sus respuestas, las experiencias vividas en el trabajo que usted realizó como profesor de la especialidad. Considerar también trabajo realizado con profesionales del PIE u otros profesores del establecimiento.

La información es completamente anónima y se asegura confidencialidad de los datos aquí proporcionados.

Agradecemos su colaboración.

Objetivos del Cuestionario:

Dimensión 1: Conocimiento del marco legal vigente en el ámbito educativo.

El propósito de esta dimensión es conocer cuál es el manejo conceptual que tienen los estudiantes en práctica profesional sobre la Ley de Inclusión Escolar y estrategias Inclusivas como el Proyecto de Integración Escolar (PIE), el Trabajo Colaborativo, la Codocencia y conceptos como Necesidades Educativas Especiales.

Dimensión 2: Conocimiento y experiencia en el Trabajo Colaborativo y la Codocencia en el PIE.

Esta dimensión pretende conocer qué es lo que sabe el estudiante en práctica profesional respecto al Trabajo Colaborativo y la Codocencia como estrategias para proveer aprendizajes a todas/os los estudiantes y las experiencias que tuvo con respecto a este tema mientras realizó su práctica profesional.

Dimensión 3: Percepciones entorno a sus conocimientos y experiencias que para

trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a la diversidad.

Esta dimensión pretende detectar impresiones de su competencia profesional actual para trabajar en un aula inclusiva.

Preguntas para responder

I. Indique la dependencia de su establecimiento de Práctica Profesional. Marque con X.

Municipal Particular Subvencionado Particular

1. En el contexto del marco chileno, ¿qué conocimiento tiene de la Ley de Inclusión escolar? ¿Cómo se instruyó de ella?

2. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

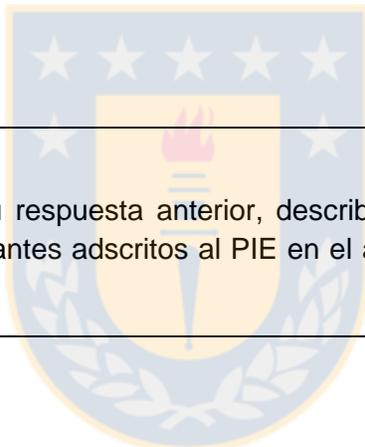
3. ¿Qué es el Proyecto de Integración Escolar (PIE)?

4. En el contexto del PIE, ¿Qué es el trabajo colaborativo? Explique.

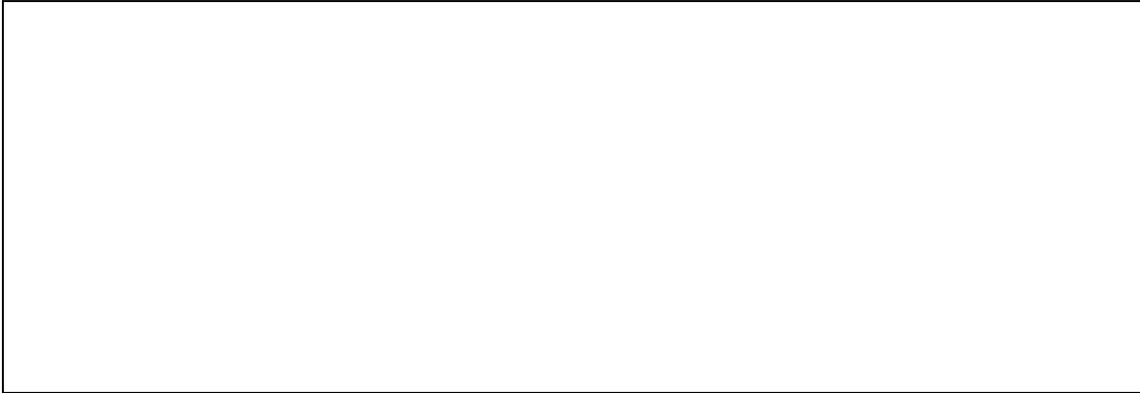
5. En el contexto del PIE, ¿Qué es la Codocencia? Explique.

6. Durante el transcurso de sus prácticas progresivas o su práctica profesional, ¿trabajó en su aula con estudiantes adscritos al PIE?

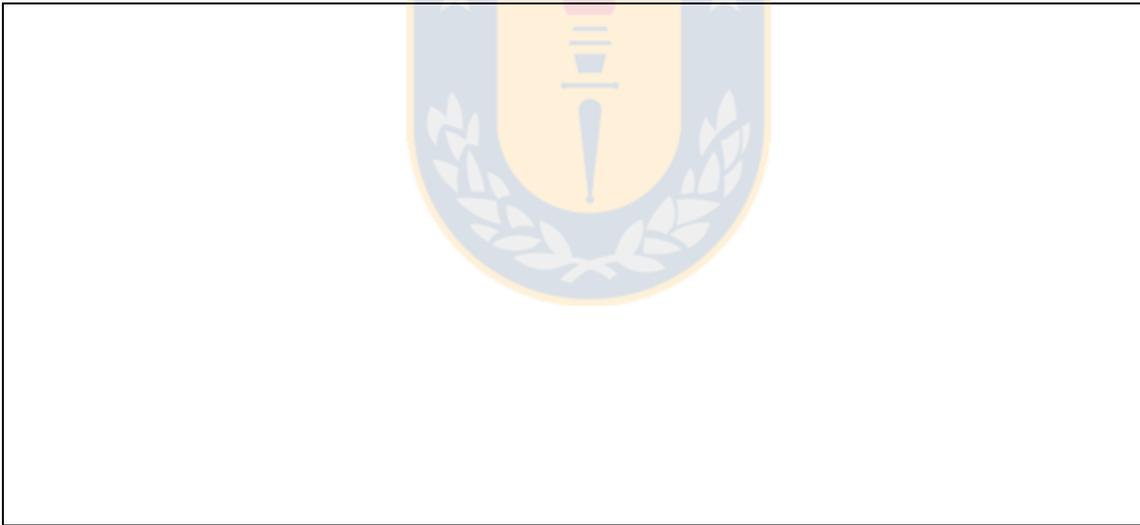
7. En caso de ser positiva su respuesta anterior, describir brevemente la interacción que tuvo con su/sus estudiantes adscritos al PIE en el ámbito social y/o pedagógico dentro del aula.



8. En el contexto de su práctica, ¿cómo era el trabajo realizado entre los/las profesores/as de especialidad con el/la profesor/a diferencial u otro/a profesional del Equipo PIE para diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar a los/las estudiantes?



9. En relación con su experiencia, indique cuáles fueron los procedimientos o estrategias pedagógicas utilizadas (por usted) para planificar y seleccionar recursos metodológicos y/o didácticos para brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes (incluyendo aquellos/as con NEE).



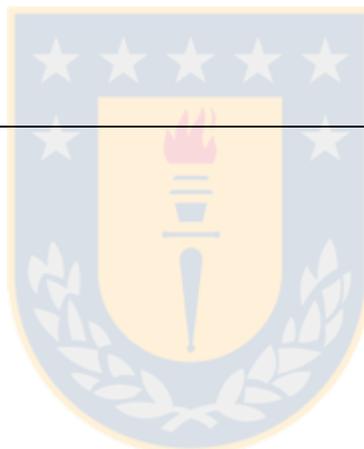
10. ¿Tuvo apoyo u orientación de algún/a profesional del establecimiento para trabajar con los/as estudiantes con NEE? ¿Quién? ¿Puede especificar cuál fue el apoyo?

11. ¿Cómo se sintió como persona y como profesional, cuando tuvo la experiencia de enseñar a estudiantes con NEE en su sala?



12. ¿Cómo evalúas las competencias profesionales que actualmente posees para brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes?

13. ¿Qué sugerencias para mejorar la formación profesional de un docente, en el marco de la implementación Ley de Inclusión, daría usted a su Universidad?



Gracias por su colaboración.

Concepción, Chile, noviembre 2018

ANEXO 2: Tabla de respuestas dimensión I

Encuestados / Dimensión	Conocimiento del marco legal vigente en el ámbito educativo
ENCUESTA 1: Particular subvencionado	1.- “Se refiere a desarrollar un apoyo pedagógico con profesoras diferenciales y otras especialistas vinculadas a trastornos del aprendizaje y de lenguaje. Principalmente

	<p>mediante conversaciones informales con los encargados”</p> <p>2.- “Se refiere a factores que presentan estudiantes tales como el déficit atencional, personas que presentan ciertos grados de trastornos del lenguaje”</p> <p>3.- “Lo desconozco”</p> <p>4.- “Realizar actividades con los estudiantes dentro de este marco con especialistas del área y profesores de especialidad para que sea constante”</p> <p>5.- “Es el trabajo con otros profesionales vinculados a áreas del desarrollo del lenguaje, educadoras diferenciales, etc. Con la finalidad de apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje.”</p>
<p>ENCUESTA 2: Municipal</p>	<p>1.- “Respecto a la ley en sí misma tengo nulo conocimiento”</p> <p>2.- “Necesidades de los estudiantes que escapan del común del curso y que requieren procesos de enseñanza que involucren las habilidades más desarrolladas de ellos.”</p> <p>3.- “Un proyecto del gobierno que otorga más recursos a un establecimiento para poder atender las necesidades especiales.”</p> <p>4.- “Dónde el profesor o profesora PIE se acerca a los docentes y median estrategias de aprendizaje para los estudiantes con necesidades especiales.”</p> <p>5.- “No lo sé.”</p>
<p>ENCUESTA 3: Particular Subvencionado</p>	<p>1.- “Corresponde a una ley que proporciona mayor diversidad e inclusión en aula de clase, ya no sólo dejando la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales a las</p>

	<p>escuelas de lenguaje, sino brindándole la oportunidad de participar en cualquier establecimiento con el debido trabajo de profesionales capacitados.”</p> <p>2.- “Son necesidades que pueden presentar estudiantes dentro del aula de clases tanto motores, de comprensión, kinésicas entre otros, que le dificulten un debido aprendizaje.”</p> <p>3.- “Corresponde a un proyecto de trabajo colaborativo en los establecimientos, donde los docentes trabajen con otros profesionales que puedan cubrir las necesidades educativas especiales que presenten algunos estudiantes.”</p> <p>4.- “Realizar un trabajo dinámico con otro profesional (educadora diferencial, traductor, kinesiólogo, entre otros) para poder ayudar al estudiante NEE a llegar al máximo de aprendizaje.”</p> <p>5.- “Corresponde a el trabajo dinámico de dos o más profesionales dentro del aula de clases. Trabajando para cubrir todas las necesidades de los estudiantes.”</p>
<p>ENCUESTA 4: Municipal</p>	<p>1.- “Esta ley permite que todas las aulas tengan apoyo para estudiantes que tengan una NEE, y así lograr un aprendizaje transversal en los estudiantes.”</p> <p>2.- “Dificultades para el aprendizaje, por lo que requiere de apoyo.”</p> <p>3.- “Cuerpo docente de educadoras diferenciales, fonoaudiólogas, kinesiólogos, trabajadores sociales y especialistas que apoyan las necesidades de la escuela.”</p> <p>4.- “El trabajo colaborativo entre el docente de la disciplina o</p>

	<p>asignatura y la profesora que atienda ciertas necesidades de aprendizaje.”</p> <p>5.- “Cuando ambos profesores, tanto de la disciplina como de la especialidad participan de forma activa en el proceso de aprendizaje del estudiante.”</p>
<p>ENCUESTA 5: Municipal</p>	<p>1.- “Es la ley que establece que el trabajo docente y los procesos de enseñanza aprendizaje sean atendidos a todos las estrategias de aprendizaje a cada estudiante.”</p> <p>2.- “Son aquellas características que poseen que el estudiante (en el contexto educacional) que limitan el proceso de aprendizaje.”</p> <p>3.- “Es un estamento dentro del sistema educacional que se encarga de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales y con el cuerpo docente para diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje adecuado para cada estudiante con NEE.”</p> <p>4.- “Es el trabajo en conjunto de el o la profesora de la asignatura y el o la educadora diferencial, para diseñar estrategias de aprendizaje y aplicarlos con estudiantes con NEE.”</p> <p>5.- Sin respuesta.</p>
<p>ENCUESTA 6: Particular</p>	<p>1.- “La verdad bastante poco, ideas generales acerca de la integración de estudiantes con NEE en el aula, con trabajos multidisciplinarios en el colegio.”</p> <p>2.- “Es una cierta diferencia acerca de lo “considerado” normal por aprender. Dicha diferencia tiene que ver con temáticas</p>

	<p>psicológicas, motores, etc. A aquellos estudiantes se les educa con diversas estrategias.”</p> <p>3.- “Proyecto de cada establecimiento para trabajar con los NEE.”</p> <p>4.- “Trabajo multidisciplinario, donde existe un apoyo entre los diferentes especialistas.”</p> <p>5.- “Trabajo con docentes especialistas, brindando apoyo y creando un plan de acción multidisciplinarios.”</p>
<p>ENCUESTA 7: Municipal</p>	<p>1.- “Tengo escaso conocimiento ya que la carrera carece de espacios en donde se trate aquello.”</p> <p>2.- “Estudiantes que presentan “dificultades” en el aprendizaje y/o necesidades específicas.”</p> <p>3.- “Proyecto que tienen como fin la integración de distintas metodologías de aprendizaje que respondan a las NEE.”</p> <p>4.- “La integración de distintos profesionales de la educación en el proceso educativo con el fin de construir un trabajo en conjunto que facilite la inclusión de todos los estudiantes.”</p> <p>5.- “Integración de más de un profesional en el aula (diferenciales) con el fin de responder a las necesidades del grupo.”</p>
<p>ENCUESTA 8: Particular Subvencionado</p>	<p>1.- “Esta ley implica la obligación de los establecimientos para acoger a estudiantes con necesidades educativas especiales, y de acompañarlos en su proceso pedagógico.”</p> <p>2.- “Casos particulares donde un estudiante tiene dificultades cognitivas que le impiden trabajar a la par de sus pares.”</p>

	<p>3.- “Proyecto educativo que implica el acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de ente experta dentro del establecimiento.”</p> <p>4.- “Trabajar junto a los estudiantes con NEE en aquellas asignaturas que presenten más dificultad.”</p> <p>5.- “Trabajo colaborativo entre el docente y los profesionales del PIE. Esto se da dentro de la sala de clase.”</p>
<p>ENCUESTA 9: Particular</p>	<p>1.- “Conocimiento muy básico, lo conversado en las clases de la universidad.”</p> <p>2.- “Son enfocadas a estudiantes que requieren otro tipo de enseñanza para lograr el aprendizaje, o mejor dicho una reestructuración del método de enseñanza.”</p> <p>3.- “Es un programa apuntado a facilitar el aprendizaje de los estudiantes con NEE a través de diferentes vías.”</p> <p>4.- Sin respuesta.</p> <p>5.- “Hace referencia al trabajo en conjunto con educadores diferenciales que faciliten el aprendizaje de los estudiantes con NEE.”</p>

ANEXO 3: Tabla de respuestas dimensión II

Encuestados / Dimensiones	Conocimiento y experiencia en el Trabajo Colaborativo y la Codocencia en el PIE
<p>ENCUESTA 1: Particular</p>	<p>6.- “Sí.”</p> <p>7.- “Descubrí a priori que dichos estudiantes eran parte del PIE</p>

<p>subvencionado</p>	<p>y lo comprobé con información oficial del liceo. En el ámbito social los chicos se desenvuelven muy bien trabajan y conversan con sus compañeros. No obstante, en ámbito es más complejo, en clases se distraen con facilidad (TDA) y algunos les cuesta relacionar o comprender las lecturas. Se les evalúa con menor exigencia.”</p> <p>8.- “El principal trabajo se realiza específicamente en matemática y lenguaje, no obstante, se realizan supervisiones semestrales a los docentes en sus clases. Sin embargo, en historia no tuve la oportunidad de una supervisión”</p> <p>9.- “Realicé una prueba de diagnóstico de inteligencias múltiples en los tres cursos que trabajé e intenté diseñar actividades y clases con la finalidad de trabajar con todas las inteligencias que resultaron por curso.”</p> <p>10.- “No.”</p>
<p>ENCUESTA 2: Municipal</p>	<p>6.- “Sí.”</p> <p>7.- “Las necesidades de los y las estudiantes con quienes trabajé no requirieron de trabajo particular ya que se adaptaban bien al trabajo asignado. Sólo en una ocasión se me solicitó bajar la exigencia a un estudiante del 60% al 50%.”</p> <p>8.- “Es bastante escaso. La profesora PIE se acercaba a los demás profesores para consultar problemas particulares con los estudiantes PIE referidos a conocimientos y trabajos, donde en caso de haber problemas se intentan generar estrategias particulares de enseñanza.”</p> <p>9.- “Sólo pensar en tratar de abordar varias habilidades y generar motivación. En cuanto a recursos recurría al libro</p>

	<p>escolar docente y el currículum, siempre intentando adaptarlo al contexto del curso.”</p> <p>10.- “Sólo de palabra con la misma profesora PIE.”</p>
<p>ENCUESTA 3: Particular Subvencionado</p>	<p>6.- “Es complejo, ya que a pesar de que el colegio no presenta PIE, sí posee estudiantes con NEE, yo trabajé con algunos estudiantes.”</p> <p>7.- “Ninguna interacción diferente al resto de los estudiantes, a pesar de ser un estudiante que tendía a enojarse o gritar lograba mantenerse tranquilo en la clase de historia ya que de su interés.”</p> <p>8.“Lamentablemente como mencioné no existe un equipo de PIE por ende la único que evaluaba a los estudiantes era la psicóloga quién aparte de eso no realiza ninguna interacción más.”</p> <p>9.- “Al no existir un quipo PIE, no se nos exigía ninguna modificación al planificar o seleccionar recursos metodológicos, con este estudiante por lo general intentaba que interactuara con todos y en clase, y seleccionaba mapas coloridos para presentar ya que llamaba más su atención.”</p> <p>10.- “Como no hubo mayor complicación, simplemente de mi profesora jefe y eran consejos relacionados con cómo llevarlo al conversar con él.”</p>
<p>ENCUESTA 4: Municipal</p>	<p>6.- “Sí. Actualmente tengo más de 10 niños y niñas con dificultad de aprendizaje y un niño con dificultad motriz.”</p> <p>7.- “En mi caso el apoyo fue netamente asistencial, muchas veces hacían otras cosas, y nunca vi ayuda, teniendo que</p>

	<p>modificar y adaptar yo misma las pruebas tampoco preocupación por si el estudiante entendió o no la guía.”</p> <p>8.- “Poco trabajo colaborativo. No hay la cantidad suficiente de personal que atienda las diversas situaciones que se dan en la escuela.”</p> <p>9.- “Desde la experiencia, enfocadas en estudiantes de segundo ciclo de educación básica tuve que realizar estrategias para aterrizar el contenido de la disciplina de historia y modificar evaluaciones. Principalmente utilicé mucho material audiovisual, donde buscaba otro de menor dificultad. A veces se trabajaba la misma guía, el mismo recurso, pero se le daban facilidades. Ej: si completan la oración, colocar las palabras.”</p> <p>10.- “Mucha iniciativa en un principio, luego nunca más las vi.”</p>
<p>ENCUESTA 5: Municipal</p>	<p>6.- “No.”</p> <p>7.- Sin respuesta.</p> <p>8.- “La encargada del PIE junto con la/el profesor se contextualizan sobre los contenidos que se están estudiando y se encarga de trabajar en aula/sala de educación diferencial, para lograr un aprendizaje deseado sin generar modificaciones y alteraciones en el resto del curso.”</p> <p>9.- “Imágenes y material audio visual del sector / barrio / ciudad / región. Prensa de la zona. Discusión del grupo curso.”</p> <p>10.- “No.”</p>
<p>ENCUESTA 6: Particular</p>	<p>6.- “Sí, varios.”</p> <p>7.- “Para mí fue un tremendo desafío, sobre todo en el ámbito</p>

	<p>pedagógico, sobre todo porque la mayoría de los estudiantes con NEE presentan el espectro asperger, cada uno con matices distintos. En el ámbito social fue más grato, ya que al acercarse a ellos se conocen sus necesidades y forma de ver el mundo, conociendo también un poco más de dicho síndrome.”</p> <p>8.- “La verdad se apreciada un trabajo lejano, más de apoyo por fuera, esto debido a que se trabaja de otra manera con dichos alumnos. Sin embargo, existía una total disposición si uno se acercaba en pedirla.”</p> <p>9.- “En primer lugar, se me aconsejó planificar en general, es decir, sin diferencias. Haciendo un balance, esto es logrado a cabalidad ya que los estudiantes se desenvuelven en un clima de empatía e igualdad.”</p> <p>10.- “Sí, del departamento de orientación, más que nada consejos básicos.”</p>
<p>ENCUESTA 7: Municipal</p>	<p>6.- “Sí, más de uno.”</p> <p>7.- “Esto ha sido todo un desafío ya que no existe un proceso de codocencia que permita responder de buena manera y por otra parte lo escasa formación en el área en nuestra malla de estudios nos hace estar peor preparados.”</p> <p>8.- “No ha existido en mi establecimiento instancias de este tipo. Los alumnos NEE trabajan de manera externa con PIE.”</p> <p>9.- “Promulgación* de instrumentos didácticos. Presentación* guiada de los instrumentos de evaluación.”</p> <p>10.- “No.”</p>
<p>ENCUESTA 8:</p>	<p>6.- “No.”</p>

Particular Subvencionado	7.- Sin respuesta. 8.- Sin respuesta. 9.- Sin respuesta. 10.- Sin respuesta.
ENCUESTA 9: Particular	6.- “Sí, pero no vi que se aplicara.” 7.- “No existió diferencia o información.” 8.- “No hubo.” 9.- “Diversidad de materiales, trabajo con guías, imágenes, dibujos, etc.” 10.- “No.”

ANEXO 4: Tabla de respuestas dimensión III

Encuestados / Dimensiones	Percepciones entorno a sus conocimientos y experiencias para el trabajo colaborativo y la codocencia como respuesta educativa a la diversidad
ENCUESTA 1: Particular subvencionado	11.- “Fue una nueva experiencia, fue compleja por la forma de trabajo, uno debía adecuarse a la de los estudiantes sin apoyo de los encarados de programar y diseñar un trabajo colaborativo que terminó siendo por separado.” 12.- “Pueden ser mejores, debido a que el colegio al exigir ciertos estándares de rendimiento trabajar con ellos en un aprendizaje efecto es una situación adversa.”

	<p>13.- “Realizar una formación teórica y práctica de manera obligatoria. Debido a que a dichas situaciones son relevantes al igual que la formación teórica. Establecer trabajos interdisciplinarios con estudiantes de diferencial para lograr una formación integral.”</p>
<p>ENCUESTA 2: Municipal</p>	<p>11.- “Ninguno en particular. Sólo teniendo consideraciones propias de las diferencias entre cada niño o niña.”</p> <p>12.- “Siempre faltan. Serán otorgados y aprendidos a través de la experiencia.”</p> <p>13.- “La inserción de contenido específico para la formación del profesorado.”</p>
<p>ENCUESTA 3: Particular Subvencionado</p>	<p>11.- “Desorientado en un principio, siento que es necesario que exista dentro de nuestra malla curricular algunos ramos para poder tener conocimientos sobre estos temas, cómo sobrellevarlos.”</p> <p>12.- “Deficientes, es necesario perfeccionar o crear cursos complementarios para cubrir lo que actualmente se está pidiendo en la educación de hoy.”</p> <p>13.- “Agregar ramos o cursos orientados al conocimiento teórico y práctico del comportamiento de los estudiantes (niños) con NEE.”</p>
<p>ENCUESTA 4: Municipal</p>	<p>11.- “Es complejo, cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y trabajar con personas que les cuesta aún más es difícil.”</p> <p>12.- “Trato de que la mayoría entienda y mi apoyo a quienes lo necesitan es incondicional, trato de apoyar.”</p>

	13.- “Más profesionales. Que la U nos dé herramientas para trabajar la inclusión. Más trabajos colaborativos e interdisciplinarios.”
ENCUESTA 5: Municipal	11.- “Con vacíos en cómo aplicar contenidos. En lo personal, cómodo y con buenas habilidades sociales para compartir.” 12.- “Si bien es cierto que hay varias limitantes para generar un proceso de enseñanza aprendizaje deseado, hay propuestas que generan un trabajo colaborativo y participativo de los y las estudiantes.” 13.- “Más prácticas (1° y 2°); profundización de aspectos de la educación diferencial.”
ENCUESTA 6: Particular	11.- “Fue gratificante, ya que al momento de realizar cualquier actividad intentaba tomar en cuenta a todos y todas, logrando que ellos se sintieran tomados en cuenta.” 12.“Negativamente, me falta un montón por aprender.” 13.- “Más trabajo sobre la inclusión, asignaturas obligatorias, cursos, debates e instancias informativas.”
ENCUESTA 7: Municipal	11.- “Bastante mal preparado a nivel profesional. Frustración.” 12.- “Mala*, siempre opto* por la improvisación.” 13.- “Incluir lo temático a nivel curricular con ramos que presenten continuidad y que sean capaces de dotar de las herramientas necesarios al futuro profesorado.”
ENCUESTA 8: Particular	11.- Sin respuesta. 12.- Sin respuesta.

Subvencionado	13.- “Otorgar mayor énfasis al trabajo con estudiantes con NEE, ya sea a la hora de implementar estrategias didácticas o, simplemente, a la hora de relacionarse con ellos, y así formar lazos de confianza más allá de lo disciplinar o lo curricular.”
ENCUESTA 9: Particular	11.-Sin respuesta. 12.- “Mala, poca preparación e información.” 13.- “Implementar un curso/ramo donde se trabaje la temática, abriendo en la formación docente el trabajo en conjunto con otras carreras para dar respuesta a los estudiantes.”

