



**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES**

**EXPRESIÓN ARTÍSTICA VISUAL DE ESTUDIANTES EN PROCESO DE
INCLUSIÓN ESCOLAR. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA
INCLUSIÓN SOCIAL**

**SEMINARIO DE TÍTULO - PROYECTO DE TITULACIÓN
PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
PROFESOR/A DE ARTES VISUALES**

Alumno (a)
Katherine Araceli Santander Pinto

Profesor (a) Guía
Luis Claudio Cortes Picazo

SANTIAGO, 2022

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul: Av. José Pedro Alessandri 774 - Ñuñoa, Santiago
Campus Joaquín Cabezas: Dr. Luis Bisquert 2765, Ñuñoa - www.umce.cl
Teléfono: 56-22322.9119 - 56-22322.9120 | Correo electrónico: artes@umce.cl

Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Mirada internacional en torno a ideales de inclusión en la escuela.....	4
1.2 Mirada nacional y proyecciones para una educación más inclusiva.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2.1. Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y su posible vínculo con el Arte.....	11
2.2. Aproximación a la educación rural chilena	12
2.2.1. Educación rural y Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	13
2.2.2. Educación rural en Chile y su vínculo con las Necesidades Educativas Especiales	13
2.3. Preguntas de investigación	14
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
3.1. Objetivo General.....	18
3.2. Objetivos específicos	18
4. MARCO TEÓRICO	19
4.1. Consideraciones generales.....	19
4.2. Bases teóricas de la inclusión educativa a nivel general.....	20
4.3. Educación inclusiva en Chile	23
4.3.1. Programa de Integración Escolar (PIE).....	25
4.4. Artes Visuales: Rol docente, didáctica y problemáticas	31
4.5. Educación en contexto rural.....	36
4.5.1. Educación rural en Chile: Un recorrido histórico	37
4.5.2. Educación rural actual en Chile y su vínculo con las Necesidades Educativas Especiales	42
4.6. Escuela Puerto Esperanza, X Región de Los Lagos	43
4.6.1. Organización interna.....	45
4.6.2. Misión y Visión institucional	46
4.6.3. Sellos educativos.....	47
5. MARCO METODOLÓGICO	49
5.1. Tipo de investigación; Método cualitativo.....	49
5.2. Método e instrumento de recogida de datos	49

5.2.1.	Investigación-Acción	49
5.2.2.	Ciclos de investigación	51
5.2.3.	Espacios pedagógicos y definición de roles de campo	54
5.2.4.	Técnicas y métodos para conseguir pruebas	59
5.3.	CICLOS DE INVESTIGACIÓN.....	61
CICLO N°1	61
5.3.1.	IDENTIFICACION DE LA IDEA INICIAL	61
5.3.2.	RECONOCIMIENTO: DESCUBRIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS HECHOS.....	63
5.3.3.	ESTRUCTURA DEL PLAN GENERAL	64
5.3.4.	REVISION DE LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS	67
5.3.5.	RECONOCIMIENTO.....	86
5.3.6.	RECONOCIMIENTO DE FALLOS	89
6.	CONCLUSIONES	91
7.	REFERENCIAS	94
8.	ANEXO	100
8.1.	Anexo n°1: Otros estudiantes.	100
8.2.	Anexo n°2: Otros estudiantes.	102

1. INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación es un derecho humano fundamental (UNESCO, s.f.). Bajo esta mirada, niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen igualdad de derecho a acceder a una educación que les permita desarrollarse como personas y participar de manera plena en la sociedad. Para ello se vuelve necesario desarrollar un sistema educativo que propicie un proceso de enseñanza aprendizaje comprometido en atender a los requerimientos y particularidades de cada niño y niña que lo integre.

La mirada en torno a la educación para niños y niñas con NEE ha ido variando y enriqueciéndose conforme el paso del tiempo. Tanto a nivel internacional como nacional, ha sido un tema de constante cuestionamiento e investigación, apuntando hacia una idea en común, dichos estudiantes tienen derecho a una educación inclusiva dentro de las escuelas tradicionales.

1.1 Mirada internacional en torno a ideales de inclusión en la escuela.

En el plano internacional, Warnock (1979) en torno a las NEE en Reino Unido, menciona la importancia de identificar el momento en que niños y niñas necesitan una educación especial durante sus vidas, pudiendo ser estas necesidades transitorias o permanentes. En cualquiera de los casos mencionados, luego de ser detectados, es necesario atenderlos de manera que puedan comenzar a superar dificultades u obstáculos presentados durante el aprendizaje. En relación a esto, Warnock (1979) recalca también que la escuela siempre debe estar preparada para presentar una oferta educativa especial frente a las necesidades especiales de sus estudiantes. De este modo, se desprende que, para la autora, la inclusión de estudiantes con NEE dentro de las escuelas ordinarias se presenta como una manera de garantizar el derecho al acceso

a la educación para todos los niños y niñas, independiente de las necesidades particulares que vayan presentando durante su proceso de desarrollo.

Posteriormente, en 1994, en Salamanca, España, es aprobada la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* cuya prioridad se enfocaba en continuar profundizando en una educación más inclusiva para las personas con discapacidad. En palabras de Yadarola:

La Declaración reafirmó el derecho a una educación y la necesidad de garantizar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (nee), enmarcada en una Educación Para Todos. Apela a los gobiernos a dar prioridad a la transformación y el mejoramiento de los sistemas educativos para que sean integradores, adoptando leyes, políticas y medidas efectivas que permitan a todos los niños matricularse en escuelas comunes u ordinarias. (2019)

La Declaración de Salamanca (España. Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 8), bajo la idea de garantizar el derecho a la educación sin importar las diferencias particulares, menciona:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,

- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

De esta manera, se observa cómo ya desde fines de la década de los setenta, a nivel mundial, comienzan a gestarse pensamientos innovadores que promueven la importancia de velar por los derechos de niños y niñas con discapacidades y Necesidades Educativas Especiales. Esto, tanto para favorecer la calidad de vida de aquellos estudiantes, así como también, una manera de contribuir al desarrollo de cada país involucrado. Lindsay, Wedell y Dockrell (2020) presentan un informe que reúne artículos de autores que colaboran, desde diversas miradas, para lograr establecer un balance en cuanto al grado de evolución de las NEE desde la publicación del informe Warnock (1978). A grandes rasgos, se considera que el mencionado informe efectivamente motivó a desarrollar sistemas de apoyo a niños y jóvenes con NEE, incluso a nivel internacional. Sin embargo, en la actualidad -y a pesar de haber grandes avances en el área de la inclusión- aún es necesario afrontar retos para seguir avanzando y conseguir proporcionar el apoyo adecuado para que niños y niñas puedan aprender juntos, independiente de las diferencias que puedan existir (Lindsay, Wedell y Dockrell, 2020).

En este sentido, por ejemplo, se menciona que el solo hecho de inscribir a las y los estudiantes con NEE en las escuelas ordinarias no es acción suficiente para fomentar plenamente la participación social de dichos alumnos, esto debido a que una vez integrados en el espacio educativo, pueden experimentar diversas dificultades (Garrote

et al., 2017). En la escuela, una inclusión de estudiantes con NEE puede ser alta o débil debido a factores tanto educativos como individuales. Entre los de carácter educativos se considera la composición de la clase, didácticas inclusivas y prácticas en aula por parte de profesores, apoderados y compañeros de clase. Por otra parte, por individuales, podría considerarse el bienestar de los estudiantes, la pertenencia a la escuela, entre otros (Lindner et al., 2022). Estas variables podrían incidir en cómo logre desarrollarse la inclusión en el espacio educativo.

1.2 Mirada nacional y proyecciones para una educación más inclusiva

“A escala mundial. La teoría y práctica de la atención educativa a la diversidad ha pasado de un enfoque de integración a uno de inclusión educativa” (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014, p. 258)

En Chile, el interés por otorgar una educación inclusiva para estudiantes con NEE es un tema que ha tomado mayor relevancia a partir de la década de los 90, donde se comienzan a gestar consideraciones en torno a la idea de que la educación -y la sociedad en sí- debiese desarrollarse de manera que todos y todas puedan estar en un mismo espacio y no de manera diferenciada (escuelas especiales), evitando así generar exclusión o segregación.

Al llegar la década de los noventa, Chile protagoniza una reforma a su sistema educacional que buscó hacer frente a los principales problemas de larga data, por medio de dos principios guías: “el mejoramiento de la calidad de la educación y el acceso equitativo a ella” (Tenorio, 2005, p. 823). En este periodo, también se instala en la educación chilena el Programa de Integración Escolar (PIE) “como una estrategia del

sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos” (Tamayo, 2018, p. 163). El Ministerio de Educación, define este Programa como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio que asisten a establecimientos de educación regular. Favorece la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. (MINEDUC, s.f.)

Según Godoy, Meza y Salazar (2004), a través este programa se obtienen recursos, tanto humanos como materiales, para responder ante los requerimientos educativos de niños y niñas con necesidades educativas especiales, ya sean transitorias o permanentes, derivados en la educación regular. Agregando además que, mediante este, se obtienen los recursos necesarios para financiar a los agentes especializados en dar el apoyo requerido, material didáctico enfocado en el grupo específico, perfeccionamiento docente, costos de adecuación de infraestructura, entre otros.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Luego de repasar la situación internacional y nacional que presenta la educación en contexto de inclusión escolar, es que nos abocaremos a esclarecer en específico el contexto, características y problemáticas, basándonos en los siguientes ejes: Inclusión, Política educativa, programa de integración, ruralidad y educación artística. Posteriormente, se expresará la justificación y relevancia de nuestra investigación al campo educativo de las Artes Visuales.

Las diversas políticas de integración escolar han buscado fomentar la inclusión en aula. Al respecto, en el estudio de López et al. (2014) se sostiene que la política educativa chilena tiene un carácter híbrido, al abordar la inclusión desde una perspectiva que valoriza a los estudiantes con NEE como sujetos de derecho y, a la vez, también desarrolla su programa de “inclusión” a partir de criterios basados en diagnósticos psicomédicos, establecidos mediante determinaciones clínicas individuales y certificados por el Ministerio de Educación. De este modo, el PIE desarrolla la estrategia de integración a partir de un diagnóstico que individualiza al estudiante, lo etiqueta y lo segrega en su entorno educativo. Del modo contrario, el estudio sostiene que una educación inclusiva parte entendiendo la discapacidad y las NEE como una construcción social, abandonando la necesidad de un diagnóstico médico validador y segregador. Esta construcción social normalmente posee barreras para dichos estudiantes, pero que pueden ser enfrentadas desde una reconceptualización y cambios en la cultura escolar. Ainscow, citado en la mencionada investigación, plantea que la inclusión educativa:

Utiliza estrategias de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y como ciudadanos. (López et al., 2014, p.260)

Adicionalmente, Tamayo (2018) menciona en su estudio una reflexión publicada anteriormente en *Presentación* en 2014, agregando que:

La inclusión efectiva se logrará si modificamos nuestros paradigmas, si consideramos que la discapacidad no es un atributo inherente, es más bien un constructo social, ya que al hablar de discapacidad uno se está remitiendo a una categoría relacional, la cual se expresa en la interacción negativa entre el conjunto de barreras contextuales, actitudinales y ambientales con una persona en cualquier situación de salud, restringiendo el pleno goce de derechos y la autonomía de las personas. (Tamayo, 2018, p.175)

Por otra parte, el Programa de Integración Escolar presenta solo siete cupos por sala para estudiantes con NEE: dos con necesidades especiales permanentes y cinco con necesidades transitorias (Rosas y Palacios, 2021), siendo este un espacio muy limitado al, probablemente, dejar fuera a otros estudiantes. Tal como se mencionó con anterioridad, este programa necesita de la participación de docentes capacitados para dicha labor: profesores diferenciales o especiales que trabajen de manera colaborativa con los profesores de asignaturas. En palabras de Rosas y Palacios (2021):

De acuerdo con lo expuesto, podemos afirmar que el corazón de los PIE es la co-docencia, que permite que estudiantes con NEE asistan a clases planificadas colaborativamente por el profesor diferencial y el profesor de asignatura para lograr que todos los estudiantes, con o sin NEE, aprendan juntos. (p. 3)

Sin embargo, encontramos una problemática en este apartado y tiene relación con la acción de separar cierta cantidad de alumnos con NEE durante el horario de clases, dando prioridad a asignaturas como Lenguaje y Matemáticas por sobre las otras. Notando así que la “inclusión” se realiza de manera separada del resto del curso, durante un número reducido de horas a la semana junto al docente diferencial, para luego ser reintegrado a las asignaturas restantes a cargo de los profesores y profesoras de cada

área específica (Rosas y Palacios, 2021). Esta situación genera preocupación desde dos miradas: Una, por el no cumplimiento de los ideales que una verdadera educación inclusiva sugiere y que, por el contrario, se generan espacios de segregación dentro de la escuela. Y dos, la capacitación y formación requerida para trabajar con estudiante con NEE la posee el docente diferencial, mientras que el profesor de asignatura debe, por exigencia, desarrollar sus clases de manera inclusiva, pero con escasa formación al respecto.

2.1. Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y su posible vínculo con el Arte.

Dirigiendo la mirada hacia el campo de las Artes Visuales en la escuela, se le puede considerar como un proceso fundamental durante el desarrollo de niños y niñas en etapas de desarrollo al promover la creatividad y la expresión. En palabras de Lobato, Martínez y Molinos (2003), “la creatividad es importante para el individuo mismo, como expresión del desarrollo de un conjunto de recursos personológicos, la creatividad se constituye en importante motivo de satisfacción, de disfrute, de realización personal” (p. 49). De esta manera, se considera a la disciplina artística como un potente espacio de creatividad que podría contribuir al desarrollo personal de las y los estudiantes.

Sin embargo, encontramos que el Programa de Integración escolar da énfasis principalmente en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas (Rosas y Palacios, 2021, p. 2), delegando la educación artística al docente de especialidad y sin apoyo en cuanto a materia de inclusión de estudiantes con NEE. En este sentido se observa una posible desvalorización de las Artes como un potente motor de inclusión.

2.2. Aproximación a la educación rural chilena

La educación rural según la RAE se define como un espacio educativo que se ejerce en un contexto lejano a la urbe, dónde lo rural se entiende como aquello perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores (Real Academia española, 2022). Partiendo desde este punto, la educación rural se presenta con distintos desafíos y problemáticas frente a la educación en contexto urbano. Entendemos que hoy en día es complejo poder generar una única definición y entendimiento de la educación en contexto rural, no obstante, a comienzos y desarrollo del siglo XX, se puede observar cómo la caracterización se focalizaba en el número de matrículas, es decir, lo cuantitativo servía como significado y entendimiento de lo rural, "todos aquellos núcleos cuyo censo es inferior a los tres mil quinientos o cuatro mil habitantes" (Zapater, 1969, p. 12). Otros autores, siguiendo la misma línea (cantidad de estudiantes), agregan características como los sistemas económicos, laborales y diversos oficios que sólo están presentes en contextos de ruralidad, "está ubicada en una población menor de 10.000 habitantes y donde la actividad agrícola es superior al 50%" (Sauras, 2000, p. 29).

En la actualidad, atendiendo a la complejidad que el mismo contexto le otorga a la educación rural, comprendemos que no es posible quedarse con una caracterización única, ya que influyen diversos factores como: la cultura, el acceso a servicios, las distancias, la cantidad de docentes, las organizaciones que administran la educación, problemáticas sociales de las familias, entre otras. Es por ello que, ahora focalizaremos la temática en realidades presentes en América, para luego llegar a nuestra realidad país.

2.2.1. Educación rural y Necesidades Educativas Especiales (NEE)

En la actualidad, la educación rural en América Latina y el Caribe, presenta grandes desafíos en diversas materias, entre ellas en lo que respecta a Necesidades Educativas Especiales. Al respecto, son diversos los trabajos e investigaciones que han focalizado tanto problemáticas como desafíos a los que se enfrentan los centros escolares en contexto rural. “Las escuelas rurales son las que presentan mayores dificultades para la implementación de políticas orientadas a la inclusión escolar” (Hernández & Rasse, 2021, p. 66). Esto se da por diversas razones, entre las que destacan, la falta de profesorado especializado para dichas necesidades, la falta de recursos, así como la amplia variedad de diagnósticos que engloba las necesidades especiales.

2.2.2. Educación rural en Chile y su vínculo con las Necesidades Educativas Especiales

Las escuelas rurales en Chile atienden a estudiantes que, en sus diversas realidades, otorgan características únicas a cada centro educativo, esto ha generado que inclusive funcionen con cierta particularidad en relación a el sistema nacional. “Las escuelas rurales han tenido una relación distintiva con las políticas públicas educativas del país y, aunque están dentro de las lógicas del sistema escolar, operan de manera diferente a lo exigido por este sistema” (Núñez et al., 2020, p. 348). Esto, según las autoras, ocurre porque desde mucho antes de que surgiera la política de inclusión en Chile, las escuelas rurales históricamente han recibido a estudiantes de distintos centros educativos (urbanos, rurales) de diversa edad y condición. En este sentido, las escuelas rurales podrían considerarse inclusivas desde sus bases.

Las escuelas rurales y la inclusión escolar se figuran como nuestro eje de trabajo, enfocados en la realidad actual, que entrega a los centros educativos fortalezas como

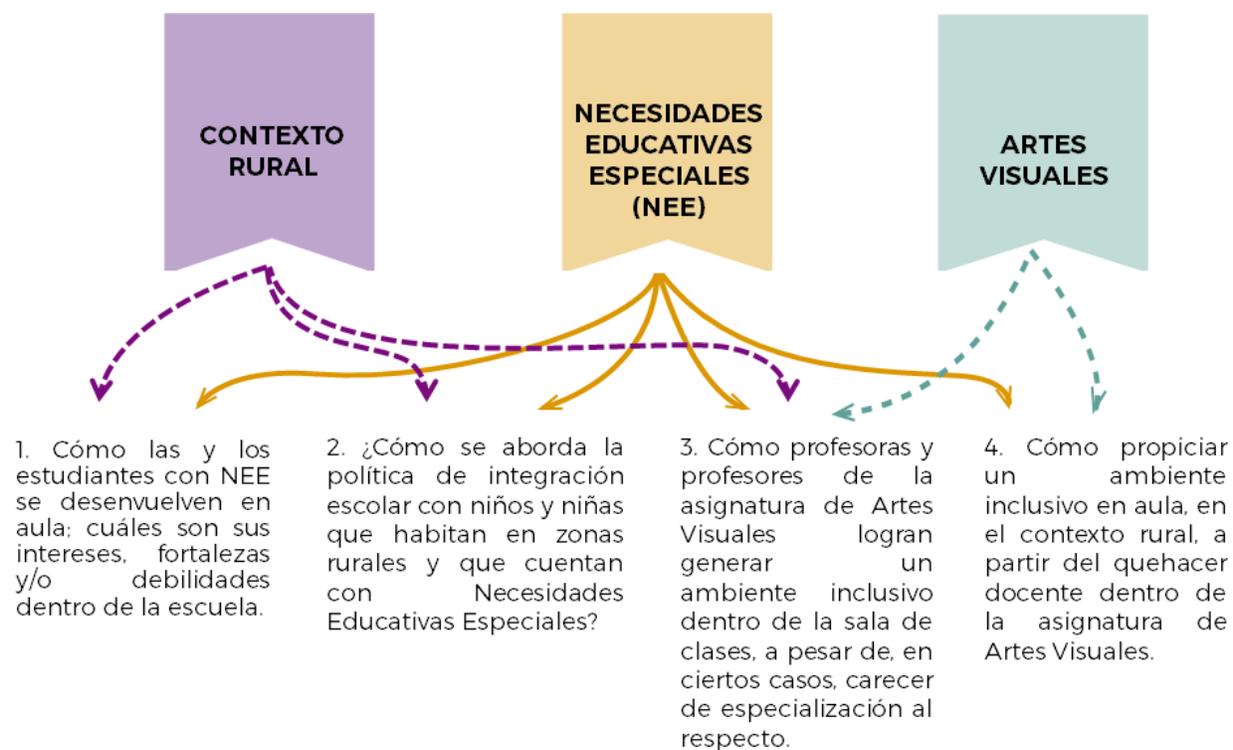
debilidades, y específicamente en el Programa de Integración Escolar (para centros educativos que efectivamente cuentan con ello). Reconocemos las dificultades en muchas ocasiones de índole material o de recursos, al presentar una baja matrícula, dotación docente que, podría no contar con los mejores instrumentos de trabajo, las múltiples labores a las que los funcionarios de las escuelas rurales se ven expuestos en muchos casos. Basándose en ello, la intención es rescatar las formas de trabajo, las estrategias y espacios de mejoras para la asignatura de Artes Visuales.

2.3. Preguntas de investigación

En virtud de las variables antes expresadas: relevancia de la territorialidad (el contexto rural), las necesidades educativas especiales, la política nacional imperante en la actualidad, la didáctica pedagógica, las estrategias a utilizar en la asignatura de artes visuales y las percepciones y expectativas de los estudiantes, es que se orienta la investigación propuesta.

En el contexto rural, tras lo expuesto, buscamos conocer, de qué manera logran desarrollar los objetivos de aprendizaje correspondientes; cuáles son las dificultades que deben enfrentar durante dicho proceso y cuáles son sus estrategias metodológicas para desarrollar una educación lo más inclusiva posible, siempre teniendo en el foco principal el contexto territorial propio de la educación rural. De igual modo, se busca, además, conocer cómo las y los estudiantes con NEE se desenvuelven en aula; cuáles son sus intereses, fortalezas y/o debilidades dentro de la escuela; cómo ellos perciben el proceso de enseñanza - aprendizaje; y de qué manera se podría observar dichas relaciones a partir de una disciplina específica, como es el caso de las Artes Visuales.

Atendiendo, en primer orden, las problemáticas que se evidencian en la implementación del Programa de Integración Escolar en Chile, el cual corresponde a la voluntad que presentan los centros educativos para adscribirse al Programa de Integración Escolar. Como nos aporta la Superintendencia de Educación, “si bien cualquier establecimiento de enseñanza común puede tomar la decisión de implementar un Programa de Integración Escolar (PIE) para sus estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), no todos lo ofrecen, ya que, esta implementación es voluntaria” (Superintendencia de Educación, s.f.), lo que en la práctica puede devenir en dificultades de acceso territorial y efectividad educativa. Si en la actualidad, el PIE es el espacio que promueve la integración -o “inclusión”- en Chile, ¿Cómo se aborda la política de integración escolar en contexto rural, considerando que, estos espacios educativos desde sus orígenes atienden la diversidad? ¿Cómo el profesorado atiende las NEE sin la existencia de un PIE? ¿Cómo se aborda la educación con niños y niñas que habitan en zonas rurales y que cuentan con Necesidades Educativas Especiales? Esta situación permite cuestionar y replantear el carácter voluntario de la educación inclusiva en las escuelas chilenas. Estas preguntas nos abren un campo de interés en conocer cómo se desarrollan estos principios de Integración Escolar en zonas rurales retiradas de la Región Metropolitana.

Figura 1*Síntesis de Preguntas de investigación**Nota.* Elaboración propia

Dicho lo anterior, la presente investigación focaliza su interés en espacios educativos rurales que, efectivamente, cuentan con programas de integración operativos, reconociendo que en aquella voluntad que la política nacional otorga, las escuelas rurales optan por avanzar al desafío de adscribirse al PIE. De ahí se busca profundizar en la experiencia de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, desde los propios estudiantes y las estrategias pedagógicas y didácticas a las cuales se ven inmersos.

En este proceso de análisis, es necesario lograr resolver las interrogantes que se desprenden del trabajo docente, relacionadas en cómo profesoras y profesores de

asignaturas logran generar un ambiente inclusivo dentro de la sala de clases, a pesar de, en ciertos casos, carecer de especialización al respecto.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo General

Proponer orientaciones pedagógicas artístico-visuales para la inclusión escolar de estudiantes PIE para fomentar la cultura de diversidad en el aula.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar la diversidad de diagnósticos que acoge el Programa de Integración Escolar en contexto rural específico.
- Implementar actividades didácticas desde las Artes Visuales.
- Analizar resultados a partir de la experiencia artística desarrollada con estudiantes PIE.
- Proponer orientaciones que surjan a partir del análisis de los resultados obtenidos con niñas y niños del programa PIE.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Consideraciones generales

Luego del recorrido introductorio trazado, se vuelve necesario establecer los aspectos teóricos que sustentan la presente investigación. En consecuencia, en las siguientes páginas se expresan las distintas políticas, teorías y conceptos que se enmarcan en la problemática de las actuales políticas educativas que imperan en nuestro país, las cuales mantienen a asignaturas, como las Artes Visuales, sin apoyo constante del Programa de Integración Escolar, en medio de un contexto en el que la inclusión cada día se torna una realidad palpable, por lo que la necesidad de crear estrategias y actualizar conocimientos se hace imprescindible y al mismo tiempo, complejo, considerando el agobio laboral de los docentes en la actualidad (La Tercera, 2021).

El propósito del presente marco es dar al estudio un sustento teórico coordinado y coherente que recorra el paradigma de la política educativa, contexto y praxis pedagógica de las Artes Visuales que, junto a los conceptos propuestos, permita integrar el problema de estudio a un ámbito tangible, donde este cobre sentido.

En primer orden, se abordarán las iniciativas internacionales que dan cuenta de la inclusión en el aula, para luego avanzar al paradigma educativo nacional, dilucidando el estado actual de este y el enfoque de inclusión que se ejerce en el sistema educativo chileno. En segundo orden, se analiza el paradigma de las Artes Visuales en las aulas, el enfoque, la cobertura y las problemáticas a las que el profesorado se ve enfrentado cuando hablamos de aulas diversas e inclusivas. En tercer término, en un plano más específico, se recorre la literatura que estudia la educación en contexto rural, con un énfasis en sus desafíos y problemáticas. Finalmente, se da cabida a un caso específico

dentro del territorio chileno, escuela rural que aúna la esencia que motiva esta investigación.

A los puntos a abarcar en este recorrido, se adiciona la terminología útil y a emplearse en la investigación propuesta, que finalmente culmina sustentando la problemática de estudio que, evidencia la falta de herramientas y orientaciones pedagógicas de los docentes de Artes Visuales al enfrentarse a la práctica docente y en contexto rural de forma específica.

4.2. Bases teóricas de la inclusión educativa a nivel general

Como conceptos iniciales, la teoría de la inclusión en la educación nos aporta un marco de sustento investigativo que nos ayuda a comprender la panorámica nacional en lo que respecta al Programa de Integración Escolar (PIE), la práctica pedagógica y las Artes Visuales como asignatura curricular.

A fines del siglo XIX y principios del XX, la educación adquirió -inicialmente en Europa- un carácter de obligatoriedad que llevó a que las escuelas aumentaran, de manera considerable, su alumnado. De acuerdo a Arnaiz (2019):

Su consecuencia más inmediata fue la necesidad de crear numerosas escuelas que acogieran al elevado número de alumnos que empezaba a acudir a ellas. Por consiguiente, niños con alguna deficiencia, sobre todo ligera en el caso del retraso mental, que tradicionalmente habían estado en sus casas o en asilos, pasaron a recibir enseñanza junto al resto de los niños de su entorno. (p. 16)

En este escenario de masificación de la educación aumentó la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje, impulsando también “la necesidad de que los niños anormales, especialmente los débiles mentales, abandonaran la escuela ordinaria” (Arnaiz, 2019, p. 16) para ser asignados en espacios educativos especiales según la clasificación de sus diagnósticos. Se da inicio así a una educación que diferencia a su estudiantado, clasificándolos en escuelas ordinarias o especiales según sus capacidades (Arnaiz, 2019, p. 17). Sin embargo, esta diferenciación sentó las bases, también, para el surgimiento de mentalidades que cuestionarían esta modalidad educativa de carácter segregador.

Hablar de inclusión o escuela inclusiva se podría entender como algo relativamente nuevo e incluso innovador. Lo cierto, es que es factible localizar los orígenes de una moción de dicha índole, en el año 1948, con la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuando se expresa que “el derecho a la educación es un derecho fundamental” (UNESCO, s.f.). En este momento, sin nombrar la palabra inclusión o Necesidades Educativas Especiales, ya se daba espacio a la integración, -al todo-. En un contexto en que el mundo occidental sacaba aprendizajes tras la Segunda Guerra Mundial, el interés en las problemáticas que tenían relación con la educación comenzó desde allí a hacerse más habitual.

En el año 1978 se publica el Informe Warnock, el cual establece lineamientos en dirección a ampliar lo que, a la fecha, se conocía sobre la educación especial, teniendo como objetivo, además, la supresión de la segregación educativa de estudiantes que presentaban un desempeño considerado “deficiente” o por bajo el promedio estudiantil. Es, en este momento, donde se da cabida al término Necesidades Educativas Especiales (NEE) que, en palabras de Sánchez (2001), “centra la atención en el tipo de respuesta que la institución educativa ha de facilitar”. Así, la relevancia de este informe radica en que planteó la necesidad de que todos los estudiantes (sin importar condición) deban acudir a escuelas ordinarias, instaurando una posición contraria a la exclusión de niños y niñas que eran separados en escuelas especiales según sus diagnósticos (Arnaiz, 2019). El equipo de trabajo de Warnock propone una mirada más abierta, con foco hacia

una educación que logre reconocer y atender las diversas necesidades de cada uno de sus integrantes, con el objetivo de facilitar y contribuir al desarrollo personal de estos y a una educación plenamente inclusiva.

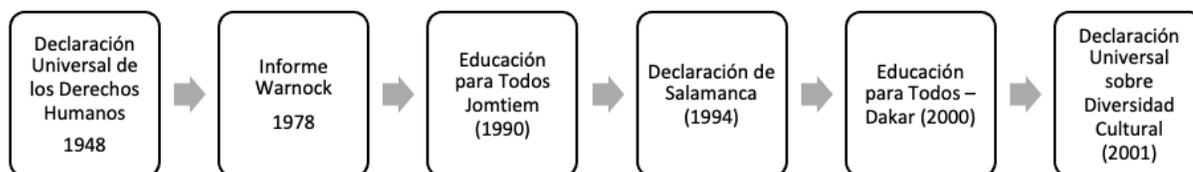
Luego, en 1990, en el Foro Internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien, Tailandia, por medio de la “Declaración mundial sobre educación para todos”, se repasó lo planteado años antes, agregando que el desafío se mantiene y crece, por lo que se declara que, la educación debe ser universal y que debe enmarcarse en la equidad, bajo toda circunstancia.

Posteriormente, en 1994, en Salamanca, se celebró la conferencia “Declaración de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales”

En el siguiente esquema, se puede apreciar algunos de los principales acuerdos internacionales en materia de educación, como un derecho universal, de no discriminación, de inclusión que, en definitiva, da sustento a la escuela inclusiva, que debiese ser el ideal a concretar en toda aula. Ideal que desde la década de los noventa a 2000 comienza a materializarse como una realidad.

Figura 2

Acuerdos internacionales en materia de educación, derechos e inclusión



Nota. Elaboración propia a partir del marco teórico de la investigación.

4.3. Educación inclusiva en Chile

La historia de Chile, en cuanto a una educación inclusiva, manifiesta varias etapas, desde la Ley 19284, del año 1994, la cual establecía “normas para la plena integración de personas con discapacidad” dedicando desde el artículo 26 a 32 a la temática de acceso a la educación, todos derogados por la actual Ley 20422 del año 2010, que establece “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” ya instalando el concepto de inclusión. En el artículo 36, se deja expresado que la educación debe ser inclusiva con todo estudiante, no obstante, en caso de presentar particularidades que sean incompatibles con la educación regular, solo ahí se habla de dos caminos a tomar:

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. (BCN, 2010, p. 15)

En ese mismo año, el Decreto 170, individualiza la figura del estudiante que presenta NEE como “aquel 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.2, 2010)

Además, el Ministerio de Educación establece que existen dos clasificaciones de NEE, permanentes y transitorias:

“Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son 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.2, 2010)

“Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son 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.2, 2010)

Tabla 1

Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) y Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)

NEEP	NEET
Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales (ceguera); deficiencias auditivas (sordera); deficiencias motoras (parálisis cerebral); retardo mental y autismo, entre otras (Salado, 2009).	Dentro de esta categoría comúnmente se encuentran las dificultades específicas del aprendizaje, los trastornos específicos del lenguaje, el déficit atencional, entre otros.

Nota. Adaptado de *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Documento Resumen del Estudio*, de J. Marfán, 2013, p.7.

4.3.1. Programa de Integración Escolar (PIE)

La Ley de inclusión 20845, por medio del Programa de Integración Escolar, se constituye como un espacio de apoyo y recursos destinados a atender la diversidad en su conjunto dentro del aula.

El PIE propone una estrategia educativa, con enfoque inclusivo, a través del aporte de recursos y oportunidades educativas dirigidas a quienes presenten necesidades especiales durante su proceso de aprendizaje en la escuela. Este apoyo va dirigido a los centros educativos que en el aula “se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2019, p. 9). De acuerdo al *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar* del Ministerio de educación (2019), “el PIE contribuye al proceso de inclusión” (p. 9) por lo cual se orienta a potenciar dicho programa y estrategias que fomenten la presencia, participación y logro de aprendizajes esperados en la sala de clases, incentivando, además, aquellas prácticas “que estimulan la innovación educativa para responder a la diversidad de formas de aprender” (Ministerio de Educación, 2019, p. 9).

Se habla de Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando un estudiante presenta dificultades ante las barreras generadas dentro del contexto escolar, familiar, social y que, como consecuencia, complican su proceso de aprendizaje y pleno desarrollo de capacidades en el ámbito educativo. El PIE se presenta, entonces, como una herramienta inclusiva que promueve la eliminación de estas barreras en el contexto educativo, con el objetivo de favorecer la participación, facilitar el acceso, progreso y egreso de las y los estudiantes durante su proceso educativo (Ministerio de Educación, 2019):

Es necesario transitar desde una visión centrada solamente en el estudiante individual y su déficit o discapacidad, hacia otra que incluya la identificación y

eliminación de las barreras del contexto escolar y de la enseñanza, para educar a la diversidad de estudiantes. (Ministerio de Educación, 2019, p. 10).

De manera adicional, en la Segunda edición del *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar* del Ministerio de educación (2019) se sostiene que los Programas de Integración Escolar en las escuelas generan aportes (ver Tabla 2) que contribuyen en el avance y construcción de una escuela como espacio inclusivo que reconozca y valore a sus estudiantes desde sus diferencias y particularidades, con el fin de fomentar un país socialmente menos segregado (p. 13)

Tabla 2

Aportes del Programa de Integración Escolar (PIE) en la política educativa actual

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer un sistema educativo para la diversidad, generando mayores niveles de inclusión educativa y de experiencias pedagógicas flexibles, diversificadas y pertinentes.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la colaboración y no la competencia entre los establecimientos educacionales, identificando las barreras y las necesidades de apoyo de los estudiantes para lograr su plena participación, desarrollo y aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumentar el número de establecimientos que, dentro de su Proyecto Educativo Institucional, incorporan los PIE como una herramienta efectiva para el mejoramiento de la calidad educativa.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difundir prácticas pedagógicas exitosas que apoyan la reflexión y modelan procesos para avanzar hacia escuelas inclusivas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejorar el acompañamiento técnico a los Programas de Integración Escolar, a través del apoyo provincial, regional y central del Ministerio de Educación.

- **Implementar** perfeccionamiento docente para la adquisición y/o profundización de conocimientos y estrategias para la diversificación curricular (Diseño Universal de Aprendizaje y otras estrategias), trabajo colaborativo en la sala de clases e implementación de metodologías de enseñanza aprendizaje variadas.

Nota. Adaptado de *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*, de Ministerio de Educación, 2019, p. 13.

En cuanto al ingreso de estudiantes en el Programa de Integración Escolar (PIE), se consideran Necesidades Educativas Especiales de tipo permanente (NEEP) asociados a diagnósticos indicados en Tabla 3, NEE de tipo transitoria (NEET) indicados en Tabla 4, así como también NEE asociadas a Discapacidad motora, Graves alteraciones del comportamiento, de la relación y comunicación y Retraso global del desarrollo (para menores de 6 años) (Ministerio de Educación, 2019).

Tabla 3

Definición de diagnósticos: NEEP

DISCAPACIDAD AUDITIVA:	Es la pérdida de la audición superior a 40 decibeles que provoca limitaciones en la recepción y manejo de la información auditiva, que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje.
DISCAPACIDAD VISUAL:	Es la alteración de la visión que provoca limitaciones en la recepción, integración y manejo de la información visual que es

	fundamental para el logro de un desarrollo armónico y la adaptación al medio ambiente.
DISCAPACIDAD INTELLECTUAL:	Se define por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento del niño, niña, joven o adulto, caracterizada por un desempeño intelectual significativamente bajo de la media, que se da en forma concurrente junto a limitaciones en la conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y, que comienza antes de los 18 años.
AUTISMO:	Alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta. En el caso de la interacción social, el retraso puede ir desde la falta de interacción social por dificultad para comprender situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo.
DISFASIA:	Alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje y del mecanismo de adquisición del sistema lingüístico. Se caracteriza por un desarrollo atípico de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito y por problemas de procesamiento del lenguaje y/o de abstracción de la información significativa, para el almacenamiento de corto y largo plazo, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas que la presentan.
DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y SORDOCEGUERA:	Se define por la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional.

Nota. Adaptado de *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*, de Ministerio de Educación, 2019, p. 22.

Tabla 4

Definición de diagnósticos: NEET

<p>TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL:</p>	<p>Trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado con presencia clara de déficit de atención, impulsividad y/o hiperactividad. Este comportamiento se evidencia en más de un contexto o una situación, tales como el hogar, la escuela y/o actividades sociales, entre otras, y produce un malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social o académico del estudiante.</p>
<p>TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE:</p>	<p>Limitación significativa en el nivel del desarrollo del lenguaje oral que se manifiesta por un inicio tardío o un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco debe considerarse como indicador de Trastorno específico del lenguaje, la Dislalia ni el Trastorno fonológico.</p>

<p>TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE:</p>	<p>Dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de los estudiantes de la misma edad para aprender a leer, a escribir y/o aprender matemáticas. Las dificultades específicas del aprendizaje, se caracterizan por un desnivel entre capacidad y rendimiento, por estar delimitadas a áreas específicas como lectura, escritura y matemáticas y por ser reiterativas y crónicas, pudiendo presentarse tanto en el nivel de educación básica como en enseñanza media.</p>
<p>RENDIMIENTO EN PRUEBAS DE COEFICIENTE INTELLECTUAL EN EL RANGO LÍMITE, CON LIMITACIONES SIGNIFICATIVAS EN LA CONDUCTA ADAPTATIVA:</p>	<p>Obtención de un puntaje entre 70 y 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el estudiante evaluado, determinándose además un déficit en el funcionamiento adaptativo escolar, laboral y social del estudiante (evaluado, a través de la observación y aplicación de instrumentos).</p>

Nota. Adaptado de *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*, de Ministerio de Educación, 2019, p. 23.

Finalmente, cabe mencionar que el Programa de Integración Escolar, puede implementarse en todos los centros educativos que deseen adherirse a la política de educación nacional. De momento no posee obligatoriedad y su implementación es voluntaria (Superintendencia de Educación, s.f.).

4.4. Artes Visuales: Rol docente, didáctica y problemáticas

Las artes visuales y la educación en Chile, han estado ligadas de alguna forma desde el periodo colonial, así lo expresa la obra *Historia de un área marginal* de Luis Hernán Errázuriz, quién traza la primera experiencia artística y educativa en el año 1797, con la academia San Luis y la introducción de clases de dibujo, en un marco que buscó fomentar ciertos oficios industriales y artesanales “la enorme relevancia que tuvo la enseñanza del dibujo geométrico lineal, ya que se pensaba que el conocimiento de esta actividad era clave para el desarrollo de múltiples oficios y una herramienta necesaria para ejercer diversas profesiones” (Errázuriz, 1994, p. 17). Sobre la misma línea, el autor señala que “El objetivo predominante de la educación artística, durante el siglo pasado, fue contribuir al crecimiento económico del país” (Errázuriz, 1994, p. 17). Luego, avanzando en la cronología de la evolución de las artes, durante el siglo XIX se funda la Escuela Normal “la Escuela de Dibujo Lineal, la Academia de Pintura, la Escuela de Artes y Oficios y el Conservatorio Nacional de Música. El rol de estas instituciones fue muy significativo para impulsar la educación artística” (p.3).

Ya para 1910, se incorpora el Programa de Educación Primaria que “adicionó el dibujo geométrico lineal para la formación de artesanos” (Errázuriz, 1994, p.3). En 1953, se avanza en la formación de la Escuela Experimental Artística, “actual Liceo Experimental Artístico, único establecimiento en Chile que otorga el título de Técnico Artístico en la especialidad elegida por los estudiantes” (MINEDUC, 2016, p3).

Durante el periodo de Dictadura cívico militar, los decretos N°4002 y N°300, no clarifican horarios para música y artes plásticas, así como la eliminación de la obligatoriedad de la asignatura de artes en séptimo y octavo básico. Situación que fue corregida en democracia, cuando en 1996, se establece la obligatoriedad de la disciplina en todos los niveles de enseñanza. Luego, en 2009, se otorga el reconocimiento a la Formación Artística en la Ley General de Educación, quedando al mismo nivel que la

Formación Científica Humanista y la Formación Técnico Profesional (MINEDUC, 2016, p3). Finalmente, desde 2012 a 2016, MINEDUC ha dado a conocer las diversas bases y programas de la asignatura de Artes Visuales para todos los niveles educativos (MINEDUC, 2016, p3).

En un plano internacional, en el año 2006, la UNESCO (2006) lleva a cabo la Primera Conferencia Mundial de sus miembros, con la finalidad de definir los horizontes de la Educación Artística en miras a “construir capacidades creativas para el Siglo XXI” (p.3), espacio en el que, se desprendió que:

Otorgar a la educación artística un lugar central y permanente en el currículo educativo, financiación adecuada y profesores con la calidad y la capacidad apropiadas; Introducir las artes en todo el currículo escolar, así como en la educación no formal; Reservar partidas presupuestarias para fomentar la educación artística y su inclusión en los currículos escolares. (UNESCO, 2006, p. 16)

Al analizar los programas de estudio de la asignatura, se observan las nociones básicas que se espera cumpla las Artes Visuales, entre pensamiento crítico, desarrollo de la creatividad e innovación, metacognición, formas de trabajar, herramientas para trabajar, entre otras. Se observa la relevancia de la asignatura para la enseñanza media, de igual manera, sucede en enseñanza básica en primer y segundo ciclo. No obstante, las artes visuales, más allá de ser comprendidas como una herramienta laboral (siglo XVIII y XXI) o como un espacio de crítica, innovación y creatividad, puede ser entendida como un medio de entendimiento y apreciación de la experiencia humana:

Uno de los principales objetivos de la educación artística es cultivar sensibilidades y fomentar actitudes artísticas. A pesar de que no todos los estudiantes pretenden

llegar a ser artistas, pueden estar informados y disfrutar de las cualidades estéticas del mundo en que viven. (Eisner, 1995, p. 16)

Sobre esta misma línea, el documento *“Por qué enseñar arte y cómo hacerlo”*, del MINEDUC, aporta:

Las artes tienen la facultad de mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades. Durante años, tal vez décadas, han sido una herramienta potente para impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística, un lenguaje y un vértice desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, P. 8)

Por lo anterior, el rol docente en las artes visuales se torna fundamental, sobre todo en el contexto actual, donde la Política Nacional educativa apunta a la inclusión, a la diversidad y a los espacios democráticos, (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2019, p. 19), siendo el/la docente un mediador del conocimiento, del proceso creativo de los estudiantes y los contenidos curriculares del país. Además, el rol docente de artes visuales debe enmarcarse en la línea de la adquisición de herramientas para la educación del siglo XXI (CPEIP, 2021, p. 14).

En cuanto a la didáctica de las artes visuales, es indispensable trabajar: los diversos planos del pensamiento: Abstracto, simbólico, la representación visual, la expresión verbal y lo concreto (MINEDUC, s.f., p. 26)

Resulta relevante poder inculcar en niñas y niños, desde edades tempranas, el mundo diverso de las Artes Visuales, lo que, de forma sistemática, contribuyen a, por ejemplo, el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, al respecto:

Los aportes de las neurociencias a la asignatura de Artes Visuales son claves, por cuanto señalan que niñas y niños necesitan comparar los resultados de sus

ejercicios exploratorios con el producto final para tomar conciencia acerca de sus logros y vivenciar la sensación de éxito, manteniendo despierta la motivación por aprender. Por este motivo, la fase exploratoria en las Artes Visuales adquiere mayor relevancia que en otras asignaturas, y forma la base para el incremento de su potencial expresivo-artístico. (MINEDUC, s.f., p.27)

La motricidad fina como herramienta didáctica:

Jean Piaget, señaló que el desarrollo motriz influye directamente en la inteligencia de los niños, dado que, desde los 0 a 7 años la educación de niños y niñas es psicomotriz (hoy reconocemos que los ritmos de cada estudiante son diversos y esta clasificación de años es variable). Piaget aporta que; “Todo, el conocimiento y el aprendizaje, se centra en la acción del niño sobre el medio, los demás y las experiencias, a través de su acción y movimiento” (Piaget, 2012, p. 1).

Al respecto, Kolzowa en su ensayo titulado *Investigaciones en torno al desarrollo del lenguaje*, aporta que; “la motricidad fina conlleva una especial importancia para el desarrollo del lenguaje, a través de la sensibilización de los dedos, lo cual se puede favorecer a través del modelado o de otras actividades manuales. Mediante el modelado no solo se educa la habilidad manual, sino que los dedos son sensibilizados (percepción táctil) al formar las protuberancias y hendiduras de las figuras” (Kolzowa, s.f., p, 643). Aspecto significativo sí se piensa en la diversidad del aula y especialmente en las NEE.

Sobre esta misma línea, la de las artes visuales y necesidades educativas especiales, son diversos los estudios, que postulan la importancia del arte, de esta misma línea se desprende el uso del arte terapia en casos específicos, no obstante, nuestro interés se centra en la relevancia que la asignatura posee en el proceso de desarrollo de los estudiantes en sus diversas dimensiones.

Al respecto, Gloria Pérez, en su artículo “El arte en la educación especial”, al centrarse en estudiantes con grados de pérdida auditiva, concluye que, al llevar a cabo un enfoque interdisciplinar con estudiantes con NEE, se puede lograr alcanzar los objetivos contenidos en un Currículum escolar tradicional, logrando con ello combatir las desigualdades de los sistemas educativos. (Pérez, 2015, p. 92)

En la misma línea, un estudio de caso, en el que se propusieron en una escuela de España, concluye que “las artes son una potente herramienta de inclusión en el aula, ya que, con ella, se consiguió que el conocimiento, la motivación e interés del alumnado en las diversas técnicas artísticas hallan aumentado junto con la curiosidad por el arte contemporáneo” (Pérez, 2015, p. 34).

En síntesis, las artes visuales, desde el periodo colonial en su expresión de dibujo, fue entendida como una herramienta útil para el contexto laboral, con el paso del tiempo, la asignatura pasó de adquirir mayor relevancia, a incluso ser suprimida en ciertos niveles en periodo de dictadura, hasta llegar a la actualidad, en donde encontramos entornos educativos reconocidos como “artísticos” a la par de los científicos humanistas e industriales.

Además, respecto a las características del arte, propiamente tal, se desprende, que, resulta profundamente significativo el exponer a niñas y niños a distintas formas de arte, con la finalidad de potenciar su desarrollo en un sentido multidimensional, así también lo expresan los estudios sobre NEE, que valoran el uso del arte, de las artes visuales plásticas y la música, en el desarrollo de los estudiantes.

4.5. Educación en contexto rural

La educación rural, según la RAE se define como un espacio educativo que se ejerce en un contexto lejano a la urbe, dónde lo rural se entiende como aquello perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores (Real Academia española, 2022). Por otra parte, desde los imaginarios sociales, existe una especie de imagen o incluso caricatura preconcebida de lo que representa la educación rural:

“Una buena parte de la definición clásica de lo rural resulta de creencias colectivas donde los modos de vida, cosmovisiones y hábitos sociales rurales son percibidos como arraigados a la tierra y sus recursos naturales. Consecuentemente, lo rural suele ser confundido con una forma de vida atrasada, arcaica, no evolucionada y obsoleta. En términos socioeconómicos, lo rural suele concebirse a través de los rezagos que padece y su menor dotación en capital productivo. (Gaudin, 2019, p. 14)

Tanto en Chile como en América Latina, la educación en ambientes rurales, se encuentra enmarcada en un contexto de desafíos constantes, sobre esta última, se señala que “Las escuelas rurales son las que presentan mayores dificultades para la implementación de políticas orientadas a la inclusión escolar” (Hernández & Rasse, 2021, p. 66). Esto se da por diversas razones, entre las que destacan, la falta de profesorado especializado para dichas necesidades y la escasez de recursos, dinámica que también se replica en nuestro país. Por otra parte, el estudio: Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación, nos expone que, “la educación rural ha sido un campo soslayado, casi olvidado, por la investigación educativa desarrollada en la mayoría de países latinoamericanos” (Galván, 2020 p. 49), lo que, según la autora se debe a tres razones principalmente:

“Una visión urbano-céntrica dominante (...) la centralidad que la educación indígena ha tenido en la investigación, postergando el estudio de procesos

educativos que ocurren en escuelas de variados contextos rurales, con población diversa, y en tercer orden, la proliferación de estudios historiográficos sobre educación rural, en detrimento del análisis de su problemática actual". (Galván, 2020, p. 49)

4.5.1. Educación rural en Chile: Un recorrido histórico

*La educación es el primer deber y
el más alto derecho del Estado.*

Pedro Aguirre Cerda

Desde la instauración del Estado-nación en Chile, la educación ha sido una preocupación político identitaria, entendiendo que, para lograr construir una nación, la educación como instrumento adquiere profunda relevancia (Iglesias, 2019, p. 29). De este modo, desde la consolidación de la Constitución de 1833, de la mano al proyecto nacional impulsado en el periodo conservador, la educación ha sido una preocupación que, en entornos rurales, desde sus inicios ha mantenido precariedades materiales. Precariedades, que comenzaron a ser atendidas en primera instancia con la creación de la escuela de Preceptores EN 1842, (modelo inspirado en Francia, el cual se consolidó como la base de educación primaria desde mediados del siglo XIX) pavimentando el camino hacia una cultura y educación para la población chilena (Reyes, 2002, p. 39). No obstante, dicho camino, aún se encontraba lejos, de incluir al -pueblo- en su totalidad:

“Pese a los esfuerzos que el Estado hacía por promover la educación, esta seguía siendo patrimonio de algunos sectores de la sociedad y la "Escuela Rural" debía mantenerse dentro del entorno adverso de la estructura económica-social, alentada, más que nada, por el apostolado del maestro que se formaba en las Escuelas Normales y que constituían "una idónea milicia civil" (Reyes, 2002: 40).

Para inicios del siglo XX, las cifras de analfabetismo a nivel nacional, seguían estando en niveles elevados, pese a la ley de instrucción primaria obligatoria:

“Hacia 1920, las cifras del analfabetismo eran escalofrantes, requiriéndose, en forma imperiosa, de herramientas eficaces para combatirlo. Debe recordarse que, si bien la educación primaria era gratuita desde el decenio de don Manuel Montt en la década de 1850, su obligatoriedad legal solo viene a serlo en 1920; casi 70 años después y tras incómodos e inconcebibles debates” (Reyes, 2002, p 41)

En razón de dicha realidad, en el ámbito político legislativo, el Estado-nación chileno, implementó una serie de regulaciones y leyes, que buscaban hacer frente a las altas cifras de analfabetismo:

Tabla 6

Ley N°3654 de Educación Primaria Obligatoria (1920)

Artículo 2	Estableció la obligatoriedad de que los padres o guardadores hiciesen -que sus hijos o pupilos frecuenten, durante cuatro años a lo menos, y antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular
Artículo 1	En el caso de los entornos rurales o lugares donde no hubiese escuela permanente, se debían crear -escuelas temporales-, a las cuales niños asistan por un periodo de a lo menos, cuatro temporadas.

Nota. Adaptado de *LEY 3654*, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN, 1920, p. 1.

En la década de 1930, de la mano del gobierno radical de Pedro Aguirre Cerda, la educación comienza a ser vista como un medio incipiente de movilidad social, sobre todo

para los estratos sociales más vulnerables. El lema “gobernar es educar” fue extensivo, incluso para el contexto rural (que aún era predominante en Chile). En su gobierno (1938-1941);

Se construyeron más de 500 escuelas, lo que significó que para 1940 el número de establecimientos normales y de primaria alcanzó la cifra de 4.214. En el caso de la matrícula, esta pasó de 629.082 a 683.608 solo en la educación primaria en su período de gobierno, mientras que la suma de todos los niveles (pre-básica, primaria, secundaria y universitaria) pasó de los 663.777 matriculados a los 722.170. (Memoria Chilena, 2022)

Pese a los esfuerzos económicos y proyecciones estatales, las diferencias entre lo urbano y lo rural, seguían siendo elocuentes, donde el mundo rural seguía analfabeto, y donde la escuela permanecía como una práctica inexistente para muchos (Ponce de León, 2010, p. 453). Aquello, incluía las precariedades en infraestructura, implementos, materiales, etc. Lo cual marcaba en mayor medida las diferencias entre lo urbano y lo rural.

Retomando el periodo de gobiernos radicales (1938- 1952), iniciado con el presidente Pedro Aguirre Cerda, destaca la implementación del Silabario *Mi tierra* (1942), adaptado para el entorno rural, y *Mi tesoro* (1944), pensado para el entorno urbano. *Mi tierra*, buscó representar los intereses y entorno rural, presentando temas relacionados con animales, con cultivos, normas y la cultura campesina. La dificultad de dicho silabario fue progresiva, hasta llegar a texto con mayor elaboración como el siguiente:

El huaso

Este es el huaso Hilario en su tordillo.

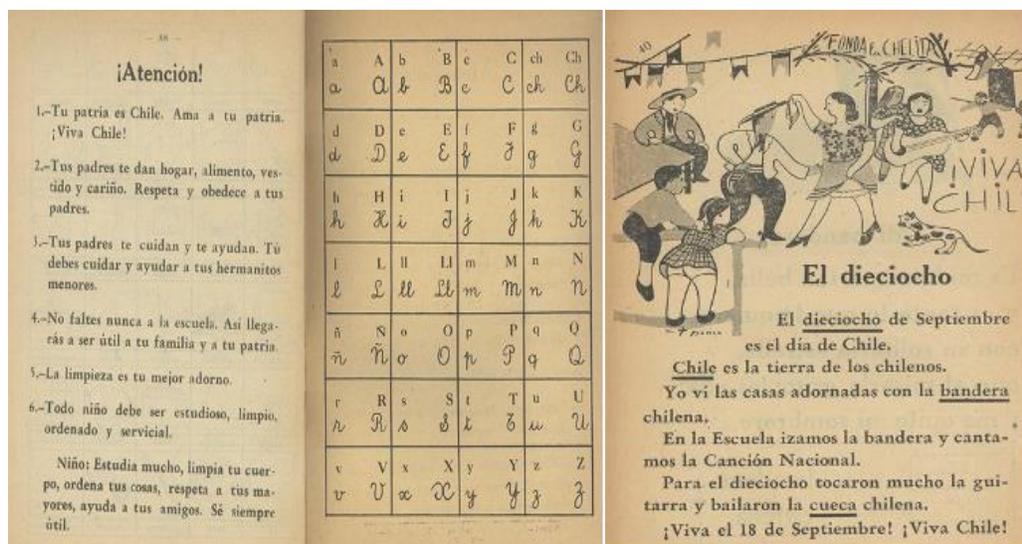
Fíjate en la montura y la manta, fíjate en las espuelas y en las botas de cuero, fíjate en el lazo trenzado, fíjate en la faja y en el sombrero. Hilario trabaja en lo

propio. Tiene una hijuela con animales y una buena casita para su mujer sus hijos. Hilario es un huaso bien montado. (Pérez, 2018, p. 45)

Así mismo, tanto la extensión de ambos silabarios: *Mi tesoro* y *Mi tierra* era diferente, más acotado para este último, sin mayores complejidades, con una clara tendencia a la civilidad y valores que integren lo rural al proyecto de Estado nación.

Figura 3

Registro Silabario *Mi Tierra* y *Mi Tesoro*, respectivamente



Nota. Adaptado de *La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*, de Pérez, 2018.

Avanzando en la temporalidad, hacia la década de 1950, la educación en entornos rurales seguía descendida en comparación a los entornos urbanos. Posteriormente, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, con la reforma educacional de 1965, se expresaban análisis que trataron de entender la razón del tardío avance en el campo chileno:

La gran dispersión de la población determina que las escuelas rurales en muchos casos tengan, aunque se las ubique estratégicamente, una zona de influencia educacional reducida a una mínima cantidad de alumnos. Efectivamente, así ocurre en muchas zonas rurales de nuestro país, donde solo hay escuelas incompletas y algunas de ellas únicamente ofrecen tres, dos, e incluso, hasta un año de escolaridad.” (Ministerio de Educación Pública, 1965, p. I)

La reforma educacional de 1965, atendió zonas geográficas desplazadas, como Arica, también contempló la entrega de recursos destinados a la capacitación docente, así como, a la construcción y finalización de proyectos educativos, no obstante, el contexto rural no se vio mayormente beneficiado:

De esta forma, la escuela -verdaderamente rural- que habían demandado algunos actores sociales en las décadas anteriores nunca llegó a concretarse, debido al predominio de políticas educativas tendientes a homogeneizar la escuela primaria, bajo el propósito de democratizar y unificar el sistema escolar. (Pérez, 2018, p.21)

Luego, con el quiebre de la democracia, comienza un nuevo ciclo para la educación en Chile, marcado por un nuevo paradigma y la lógica de la educación como espacio subvencionado por el estado. Donde la educación rural, permaneció en el espacio de los desafíos y las brechas marcadas entre lo urbano y homogéneo y la diversidad y vulnerabilidad que caracteriza lo rural.

4.5.2. Educación rural actual en Chile y su vínculo con las Necesidades Educativas Especiales

El ministerio de educación expresa que en Chile existen 3.317 escuelas y liceos rurales, de los cuales el 53,8% se concentran en las zonas más aisladas del país. (MINEDUC, 2021) también, aporta la relación entre multigrado y ruralidad. Por consiguiente, hoy la educación rural, tiende a ser relacionada con las escuelas multigrados, de esto, el ministerio de Educación expresa: “la educación Rural Multigrado, enfrenta un gran desafío, que consiste en asegurar los aprendizajes de calidad de niñas y niños que asisten a las escuelas rurales multigrados”, sustentado en la ley General de Educación, Ley N°.20.370/2009.

El Ministerio de Educación, a través del programa de Educación Rural, tiene como misión principal brindar oportunidades de aprendizajes de calidad en la educación rural, a través del apoyo en la implementación del currículum vigente en las escuelas rurales multigrado, del desarrollo de estrategias para la docencia, orientaciones y materiales para las actividades educativas y el mejoramiento de los aprendizajes. (MINEDUC, 2020)

Lo cierto, es que las escuelas rurales en Chile, no en todos los casos se enmarcan en las escuelas multigrados, esta lógica responde a aquellos entornos en lo que la distancia, la geografía y la baja densidad de la población, ameritan el ejercicio de la educación en cursos múltiples.

Las escuelas rurales en Chile atienden a estudiantes que, en sus diversas realidades, otorgan características únicas a cada centro educativo, esto ha generado que inclusive funcionen con cierta particularidad en relación con el sistema nacional. “Las escuelas rurales han tenido una relación distintiva con las políticas públicas educativas del país y, aunque están dentro de las lógicas del sistema escolar, operan de manera diferente a lo

exigido por este sistema” (Núñez et al., 2020, p. 348). Esto, según las autoras, ocurre porque desde mucho antes de que surgiera la política de inclusión en Chile, las escuelas rurales históricamente han recibido a estudiantes de distintos centros educativos (urbanos, rurales) de diversa edad y condición. En este sentido, las escuelas rurales podrían considerarse inclusivas desde sus bases.

Las escuelas rurales y la inclusión escolar se figuran como nuestro eje de trabajo, enfocados en la realidad actual, que entrega a los centros educativos fortalezas como debilidades, y específicamente en el Programa de Integración Escolar (para centros educativos que efectivamente cuentan con ello). Reconocemos las dificultades en muchas ocasiones de índole material o de recursos, al presentar una baja matrícula, dotación docente que, podría no contar con los mejores instrumentos de trabajo, las múltiples labores a las que los funcionarios de las escuelas rurales se ven expuestos en muchos casos. Basándose en ello, la intención es rescatar las formas de trabajo, las estrategias y espacios de mejoras para la asignatura de Artes Visuales.

4.6. Escuela Puerto Esperanza, X Región de Los Lagos

A lo largo de este escrito han destacado ideas principales o centrales tales como el ideal de inclusión en la educación; educación en contexto rural asociado a escasos recursos y profesionales especializados en áreas de la educación; modalidad de enseñanza en aula (aulas multigrados); Necesidades educativas Especiales; Programa de Integración Escolar; entre otros conceptos relevantes que han llevado a situar la búsqueda en escuelas chilenas que experimenten día a día dicha realidad.

La Escuela Puerto Esperanza es una institución educativa emplazada en un sector rural dentro del territorio chileno. Se considera a este establecimiento educacional como

el idóneo para ser vinculado al presente proyecto de investigación, al aunar diversos aspectos mencionados y que, cuya experiencia in situ podría ayudar a comprender parte de la realidad educativa chilena para, a partir de ello, generar orientaciones que fomenten la educación con un enfoque más inclusivo.

La Escuela Particular Puerto Esperanza, Rut: 65150226-8, nace en marzo de 2002 en el sector de El Torreón, ubicada en la comuna de Los Muermos, provincia de Llanquihue, Décima Región de Los Lagos.

El Torreón es un sector rural que cuenta con un total de 89 habitantes, organizados en 32 viviendas de acuerdo a registros del censo 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019, p. 121). Caracterizado por desarrollar actividades asociadas al sector agrícola, lechero y ganadero, se agrega, además, poseer una población con bajos niveles de escolaridad (educación básica incompleta) y una carencia de aportes de tipo cultural adicionales al establecimiento educacional (Samuel & Paredes, 2015, p. 8).

La escuela, de dependencia Particular subvencionado, surge ante la necesidad de dar atención gratuita a niñas y niños cuyo acceso a la educación se ve dificultado por factores como la amplia distancia y dificultad de movilización hacia centros educativos emplazados en otras localidades retiradas del sector, así como también la brecha económica de núcleos familiares que imposibilita costear mensualidades en otros establecimientos que así lo requieran. La institución, además, propone un foco en el estudiante, acogiendo a gran cantidad de alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales. Así, con una matrícula de 112 estudiantes para el año 2022, la creación de la escuela asegura el acceso a la educación en los niveles de Pre-Básica (Pre kínder - Kinder) y Básica (1º a 8º Año Básico).

En cuanto a implementación de programas en la escuela, se reconoce el Proyecto de Jornada Escolar Completa diurna desde Primero a Octavo básico, Proyecto de Mejoramiento Educativo SEP y Programa de Integración Escolar (PIE). Este último

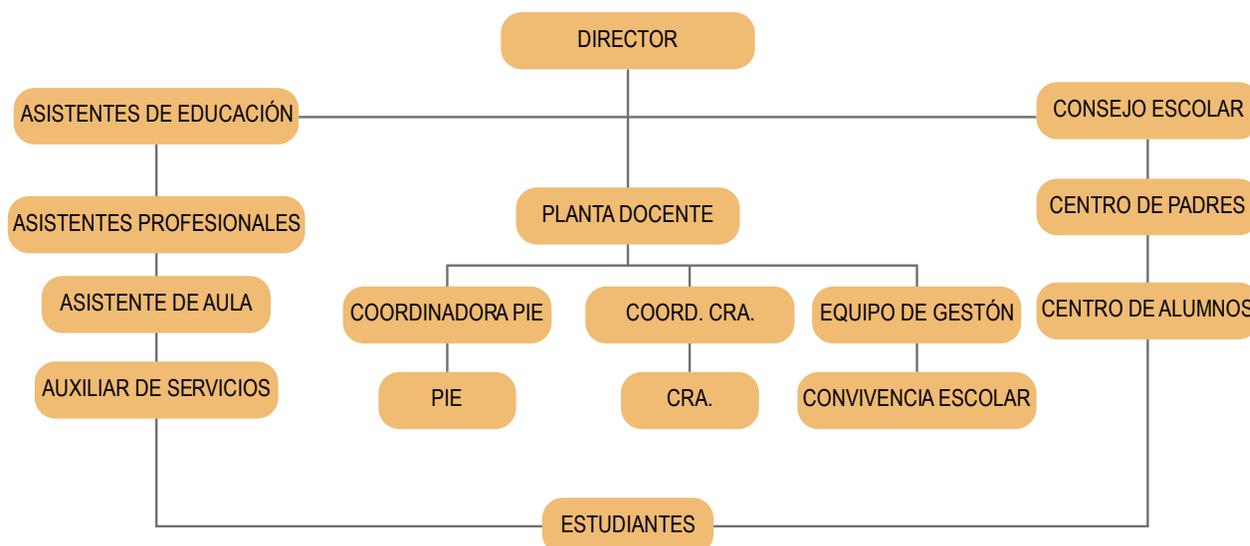
promueve un foco en la Integración Escolar, atendiendo las necesidades de 43 estudiantes durante el año 2022. De acuerdo a lo expresado en el PEI de la institución:

Nuestro Proyecto Educativo, ha puesto su centro en la formación integral y valórica, en la sana y positiva convivencia escolar, en reconocer el esfuerzo de las familias por entregarles una educación de calidad a sus hijos e hijas, en un entorno docente proactivo, creativo y amante de su entrega pedagógica. (ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA, 2020, p. 2)

4.6.1. Organización interna.

Figura 4

Esquema organización interna Escuela Puerto Esperanza



Nota. El esquema grafica la organización de agentes participantes en el establecimiento educacional. Adaptado de *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL* (p. 4), por ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA, 2020.

Tabla 7*Dotación docente y asistentes de la educación*

Agente	Cantidad
Docente Directivo	1
Educadora de Párvulo	1
Docentes Básica	9
Docentes Programa de Integración	4
Equipo Multidisciplinario	3
Ayudante de Sala	1
Administrativos	1
Auxiliares	2

Nota. Al presente año se observa actualización respecto a información registrada en 2020. El Equipo Multidisciplinario se compone de psicólogo, asistente social y fonoaudióloga. Adaptado de *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL* (p. 2), por ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA, 2020.

4.6.2. Misión y Visión institucional

VISION

Anhelamos ser una Escuela valorada y reconocida por nuestros alumnos, familiares y comunidad. Que ofrezca espacios de participación y creación personal. Que seamos capaces de brindar afecto para que nuestros estudiantes reafirmen su autoestima y ofrecerles a todos y todas un clima donde se sientan escuchados y respetados. Queremos contribuir entregándoles a nuestros alumnos/as una educación de calidad, que les permita a cada uno/a sentirse feliz y alcanzar sus metas. (ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA, 2020, p. 6)

MISION

Formar personas integrales en todas las áreas del desarrollo humano, con apego a los valores de la familia y de la escuela. Entregarles las herramientas para que puedan enfrentar con éxito la vida futura, reconociendo su origen en el mundo rural y proyectarlos de manera positiva y creativa, con sentido de emprendimiento y realización personal y familiar. (ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA, 2020, p.6)

4.6.3. Sellos educativos

Comprendiendo los sellos como ejes de formación que guían el proceso educativo, de una manera singular y distintiva frente a otros establecimientos educacionales, es que se reconoce a la Escuela Puerto Esperanza como una institución que propone un enfoque promotor de la inclusión de estudiantes en su amplia diversidad, la formación artística y la educación de calidad, tal como se amplía en su Proyecto Educativo Institucional (2020):

Integración Educativa: siendo este un sello que ha marcado el devenir de nuestra Escuela desde su origen, nos hacemos cargo de recibir y atender, de la mejor forma posible a todos los alumnos/as que llegan a nuestra Escuela. Hacemos un esfuerzo diario por articular nuestros procesos pedagógicos para ofrecer iguales oportunidades a todos nuestros y nuestras estudiantes.

Formación Artística/Musical: consideramos que a través de la música, en particular y el arte en general, nuestros alumnos/as se verán favorecidos en su proceso de formación integral y valórica. Cada año vamos entregando diferentes talleres en el ámbito artístico musical, que aporten al alumno/a una oportunidad

de desarrollar sus potencialidades y habilidades artísticas y a través de ellas, favorecer la instalación de los valores que nos distinguen.

Procesos Pedagógicos de Calidad: estamos conscientes que el hacer de una escuela está en el trabajo que se realiza en el aula. Como este es el principal activo de nuestro proyecto, centraremos nuestros esfuerzos en afianzar, estimular y fortalecer nuestros procesos pedagógicos para alcanzar la calidad que de ellos se espera. (p. 6)

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Tipo de investigación; Método cualitativo

El método cualitativo ha permitido el progreso del conocimiento en el área de las ciencias sociales y humanas. A partir de este, se abre paso al involucramiento del investigador en su entorno, quien pasa a formar parte del contexto en el cual se desarrolla su propia investigación. La reflexión y presentación de hallazgos emergen de la experiencia de indagación vivida junto a los diversos agentes que forman un rol clave dentro del mismo proceso (Comenares, 2012, p. 102).

5.2. Método e instrumento de recogida de datos

5.2.1. Investigación-Acción

La presente investigación se basa en un enfoque metodológico de Investigación-Acción, entendido como un método de carácter cualitativo que vincula el estudio de la problemática que acciona el quehacer con acciones de carácter social, obteniendo como resultado conocimientos y cambios sociales ante la problemática detonante (Vidal & Rivera, 2007). En palabras de Elliott (2005):

Podemos definir la Investigación-Acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica. (p. 88)

A partir de lo anterior, cabe mencionar que el estudio se encuentra vinculado a una institución educativa que permitirá la participación del investigador en aula e interacción con los agentes educativos en terreno. En el marco de inclusión social de estudiantes en contexto rural, se busca, a través de la práctica, conseguir aportes y mejoras de manera colectiva con la comunidad. De acuerdo a Martínez (2000):

La metodología de la Investigación-Acción representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado. (p.28)

Durante el desarrollo de la investigación, dicha metodología permitirá actuar como investigador participante dentro del mismo contexto estudiado, interactuando con docentes e incluso los propios estudiantes, de manera que se genere un espacio de constante comunicación, reciprocidad de información, conocimientos y aprendizajes que

orienten hacia una mejora social de la problemática detectada y que, en definitiva, motiva el presente estudio.

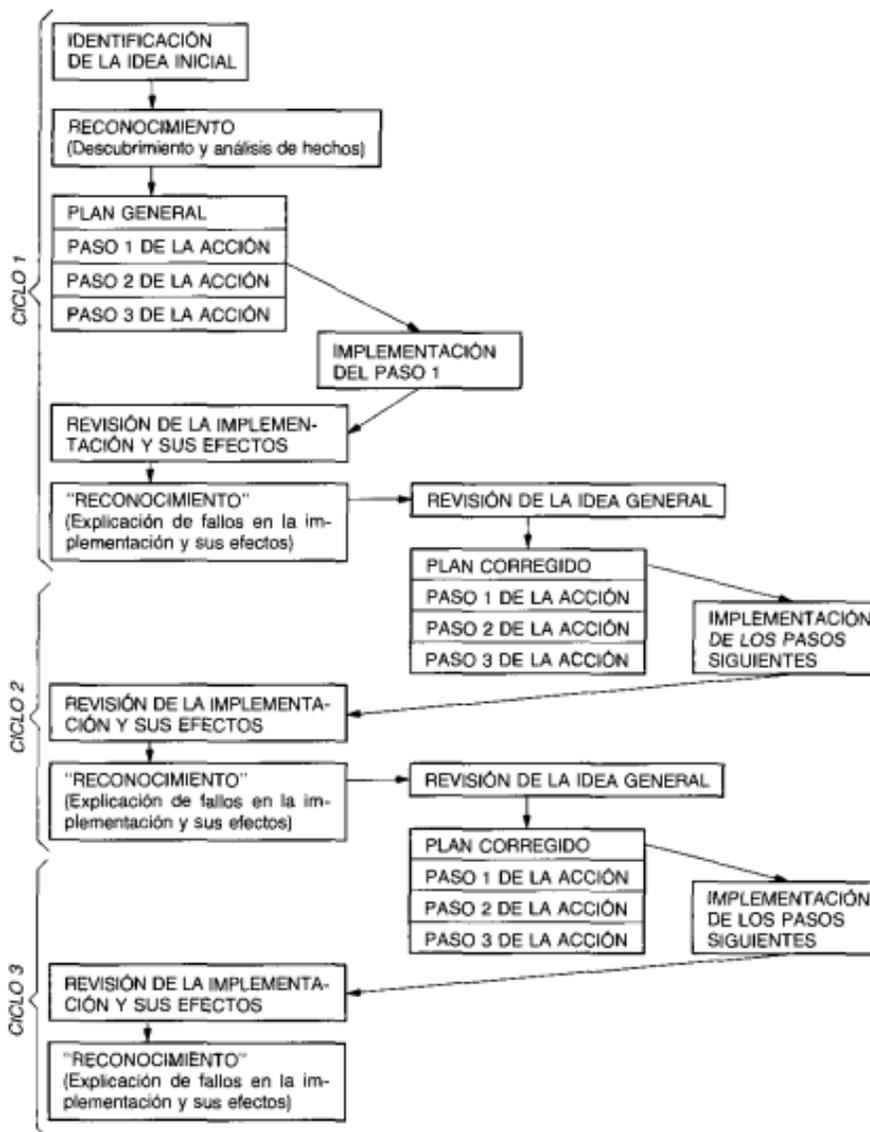
De esta manera, el conocer, interiorizarse y participar en la realidad que afrontan niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales dentro de aula, contribuye a apreciar las fortalezas, posibles problemáticas e incluso la propia postura de cada estudiante PIE. Para así, a partir del estudio generado, proponer orientaciones que sean un aporte promotor de la inclusión efectiva de estudiantes con NEE en la institución educativa implicada.

5.2.2. Ciclos de investigación

Este método de Investigación-Acción se podría entender como un proceso que se conforma por peldaños o etapas en espiral, permitiendo así continuas mejoras o modificaciones que favorezcan su progreso. Según Elliott (2005), este modelo de Investigación-Acción está conformado por actividades como parte del ciclo, identificadas en la *Figura 5*.

Figura 5

Modelo de Investigación-Acción revisado por J. Elliot



Nota. Adaptado de *Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin*, de J. Elliott, 2005, p. 90.

Cortés (2014), en su investigación, organiza de manera breve, una síntesis en base a cada etapa constitutiva de un Ciclo, del modelo propuesto por Elliott (2005):

Identificación de la idea inicial: Esencialmente consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. En otras palabras, la idea inicial se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar.

Reconocimiento y revisión de idea: Actividad subdividida en la descripción de los hechos de la situación y la explicación de los hechos de la situación. Tras lo cual, se desprende la hipótesis en acción que puede aludir a una relación entre los hechos de la situación problemática y otros factores que operan en el contexto.

Estructura de plan general: Contempla un enunciado revisado en el idea inicial, un enunciado del factor que deseamos cambiar, un enunciado de las negociaciones realizadas o por efectuar, un enunciado de los recursos que se vayan a necesitar y por último, un enunciado ético respecto de la información empleada en la investigación.

Reconocimiento y revisión de sus efectos: Contempla el tratamiento de la información de modo detallado, de acuerdo a la documentación e informes recolectados. Los cuales, son analizados exhaustivamente para dar sentido a la hipótesis en acción previamente definida. Se establecen categorías, subcategorías y se emiten juicios respecto de los conceptos y teorías anidados en los objetivos de la investigación.

Implementación de los pasos siguientes: Dice relación con la percepción de los efectos colaterales conflictivos que requieran de ciertas modificaciones o cambios de la idea general y del plan general de acción, para su posterior implementación en el ciclo siguiente. (Cortés, 2014, p. 263)

Debido a las características propias de la investigación y su periodo de extensión, es que la temporalidad de realización de esta en terreno (refiriéndose a la escuela) considera una duración de cinco semanas continuas, ubicadas específicamente entre el 25 de octubre y 24 noviembre de 2022.

En cuanto a las particularidades de la misma -su extensión y oportunidad cronológica de investigación in situ en el establecimiento educacional- es que se considera la realización de un solo Ciclo de investigación. Esta estrategia permitirá, avanzar lo máximo posible dentro del periodo de investigación establecido con el espacio pedagógico (escuela). Esto ayudará a sentar, también, la posibilidad de ser un ciclo abierto que permita, a futuro, considerar reconocimiento de fallos y revisión de nuevas ideas iniciales que permitan ir progresando en lo que respecta a la esencia de la investigación, relacionada a la experiencia de la inclusión educativa en contexto rural.

5.2.3. Espacios pedagógicos y definición de roles de campo

Se puede identificar tres espacios pedagógicos de trabajo durante el desarrollo de la investigación (ver Figura 6).

En un primer espacio, se ubica el contexto universitario de quien investiga - estudiante de Pregrado en el marco de Seminario de Título de la carrera de Pedagogía en Artes visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)- junto a docente guía. Dicho espacio motiva y gestiona la indagación en desarrollo, llevado a través de una modalidad a distancia debido al amplio trecho geográfico que se mantiene con la ubicación en estudio.

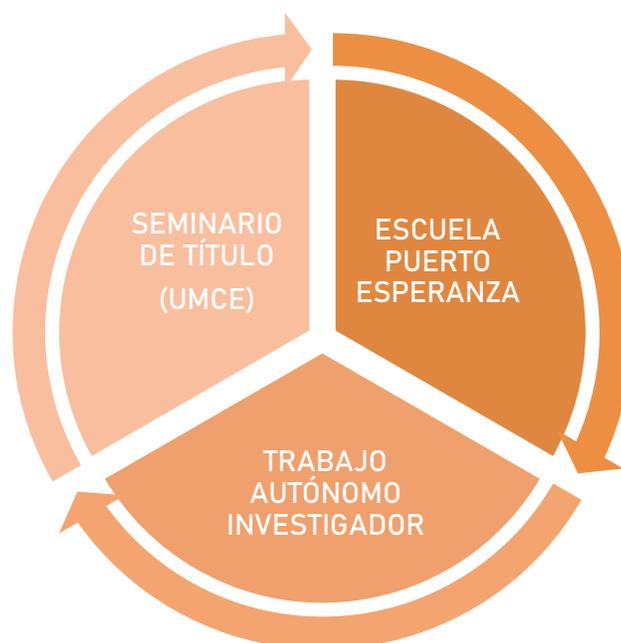
En un segundo espacio, se ubica el establecimiento educacional como un elemento clave para el desarrollo de la investigación, al permitir la interacción directa del

investigador con los agentes informantes de la institución educativa. Se identifica como Escuela Puerto Esperanza.

Finalmente, en un tercer espacio, se reconoce el trabajo autónomo por parte de quien investiga, instancia que permite análisis de datos recogidos, preparación de actividades en aula, entre otras labores.

Figura 6

Espacios pedagógicos de trabajo durante la investigación

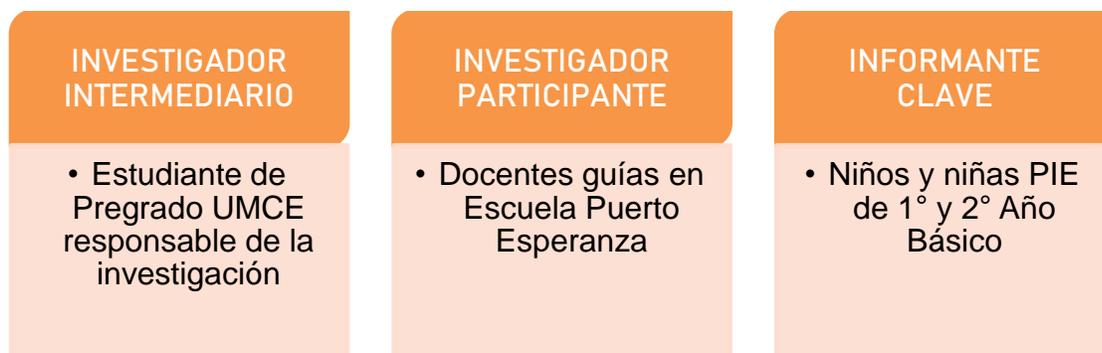


Nota. Elaboración propia a partir de desarrollo de Marco metodológico y Ciclos de investigación.

En cuanto a definición de roles, tenemos:

Figura 7

Definición de roles de campo en la investigación



Nota. Elaboración propia a partir de desarrollo de Marco metodológico y Ciclos de investigación.

La investigación se desarrolla -en gran parte- en la Escuela Puerto Esperanza, ubicada en El Torreón, comuna de Los Muermos, X Región de Los Lagos. Quien tome el rol de investigador Intermediario será la estudiante de Seminario de Título (UMCE) responsable de esta investigación. El Investigador Participante serán todos aquellos docentes que brinden guías dentro del proceso de trabajo en la escuela, aportando información relevante, asesoría en aula, etc. Mientras que, los Informantes-claves, serán todos aquellos niños y niñas participantes dentro de la investigación, agentes de información fundamental para el estudio, especialmente aquellos que formen parte del Programa PIE.

El hecho de desarrollar la investigación en una escuela conformada por un total de 112 estudiantes distribuidos entre niveles de Pre Básica, Primer y Segundo ciclo, permite situar el estudio precisamente en la etapa de crecimiento de niños y niñas donde, además, se manifiesta en mayor esplendor el desarrollo de la expresión y capacidad creadora. En palabras de Lowenfeld:

Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño

ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión creativa cambia. (Lowenfeld, 1980, p.20)

Es por ello que, para la investigación, se decide trabajar con los cursos de 1° y 2° Año Básico, quienes -tras previamente haber observado sus intereses, conductas y niveles de respuestas durante las clases de Artes visuales y otras asignaturas- demuestran alta motivación a participar en actividades artísticas, además de una alta espontaneidad en cuanto a expresión de emociones generadas a partir del quehacer en aula. Dentro de este grupo de estudio, serán parte primordial los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que formen parte del Programa de Integración Escolar (PIE), definiéndolos así, como Informantes-claves.

Estas características permiten situar al sector escogido como el más idóneo para la referida indagación. Como particularidad del sector escogido, encontramos que, debido a la baja cantidad de matrículas 2022, los cursos de 1° y 2° Básico fueron fusionados en uno solo, y desde ahora titulado *1° y 2° Año*, tal como se detalla en la *Tabla 8*:

Tabla 8

1° y 2° Año; grupo curso seleccionado para la investigación

Nivel	Curso		Cantidad de estudiantes		Total estudiantes
Primer Ciclo	1° y 2° Año Básico	1° Año	6	(3 niños; 3 niñas)	17
		2° Año	11	(5 niños; 6 niñas)	

Nota. Detalle de grupo curso seleccionados para la investigación. Elaboración propia.

Del grupo seleccionado, se identifica un total de seis estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales y que forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE). Por tratarse de personas menores de edad y para proteger la identidad, en adelante, se les asignará el nombre de “*Sujeto*” seguido de una respectiva letra que identifique a cada individuo. La *Tabla 9* describe los diagnósticos asociados a los seis estudiantes con NEE que forman parte del PIE, distribuidos en 1° y 2° Año, a tener en consideración durante el desarrollo de la investigación:

Tabla 9

Informantes-claves de 1° y 2° Año

Estudiantes PIE Escuela Puerto Esperanza			
Curso	Nombre	Diagnóstico	
1° Año	<i>Sujeto A</i>	Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)	
	<i>Sujeto B</i>	Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)	
“ 1° y 2° Año”	<i>Sujeto C</i>	Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)	
	<i>Sujeto D</i>	Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)	
	<i>Sujeto E</i>	Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)	
	<i>Sujeto F</i>	Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)	

Nota. Diagnósticos recopilados de *Tabla de estudiantes PIE*, de Escuela Puerto Esperanza, 2022.

De manera conjunta al trabajo con niños y niñas como Informantes-claves, se destaca el rol fundamental del Investigador participante. Se reconoce a la profesora Jefe del curso, agente clave que guía y coloca a disposición su asignatura de Artes Visuales y bloques disponibles de otras asignaturas para la realización de las actividades artísticas alusivas al estudio. Adicionalmente, se reconoce a la profesora de Historia como agente fundamental, quien también coloca a disposición bloques horarios disponibles para el desarrollo del trabajo:

Tabla 10

Detalle Investigadores participantes

Nombre Docente	Especialidad del docente	Asignatura a disposición	Cursos
Docente 1	Educación Básica Mención Lengua y Literatura.	Artes Visuales; Música; Taller; otras.	1° y 2° Año
Docente 2	Historia y Ciencias Sociales	Historia; Taller	1° y 2° Año

Nota. Elaboración propia.

5.2.4. Técnicas y métodos para conseguir pruebas

Mediante actividades vinculadas a Artes Visuales, se pretende observar la relación entre el desempeño general del curso y el específico de cada estudiante PIE, identificando aspectos que puedan caracterizar a los estudiantes con NEE y sus mayores dificultades al momento de hablar de inclusión dentro de la sala de clases. Se tendrá en consideración el uso de actividades y técnicas artísticas para, así, evaluar también el

grado de compatibilidad, inclinación, satisfacción o insatisfacción que pueda generarse hacia ciertos oficios.

Se describen las siguientes técnicas de recogida de datos:

Pinturas y telares.

Elaborados en aula por estudiantes de 1° y 2° Año, con foco en Informantes-claves. Se presentan como documentos con información altamente relevante para la investigación. A partir de estos se permite el registro, observación y análisis de la evidencia de trabajo de cada Informante-clave. Cada técnica, a su manera, proporciona materia informativa relacionada a niveles de coordinación y motricidad, percepción de colores, grados de interés y motivación, grado de comprensión de contenidos e instrucciones, ritmo de trabajo, características de cada participante, entre otros datos relevantes que puedan ser de interés.

Datos fotográficos

Tomados por el Investigador intermediario. Permiten registrar información relevante sobre el proceso de investigación en la escuela, tales como instalaciones de escuela y aula; trabajo in situ de Informantes-claves; documentación de proceso de avance de proyectos a realizar; entre otros. Facilita la recopilación de evidencia visual de las actividades realizadas en clases y sus resultados.

5.3. CICLOS DE INVESTIGACIÓN

CICLO N°1

5.3.1. IDENTIFICACION DE LA IDEA INICIAL

En los últimos años ha ido en aumento el interés por mejorar las condiciones educativas para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, es por ello que comienza también la creación de equipos de integración dentro de las escuelas (coordinación PIE, otros) para organizar el apoyo a brindar a dichos estudiantes, quienes requieren estrategias de enseñanza aprendizaje más personalizadas y adecuaciones en el quehacer en aula. En esta ocasión, la atención ha de focalizarse en los estudiantes de 1° y 2° Año de Educación Básica que forman parte del Programa de Integración Escolar de la Escuela Puerto Esperanza, comuna de Los Muermos, Décima Región de Los Lagos.

El apoyo proporcionado por el equipo PIE de la Escuela Puerto Esperanza está conformado por cuatro profesionales, quienes prestan apoyo en aula en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, cuyos niveles asignados se detallan en la Tabla 11:

Tabla 11*Equipo PIE Escuela Puerto Esperanza*

Nombre	Cursos asignados
Marta	Prebásica (Pre Kinder y Kinder)
María Paz S.	1°, 2° y 3° Básico
Adriana	4° y 5° Básico
Francisca C.	6°, 7° y 8° Básico

Nota. Elaboración propia.

Respecto a lo recién planteado, al solo apoyar las asignaturas troncales, los profesores de otras especialidades como, por ejemplo, Artes Visuales, no reciben el apoyo especializado por parte de Educadores Diferenciales dentro de la sala de clases. Se enfrenta así, para los docentes de las asignaturas restantes, la realidad de atender las necesidades del curso en general y, además, dar la dedicación necesaria para el avance exitoso de los estudiantes PIE.

Razón de esto, la situación planteada insta a atender el caso de la asignatura de Artes Visuales dentro de la escuela rural Puerto Esperanza. Disciplina que es impartida en 1° y 2° Año por *Docente 1* (Educación Básica Mención Lengua y Literatura), ante la ausencia de un profesor o profesora de Artes Visuales como especialidad. Ante esta situación, el profesorado se enfrenta a una doble realidad que contempla el no abarcar en gran detalle aspectos de inclusión de estudiantes con NEE -materia que sí dominan educadores diferenciales- y, por otra parte, un cuerpo docente que mantiene una cierta distancia con los contenidos propios de la asignatura y los conocimientos artísticos más específicos. En torno a esta idea general, surge el interés en brindar apoyo u orientaciones a docentes que conocen la asignatura de Artes solo de manera general, y cómo apoyar con estrategias que puedan incentivar, de manera creativa, la participación de niños y niñas PIE.

De manera simultánea, niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales se encuentran en cursos conformados por doce o más estudiantes, cuya situación puede

aflorar o dejar al descubierto dificultades para comunicarse, leer y/o escribir; complicaciones para socializar, para comprender los contenidos, para mantener un ritmo nivelado con sus compañeros y compañeras, entre otros. Factores que podrían afectar el grado de rendimiento o inclusión percibido incluso por la alumna o alumno mismo. Esta situación, presenciada en aula, incentiva a generar estrategias de motivación hacia todos y todas las estudiantes, considerando las realidades de cada uno, como sujetos únicos.

5.3.2. RECONOCIMIENTO: DESCUBRIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS HECHOS

Durante el periodo inicial en aula con niños y niñas de 1° y 2° Año de la escuela Puerto Esperanza, se identifica a las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y que forman parte del PIE.

Se observan dificultades por parte de los estudiantes PIE en cuanto al desempeño de actividades, respecto al grupo curso. Entre ellas, se destaca la dificultad de mantener un alto grado de concentración en la tarea, reflejada en constante inquietud e interés hacia otras actividades distintas a la solicitada y/o abandono de la actividad, donde el estudiante opta por dejar su trabajo para, en su lugar, conversar con compañeros o compañeras o encontrar interés en otra acción. Para el docente a cargo, es complejo controlar esta situación, debido a la alta demanda de todas y todos los estudiantes que conforman el curso, complicando el poder brindar la atención que alumnos PIE podrían requerir para mantenerse concentrados.

Se observa también, la dificultad de estudiantes PIE para seguir indicaciones, respecto al grupo curso. Esta dificultad va a asociada a la necesidad de tomar un mayor tiempo para la comprensión y aplicación de estas, pudiendo, en el transcurso de la

acción, hacer notar diferencias en tiempo de desempeño respecto a sus compañeros y, por consiguiente, afectar en sus grados de avance.

Cabe recalcar que no todos los estudiantes PIE se desempeñan bajo un mismo patrón. Respetando la individualidad de cada una o uno de ellos como personas únicas, sus particularidades y sus diversos diagnósticos médicos asociados, es que se pueden reconocer tanto comportamiento en común como, también, diferencias entre ellos. Siendo relevantes identificarlos y conocerlos para así identificar sus mayores necesidades y fortalezas. Del mismo modo, se reconocen a estudiantes PIE que no expresan dificultades, asociadas a sus diagnósticos, durante su desempeño en la asignatura de Artes Visuales, reiterando lo planteado anteriormente.

Hipótesis n°1:

La aproximación al conocimiento y comprensión de requerimientos e intereses de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en la asignatura de Artes Visuales, puede propiciar el desempeño e inclusión de niños y niñas que forman parte del Programa de Integración Escolar de la escuela rural Puerto Esperanza.

5.3.3. ESTRUCTURA DEL PLAN GENERAL

Como idea general se tiene que, para las y los estudiantes de 1° y 2° Año Básico de la escuela rural Puerto Esperanza, la asignatura de Artes Visuales es impartida por un docente cuya especialidad guarda distancia de los contenidos propios y más específicos de la asignatura y, además, por las características de su formación profesional, no domina en gran detalle aspectos de inclusión de estudiantes con NEE, como sí lo comprenden, por ejemplo, los educadores diferenciales de la escuela.

Junto a lo anterior, se considera la situación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales dentro del curso estudiado, cuyas características particulares son parte de la diversidad existente dentro del curso. Sin embargo, sus dificultades propias vinculadas a sus diagnósticos psico médicos o bien, relacionadas a aprendizaje, ritmo de trabajo, logro de objetivos de aprendizaje, entre otros, podría dejar a la vista las barreras que enfrentan en aula respecto a sus compañeros y la escuela, generando así una posible noción o percepción de segregación dentro del mismo espacio educativo.

A partir de lo planteado, surge el interés y motivación en brindar apoyo tanto al docente a cargo de la asignatura de Artes Visuales que tenga estudiantes con NEE dentro del Programa PIE, como también al mismo estudiantado involucrado.

Con esta investigación se pretende sugerir orientaciones que permitan ampliar la noción de inclusión en el aula, junto a la posibilidad de que todas y todos los estudiantes puedan lograr los objetivos de cada clase sin percibir impedimentos sociales, sin que las NEE sean concebidas como limitantes y sin establecer barreras que puedan limitar su potencial artístico y expresivo.

Se plantea la realización de actividades vinculadas a las Artes Visuales para observar y recopilar información relevante que permita el acercamiento al modo de trabajo de los estudiantes PIE. Con estos datos se espera establecer vínculos entre los agentes, factores y técnicas artísticas involucradas, con el fin de reconocer observaciones relevantes que permitan plantear sugerencias dirigidas a docentes para, a futuro, cultivar un mejor involucramiento entre niñas y niños PIE, docente, aula e inclusión.

Las actividades mencionadas se organizan en tres pasos, de acuerdo al Ciclo de investigación propuesto, donde cada paso corresponde a una actividad en aula, indicados en *Tabla 12*, *Tabla 13* y *Tabla 14*:

Tabla 12

Pasos de acción n°1 - Ciclo 1

Paso 1	
Asignatura	Artes Visuales
Actividad	Halloween
Temporalidad	Octubre, 2022
Informantes-claves PIE	4
Total participantes	13

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13

Pasos de acción n°2 - Ciclo 1

Paso 2	
Asignatura	Artes Visuales
Actividad	Pintura de figuras geométricas utilizando dedos
Temporalidad	Octubre, 2022
Informantes-claves PIE	3
Total participantes	14

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14*Pasos de acción n°3 - Ciclo 1*

Paso 3	
Asignatura	Artes Visuales
Actividad	Telar
Temporalidad	Noviembre, 2022
Informantes-claves PIE	6
Total participantes	17

Nota. Elaboración propia.

5.3.4. REVISION DE LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS

CICLO N°1 – Paso 1

Asignatura: Artes Visuales

Actividad: Halloween

Informantes-claves PIE: 4

Total participantes:13

Esta implementación corresponde al paso 1 del Ciclo 1. Esta etapa considera la aplicación de una actividad relacionada a Artes Visuales a realizar por los Informantes

claves participantes de 1° y 2° Año Básico de la escuela rural Puerto Esperanza. Se considera un universo total de 13 participantes asistentes, de los cuales cuatro de ellos poseen carácter de Informantes-claves, al pertenecer al PIE.

Durante la asignatura de Artes Visuales, la docente -Investigador participante- presenta a los estudiantes recursos audiovisuales sobre la festividad de Halloween, además de profundizar en el posible *origen* de ésta y comprensión del concepto en sí. La segunda parte de la clase fue destinada a dibujar y pintar, de manera libre, cualquier personaje o situación alusiva a la celebración. El rol del Investigador intermediario fue como agente de apoyo para el trabajo en aula.

A continuación, se expone registro de trabajo en clase de *Informantes clave PIE*. Las propuestas correspondientes al resto de los estudiantes del curso en estudio pueden ser ubicadas en *Anexo n°1*.

Sujeto A y E no se presentan a la actividad.

Figura 8

Sujeto B

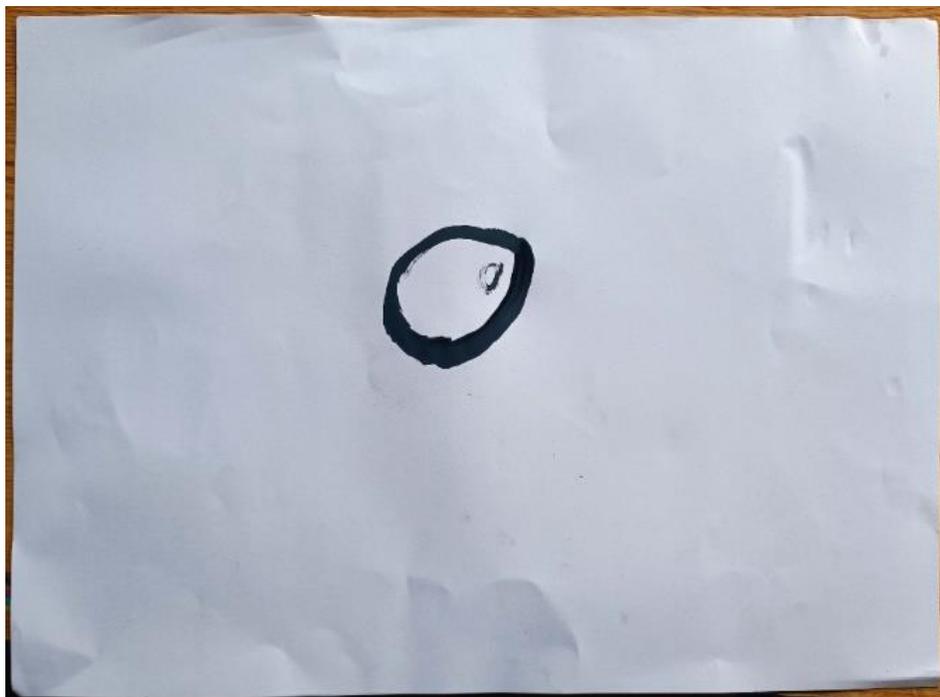


Nota. Registro fotográfico de pintura realizada por Sujeto B.
Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

El desempeño de *Sujeto B* durante la actividad se mantiene en línea con el promedio del curso. Muestra motivación a la actividad y cumple con el objetivo de la clase durante el plazo estimado. No presenta observaciones relevantes que puedan visibilizar las necesidades educativas que sustentan su diagnóstico, por el contrario, su expresión artística visual se desarrolla sin dificultades y de manera fluida.

Figura 9

Sujeto C



Nota. Registro fotográfico de pintura realizada por Sujeto C.
Diagnóstico Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)

Se observa el caso de **Sujeto C**, -con diagnóstico Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)- quien no obtiene un grado de avance suficiente durante la actividad. Sujeto

C se muestra inquieto durante la clase, dando atención a otras acciones en desmedro de su tarea. Como resultado, se obtiene que, durante la extensión de la sesión, *sujeto C* no cumple lo solicitado, plasmando solo un breve círculo sobre su hoja de papel. Se desprende que la actividad no logró conectar con su grado de interés, o bien, no se logró establecer un grado de “enganche” constante que consiguiera mantener a *Sujeto C* concentrado en su tarea.

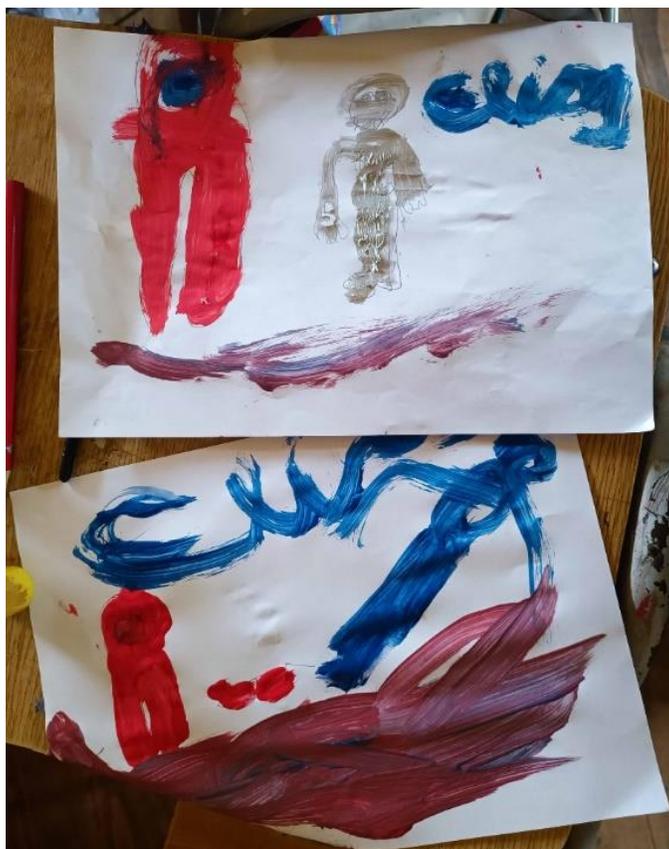
Figura 10

Sujeto D



Nota. Registro fotográfico de pintura realizada por Sujeto D. Diagnóstico Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

Sujeto D trabaja de manera constante y fluida durante la clase. Similar al caso de *Sujeto B*, no evidencia aspectos o dificultades que permitan establecer vínculos con su diagnóstico. Al contrario, realizan su pintura sin impedimento y dentro del plazo fijado, manteniendo un ritmo de trabajo en línea con el curso.

Figura 11*Sujeto F*

Nota. Registro fotográfico de pintura realizada por Sujeto F. Diagnóstico Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)

Se enfatiza en el trabajo artístico de **Sujeto F** quien, en su alto grado de interés hacia la pintura, pinta dos hojas dentro del mismo bloque horario. Bajo la idea de *rehacer* su propuesta por decisión propia. Cabe señalar que *Sujeto F* posee el diagnóstico de Funcionamiento Intelectual Límite (FIL), siendo evidente su dificultad para la comunicación verbal (no habla de manera fluida). Al contrario de este aspecto, la comunicación no verbal, a través de la expresión artística (pintura) de Sujeto F se

manifiesta de manera altamente fluida y espontánea, siendo, además, el único estudiante del curso en desarrollar dos pinturas en la clase. De esta manera, su expresión artística visual no se observa afectada por las características propias de su diagnóstico.

CICLO N°1 – Paso 2

Asignatura: Artes Visuales

Actividad: Pintura de figuras geométricas utilizando dedos

Informantes-claves PIE: 3

Total participantes: 14

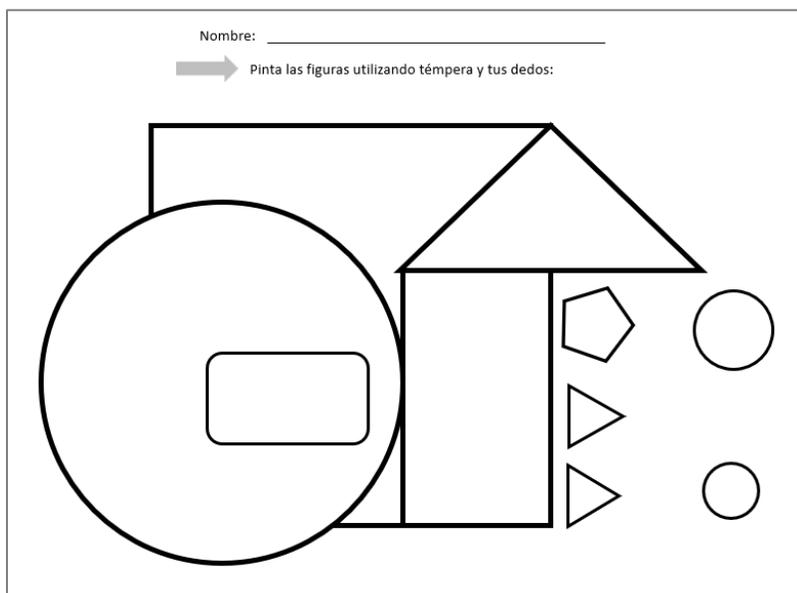
Esta implementación corresponde al Paso 2 del Ciclo 1. Esta etapa considera la aplicación de una actividad relacionada a Artes Visuales a realizar por los Informantes claves participantes de 1° y 2° Año Básico de la escuela rural Puerto Esperanza. Se considera un universo total de 14 participantes asistentes, de los cuales tres de ellos poseen carácter de Informantes-claves, al pertenecer al PIE.

Durante la asignatura de Artes Visuales, el Investigador intermediario hace entrega de una hoja tamaño oficio a cada Informante clave. Dicha hoja solicita colorear las figuras geométricas utilizando témperas con los dedos. Además, se solicita que cada figura sea pintada de un color distinto, de modo que pueda diferenciarse una forma de la otra. Este ejercicio ayuda a desarrollar la habilidad visomotora y, además, a observar el

grado de motivación y qué tan complejo podría ser la actividad para ellos al tener que sustituir la herramienta pincel por los dedos de sus manos.

Figura 12

Actividad Pintura de figuras geométricas utilizando los dedos

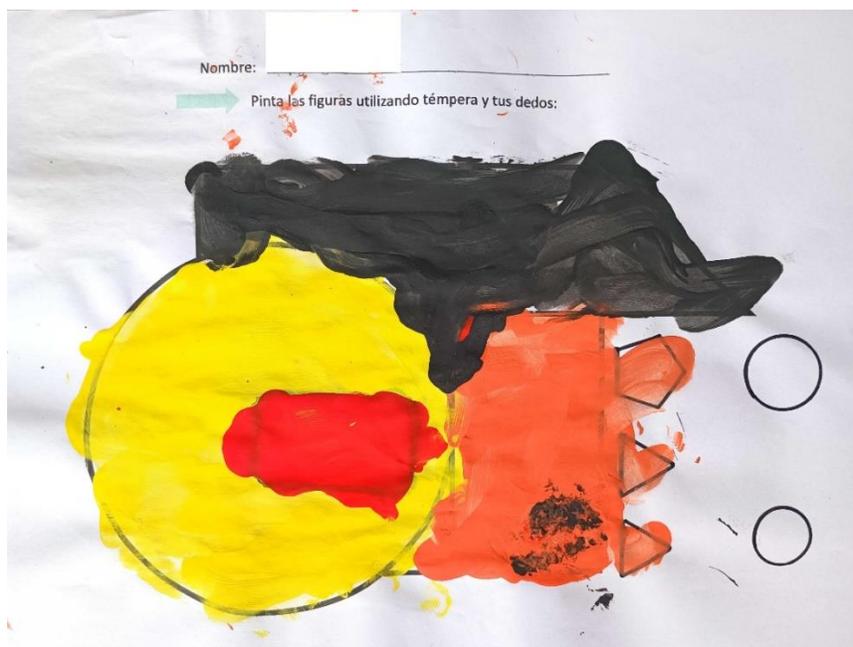


Nota. Actividad entregada a Informantes claves. Elaboraci3n propia.

Se agrega una segunda actividad, pensando en la extensi3n de la sesi3n y en aquellos estudiantes que concluyan su tarea de manera anticipada. Se solicit3 observar la sala de clases y escoger un objeto para pintar, la instrucci3n inicial fue continuar utilizando los dedos. Sin embargo, ante la solicitud de las y los estudiantes de utilizar pincel, se decidi3 ampliar este requisito y dejarlo como decisi3n personal de cada ni3o o ni3a

Se registran las siguientes pinturas por parte de Informantes claves PIE. Las propuestas correspondientes al resto de los estudiantes del curso en estudio pueden ser ubicadas en *Anexo n 2*.

Sujeto C, E y F no se presentan a la actividad.

Figura 13*Sujeto A*

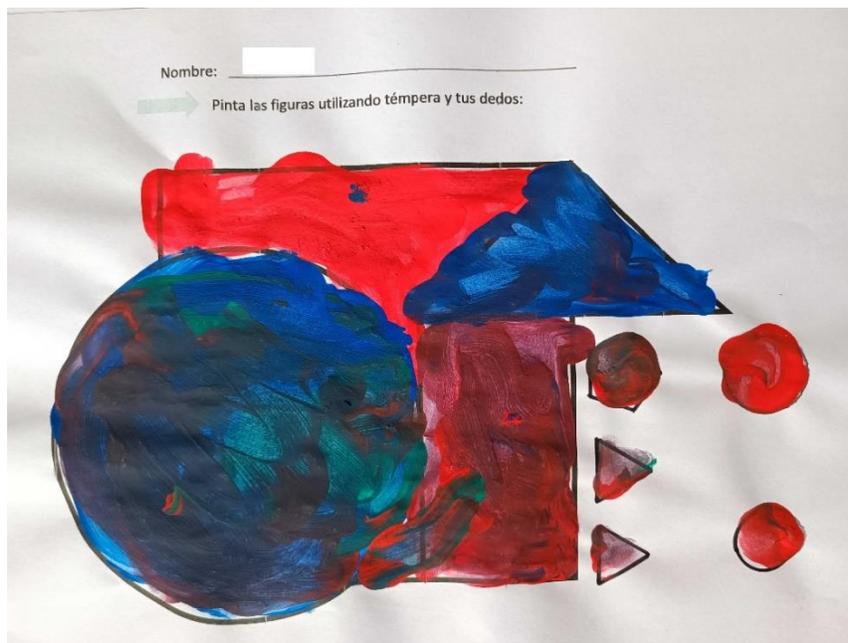
Nota. Registro fotográfico de pintura realizada por Sujeto A.
Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo
(TEL Expresivo)

Se observa que *Sujeto A* tuvo complicaciones para respetar los límites de dos figuras en la zona superior, pintando de negro dos áreas seguidas y manifestando, posiblemente, su dificultad para comprender la instrucción primera y la posterior aplicación de esta. En cuanto a herramientas de trabajo y destreza motora, se tiene que presenta dificultad para pintar con motricidad fina dentro de las áreas marcadas y utilizando los dedos, evidenciando una temprana dependencia a herramientas auxiliares como el pincel.

Las características de la actividad no permiten establecer relaciones con el diagnóstico de *Sujeto A*.

Figura 14

Sujeto B

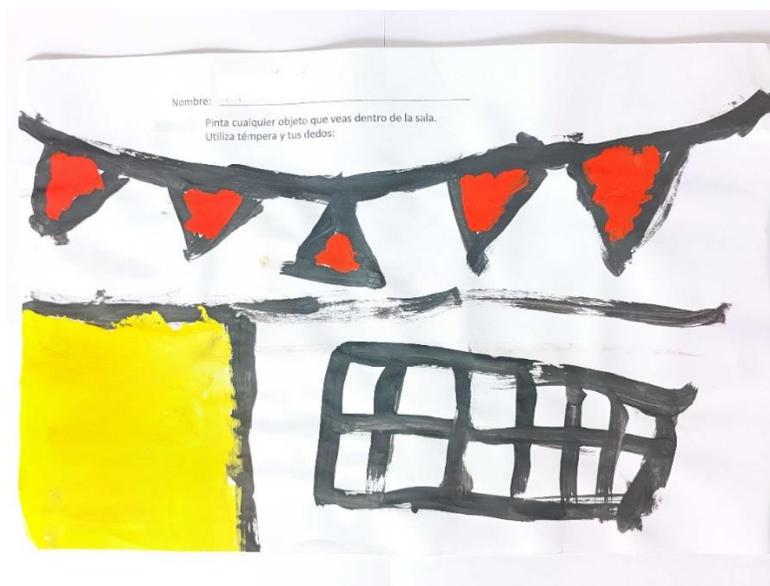
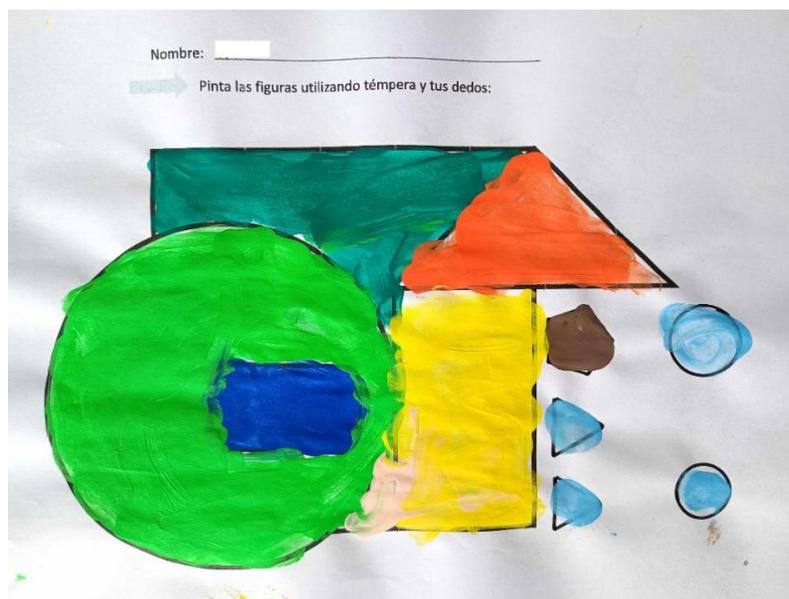


Nota. Registro fotográfico de pintura realizada por Sujeto B.
 Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo
 (TEL Expresivo)

Sujeto B desarrolla la actividad de manera adecuada al lograr diferenciar cada figura asignando un color distinto a cada una. Como particularidad, a modo de entender la manera en que *Sujeto B* procesa y aplica las instrucciones dadas, se observó que utilizó solo tres colores para desarrollar su tarea (rojo, azul y verde), mezclándolos entre sí y obteniendo pigmentos nuevos.

Otra observación, es que, durante el desarrollo de la clase, *Sujeto B* es retirado de la sala de clases por el equipo PIE, afectando la fluida continuidad de la actividad.

Las características de la actividad no permiten establecer relaciones con el diagnóstico de *Sujeto B*.

Figura 15*Sujeto D*

Nota. Registro fotográfico de pinturas realizadas por Sujeto D. Diagnóstico Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

Se observa que *Sujeto D* no presenta dificultades evidentes en cuanto a la comprensión y aplicación de instrucciones, traducido en la aplicación óptima de colores por cada figura. Se destaca una optimización del tiempo de trabajo donde, además de la actividad primera, logró desarrollar también la segunda instrucción: escoger y pintar un elemento presente en la sala (siendo el único Informante clave en completar totalmente ambas actividades de la clase).

Las características de la actividad no permiten establecer relaciones con el diagnóstico de *Sujeto D*.

CICLO N°1 – Paso 3

Asignatura: Artes Visuales

Actividad: Telar

Informantes-claves PIE: 6

Total participantes: 17

Esta implementación corresponde al paso 3 del Ciclo 1. Esta etapa considera la aplicación de una actividad relacionada a Artes Visuales a realizar por los Informantes claves participantes de 1° y 2° Año Básico de la escuela rural Puerto Esperanza. Se considera un universo total de 17 participantes asistentes, de los cuales seis de ellos poseen carácter de Informantes-claves, al pertenecer al PIE.

Se programa cuatro clases para la creación de un telar. Para ello se les hace entrega de una base de cartón preparada, en la cual los estudiantes deben enganchar el cordel blanco que se les entrega durante la primera sesión.

Figura 16

Sujeto A



Nota. Registro fotográfico de telar realizado por Sujeto A. Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

El proceso de trabajo de *Sujeto A* se lleva de buena manera y no presenta mayores dificultades. Comprende y aplica instrucciones, traducido en el correcto entrelazamiento de hilos en su telar. Se observa que la acción motora requerida por esta actividad no resulta ser una acción compleja para el estudiante, sin embargo, deja fluir un rasgo propio que evidencia impaciencia por terminar rápido donde, casi llegando al

final del telar, entrelaza hebras más gruesas que completan visualmente la extensión del telar (en relación al tamaño de la base de cartón).

Durante la actividad de telar, realizada en la asignatura de Artes Visuales, no se logran reconocer dificultades que permitan establecer vínculos con el diagnóstico asociado a *Sujeto A*.

Figura 17

Sujeto B



Nota. Registro fotográfico de telar realizado por Sujeto B. Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

Se tiene que *Sujeto B* no presenta dificultades en cuanto a la acción de entrelazar hilos, sin embargo, se muestra agobiado por no conseguir completar el formato entregado (base de cartón) de manera rápida. Producto de esto, su trabajo se estanca y opta por colocar trozos de papel crepé estirados para completar visualmente el cartón, sin reflexionar la casi nula firmeza que tendría su trabajo (en relación a esto compañeras le advirtieron el posible resultado de su telar, pero el hacía caso omiso). Ante esta situación, y comprendiendo que probablemente las hebras delgadas por el momento no eran las más idóneas para el modo de trabajo de *Sujeto B*, se le plantea trabajar la materialidad (papel crepé) de una manera distinta para así avanzar más rápido y sin perder firmeza en su resultado final. De esta manera se consigue finalizar el telar de manera exitosa

Sujeto B, durante la actividad de telar en la clase de Artes Visuales, no manifiesta dificultades que puedan ser asociadas a su diagnóstico.

Figura 18

Sujeto C



Nota. Registro fotográfico de telar realizado por Sujeto C. Diagnóstico: Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)

El alto grado de avance de *Sujeto C* guarda relación con el carácter lúdico que se le otorgó a la creación del telar (rol docente clave). Durante el desarrollo de este, se destaca su habilidad visomotora, traducida a una rápida coordinación para entrelazar hebras de manera correcta, logrando finalizar el telar de manera exitosa. Su expresión no verbal, asociado al quehacer artístico visual, no presenta mayores dificultades si recibe el apoyo y estímulo necesario (en relación a su diagnóstico).

Experiencia con Sujeto C:

Durante la clase n°3 Sujeto C me pidió ayuda para avanzar en su telar, anteriormente solo mostraba frustración al comparar su escaso avance con el de sus compañeros y compañeras. Al sentarme junto a Sujeto C pude guiarlo en la actividad de entretejer la lana. Comencé a pasar la hebra ejercitando cómo se debía manejar el hilo, sumando la frase cantada “arriba, abajo, arriba, abajo” para facilitar su proceso y guiarlo al recordar y repetir esta. Luego, al momento de ceder el turno, Sujeto C, comenzó a repetir la frase y a seguir la acción de manera correcta. Fue notorio un cambio en su actitud y motivación al ver que su propio trabajo iba avanzando. A partir de entonces el trabajo tomó un aspecto lúdico para Sujeto C, donde me solicita mirar hacia otro lado mientras avanzaba, pasado un instante, mostraba su avance. Luego, me pidió voltear por segunda vez, esta vez le pregunté si quería seguir de manera autónoma y me dijo que sí, pasados unos minutos me llama y me muestra su telar ya terminado. Esta acción lleva a reflexionar que Sujeto C comprendía muy bien el paso a paso, sin embargo, se desprende que requiere constantemente motivación estimulante por parte del docente en aula para mantener la atención y poder trabajar. Finalmente, durante la clase número tres avanzó de manera significativa, en comparación a la clase 1y 2 de la actividad, logrando nivelarse con el ritmo promedio del curso.

Figura 19*Sujeto D*

Nota. Registro fotográfico de telar realizado por Sujeto D. Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

Sujeto D no presenta dificultades relevantes durante el desarrollo de su trabajo, en las clases se mantiene concentrado en la actividad. Sin embargo, se observa reiterados errores en el entrelazamiento de hebras que evidencian su dificultad para mantener la coordinación durante su actividad motora. A pesar de las equivocaciones mencionadas, se destaca la habilidad para colocar una alta cantidad de lanas en su base de trabajo, demostrando tolerar tareas que requieren paciencia.

En lo que a su expresión artística visual trata, no manifiesta dificultades que puedan ser asociadas a su diagnóstico, puesto que se desempeña activamente durante las clases, experimentando solo leves errores que resultan comunes si se consideran a nivel promedio de curso.

Figura 20

Sujeto E



Nota. Registro fotográfico de telar realizado por Sujeto E. Diagnóstico: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo (TEL Expresivo)

Inicialmente, *Sujeto E* presenta dificultad para seguir instrucciones, reflejado a través un mal entrelazamiento de hebras que imposibilita una estructura viable de mantener por sí misma. La amplia cantidad de estudiantes solicitando atención dificulta detectar el problema a tiempo, sin embargo, una vez conversado, *Sujeto E* muestra alta disposición

a modificar su trabajo. Se le corrige y reconoce logros que le motivan a seguir avanzando (expresa satisfacción luego de cada logro celebrado). Completar su trabajo de manera satisfactoria.

Experiencia con *Sujeto E*:

Luego de detectar el error que imposibilitaría un buen resultado en su trabajo, Sujeto E comprendió y mostró alta disposición a corregir su telar. Entonces, repasamos las indicaciones una y otra vez, junto a la frase “arriba, abajo” para apoyarse de mejor manera en el paso a paso. Se valora inmensamente el apoyo otorgado por su compañera de puesto (no forma parte del programa PIE) quien se ofreció a apoyar a Sujeto E mientras yo continuaba mi recorrido por la sala.

Pasados unos minutos, Sujeto E se acercó a mi y, con cierta inseguridad, me consultó si su avance estaba bien. Corregimos unos pequeños errores y celebramos su progreso. Luego, una vez más, se acercó a confirmar su trabajo -cuya mejora era notoria- a lo cual respondí “¡super!” con énfasis ante su logro. Sujeto E sintió satisfacción porque elevó sus brazos en representación de logro. Finalmente, luego de varias consultas, logró terminar su actividad de manera exitosa y notando una amplia satisfacción de -esta vez sí- terminar su telar.

Quizás su dificultad para aplicar las instrucciones iniciales tenga relación con sus necesidades educativas especiales. Por ello, y situándome en la posición de Sujeto E, considero que fue relevante para él recibir otra oportunidad para modificar su trabajo, destacando lo significativo que puede resultar, para niños y niñas, aprender de sus errores y mejorar su práctica a partir de la superación de ellos.

Figura 21

Sujeto F



Nota. Registro fotográfico de telar realizado por *Sujeto F*. Diagnóstico: Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)

Sujeto F presenta un alto interés hacia distracciones externas a la actividad, esto genera escaso avance si no se le apoya con frecuencia. Requiere apoyo constante durante el desarrollo de la actividad, su concentración se mantiene por unos breves minutos y, luego, se distrae fácilmente, necesitando que el docente le ayude a mantenerse enfocado en su actividad. Además, presenta dificultad para recordar y aplicar las instrucciones en el orden indicado, reflejado en la complejidad que se observa al tener que entrelazar hebras en un orden “arriba-abajo”.

Cabe señalar que, en reiteradas ocasiones, es retirado de la clase por psicólogo o educadora diferencial, limitando su tiempo de trabajo en clase.

En el caso de *Sujeto F*, se observa que técnicas artísticas como la pintura, genera mayor interés y capta su concentración de mejor manera. Incluso durante el desarrollo

del telar, consultó si podía pintar en reemplazo de esta tarea. Entonces, si bien su expresión artística visual no manifiesta dificultades asociadas a su diagnóstico en técnicas como pintura, sí se ve afectada por actividades vinculadas a artes Visuales que requieran alta concentración, motricidad fina y pasos repetitivos como lo son requeridos durante la realización de un telar.

5.3.5. RECONOCIMIENTO

Durante el desarrollo del Ciclo 1 y los resultados obtenidos del trabajo junto a las y los estudiantes de 1° y 2° Año de la escuela rural Puerto Esperanza, se desprenden las siguientes ideas generales:

Observaciones generales de Paso 1

Motivación.

Se observa que el grado de interés en la realización de la actividad es alto si se otorga la posibilidad de trabajar de manera libre, siempre en el marco de un tema general como pie forzado. En esta oportunidad, se aprecia cómo niños y niñas desarrollan diversas propuestas bajo el encargo inicial que atañe a un tema, notando, además, la variedad de expresiones creativas y su alto grado de avance – en términos generales- como reflejo de interés y motivación hacia la actividad desarrollada.

Observaciones generales de Paso 2

Grado de comprensión/aplicación de instrucciones.

En cuanto a resultados, la mayor parte de los trabajos expresan dificultades para mantenerse dentro de los límites de cada figura. Entendiendo que esto pasaría al abandonar la herramienta pincel y desafiándolos a volver a tener contacto dactilar con la pintura y el papel. Se dio atención, también, a la manera en que los niños utilizaron los colores y la forma en que pigmentaron cada espacio de la hoja, identificando conductas en cada Informante-clave que permitiría conocerlos más.

Se observa que esta actividad logra recabar información relevante en cuanto a destreza motora de niños y niñas y nivel de comprensión y aplicación de instrucciones, pero no logra establecer vínculos en relación a diagnósticos propios de cada estudiante

Motivación en relación a herramientas de trabajo.

Se observa alto interés, por parte de niños y niñas, para trabajar con témpera. Sin embargo, el grado de motivación disminuye levemente respecto a la respuesta anímica recibida durante la actividad del Paso 1. Parte de este desánimo se debe a la instrucción forzada de pintar con los dedos, eliminando la herramienta pincel. Ante esta – inesperada- situación, se reflexiona lo siguiente:

Niños y niñas expresan variedad de emociones ante las instrucciones planteadas; una mezcla casi indescriptible de extrañeza, temor y rechazo a pintar sin pincel. Ante esta situación –y en mi posición como Investigadora intermediaria- les

consulta, a nivel de curso, si prefieren realizar la actividad utilizando la témpera con sus dedos o con pincel, a lo que ellos responden “pincel”, argumentando “así no nos ensuciamos”.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre cómo, en nuestro rol de docentes y adultos, condicionamos a tan temprana edad el actuar de los niños, en función de mantener cierto estándar de limpieza en el uniforme. Desde una perspectiva personal, esta acción temprana de negar la mancha (pintura) en la propia corporalidad, podría incluso limitar parte de un aprendizaje nutritivo en cuanto a conocimiento y nivel de experiencia con la textura y materialidad, aunque ello implique ensuciarse.

No deberíamos preocuparnos por motivar a los niños para que se comporten en forma creativa; lo que sí debe preocuparnos son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio. (Lowenfeld, 1980, p. 67)

Observaciones generales de Paso 3

Lo lúdico en el quehacer artístico

Se observa el aspecto lúdico como factor clave para el despe o de ciertos estudiantes PIE, donde el quehacer artístico, en conjunto con una percepción -por parte del estudiante- vinculada al juego, propicia el interés y motivación en actividades propuestas.

Desarrollo de la motricidad y coordinación visomotora

El movimiento coordinado “arriba-abajo” para tejer la lana en la base resulta altamente complejo de entender para ciertos estudiantes, mientras que, para otros, resultó una acción de baja complejidad

Algunos estudiantes presentan complicaciones para coordinar movimientos con sus manos y tratamiento de los hilos sobre base en el cartón. Otros estudiantes no presentan trabas. Este aspecto, en algunos casos puede guardar relación con las NEE de cada niño o niña. Actividades como la creación de telares, permiten ir desarrollando y fomentando la habilidad motora en estudiantes, propiciando así su expresión no verbal, a través de las Artes.

5.3.6. RECONOCIMIENTO DE FALLOS

Dentro del reconocimiento de fallos se considera los siguientes aspectos relevantes, recopilados durante la investigación:

- En primera instancia, se considera a 5° Año básico dentro de la investigación, sin embargo, debido a dificultad de conseguir disponibilidad horaria para trabajar con ellos, sumado a una baja motivación de los estudiantes y breve tiempo disponible, se opta por no considerar dicha información en el presente informe.
- Durante la implementación del paso 2, y ya obtenidos los resultados, se observa que el carácter de la actividad no se armoniza con el eje ideal de las actividades a desarrollar. Esto se evidencia al notar que el resultado generado -a partir de la pintura de figuras geométricas- arroja datos que se vinculan hacia las pruebas y evaluaciones medibles desarrolladas por profesionales vinculados a la Educación

Diferencial. En otras palabras, la actividad mide el desempeño de los estudiantes, más no genera instancias que propicien la inclusión.

La consideración de estos aspectos abre la oportunidad de considerar la continuidad de nuevos ciclos de investigación, permitiendo realizar mejoras en un futuro.

A partir de la información recabada, es que se abre paso al planteamiento de nuevas hipótesis que podrían abrir paso a la continuidad de la investigación presente:

- Dar un aspecto lúdico a las actividades de Artes Visuales brinda una oportunidad para que el niño o niña genere interés hacia ella. Esta acción potencia el interés ya que el estudiante ve una oportunidad de juego en ella.
- Reconocer sus logros les genera mayor motivación para avanzar y superarse.
- Es crucial dar apoyo constante al trabajo de niños PIE del 1 y 2 Año de la Escuela Puerto Esperanza, de esta manera, se reduce la desmotivación y frustración en el niño al ver que no consigue avances

6. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo en un contexto rural, particularmente en la Escuela Puerto Esperanza ubicada en la X Región de Los Lagos, permitió conocer y participar con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales acogidos por el Programa de Integración Escolar (PIE) de dicha institución.

De esta manera, el situar el estudio en el grupo específico de 1° y 2° Año Básico propició observar y conocer el quehacer de estudiantes PIE, con diagnósticos específicos (TEL Expresivo y FIL) a través de actividades didácticas vinculadas a la asignatura de Artes Visuales.

Dichas actividades, implementadas en aula durante un periodo total de cinco semanas, permitieron analizar el proceso de trabajo y resultados, obteniendo así, ideas preliminares en torno a la indagación:

- Para fomentar la inclusión de estudiantes PIE en aula, desde la asignatura de Artes Visuales, se sugiere:
- Dar un aspecto lúdico a las actividades durante la asignatura de Artes Visuales crea la instancia para que el estudiante genere interés hacia ella. Esta acción potencia la motivación y nivel de trabajo ya que el niño o niña ve una oportunidad de juego en ella.
- Reconocer los logros de los estudiantes genera en ellos mayor motivación para avanzar y superarse.

- Es crucial dar apoyo constante al trabajo de niños PIE de 1° y 2° Año de enseñanza Básica, de esta manera, se contribuye a una nivelación en el ritmo de trabajo y se reduce la desmotivación –y posible frustración- en el niño o niña al ver que no consigue avances.
- Actividades relacionadas a pintura, como el empleo de témpera, refleja alta motivación en niños y niñas de 1° y 2° año. De manera similar, actividades como la realización del telar, ayuda a desarrollar la habilidad motora, así como también, generar paciencia y propiciar constancia para obtener resultados.
- Se sugiere implementar actividades que consideren por lo menos dos sesiones de trabajo. Esto asegura una mayor participación de estudiantes PIE, quienes con frecuencias son retirados de la asignatura de Artes Visuales por psicólogo y educadores diferenciales.

La experiencia de investigación en la escuela rural Puerto esperanza permitió palpar in situ la realidad que enfrentan parte de las escuelas rurales en Chile; escasez de recursos, cantidad insuficiente de profesionales especializados, entre otros. Además de la realidad vivida día a día en cuanto a materia de inclusión.

Se destaca la capacidad expresiva de los informantes clave que forman parte del programa PIE, quienes, a partir de sus particularidades y personalidades propias, logran demostrar sus potencialidades, más allá de las barreras que la sociedad coloca ante la presencia del término Necesidades Educativas Especiales

Finalmente, y coincidiendo con las palabras de Lowenfeld en su escrito Desarrollo de la capacidad creadora, es crucial que los adultos y agentes involucrados en la educación primaria, nos cuestionemos sobre el impacto que generamos en la formación de niños y

niñas. Destacando que, en ocasiones, es el propio actuar del adulto y entorno del niño quienes reprimen la capacidad creadora de los estudiantes, limitando y condicionando la expresión artística. Y más aún en un contexto de inclusión, donde el paradigma educativo actual sitúa barreras entre el aprendizaje y los niños con NEE, limitando sus potencialidades ante etiquetas inhibidoras y segregadoras.

Nos queda como misión, para el futuro de la educación chilena, cambiar nuestra manera de concebir el espacio educativo, a un espacio libre de segregación y limitantes, que valore las diferencias de todas y todos, que valore las Artes Visuales como asignatura capaz de fortalecer las diversas maneras de expresión de los estudiantes. Para, así, construir una educación plenamente inclusiva, ideal el cual se nos presenta aun un largo camino por recorrer.

7. REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2019). *LA EDUCACION INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI. AVANCES Y DESAFÍOS*. UNIVERSIDAD DE MURCIA. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- BCN. (1920). *LEY 3654*. Ley Chile. Biblioteca del Congreso Nacional: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24146>
- BCN. (2010). *LEY 20422. ESTABLECE NORMAS SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Ley Chile. Biblioteca del Congreso Nacional: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>
- Comenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *POR QUÉ ENSEÑAR ENSEÑAR ARTE Y CÓMO HACERLO. CAJA DE HERRAMIENTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf
- Cortés, L. (2014). *LA CULTURA VISUAL COMO CONTENIDO VITAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE: LAS HEROÍNAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DEL SIGLO XXI*. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid.
- CPEIP. (2021). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Artes Visuales EDUCACIÓN BÁSICA/MEDIA*.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión Artística*. Paidós.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Cuarta ed.). Ediciones Morata, S. L.
- ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA. (2020). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL ESCUELA PARTICULAR PUERTO ESPERANZA*.

<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/22433/ProyectoEducativo22433.pdf>

- Escuela Puerto Esperanza. (2022). *Tabla de estudiantes PIE*.
- España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Galván, L. (2020). *Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598/9969>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23.
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44665>
- Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*.
- Hernández, G., & Rasse, A. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural. *Revista de Trabajo Social*(94), 65-73.
- Iglesias, R. (2019). *¿Cómo construimos una nación? El proyecto educativo común y la tarea de intelectuales, políticos, profesoras y profesores en el Chile del siglo XIX*.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *CIUDADES, PUEBLOS, ALDEAS Y CASERÍOS 2019*. https://geoarchivos.ine.cl/File/pub/Cd_Pb_AI_Cs_2019.pdf
- Kolzowa, M. (s.f.). Investigaciones en torno al desarrollo del lenguaje. *Der Kinderarzt*(6).
- La Tercera. (2021). *Profesores en fuga: el 20% arranca del aula al quinto año de trabajo docente*. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/profesores-en-fuga-el-20-arranca-del-aula-al-quinto-ano-de-trabajo-docente/R2S3YCCZ25AMBBSGXWCJ4ELV24/>
- Lindner, K.-T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting Factors of Social Inclusion of Students With Special Educational

- Needs: Perspectives of Parents, Teachers, and Students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>
- Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. E. (2020). Warnock, 40 Years On: Challenges for Special Educational Needs. *Frontiers in Education*, 5, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00010>
- Lobato, M., Martínez, M., & Molinos, I. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *EA, Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*(6), 47-70.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*(363).
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (Segunda ed.). Kapelusz, S. A.
- Marfán, J. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Documento Resumen del Estudio. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Memoria Chilena. (2022). *Pedro Aguirre Cerda (1879-1941)*. Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3647.html>
- MINEDUC. (2016). *Análisis de Planes y Programas de Establecimientos que desarrollan Educación Artística Especializada*. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/AN%C3%81LISIS-DE-PLANES-Y-PROGRAMAS-DE-ESTABLECIMIENTOS-QUE-DESARROLLAN-EDUCACI%C3%93N-ART%C3%8DSTICA-ESPECIALIZADA.pdf>
- MINEDUC. (2020). *Orientaciones generales para la enseñanza en escuelas rurales multigrado*.

- MINEDUC. (s.f.). *CUADERNO DOCENTE EDUCACIÓN ARTÍSTICA*.
<https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/CUADERNO-DOCENTE-EDUCACION-ARTISTICA.pdf>
- MINEDUC. (s.f.). *Educación Rural*. Ministerio de Educación:
<https://escolar.mineduc.cl/educacion-rural/>
- MINEDUC. (s.f.). *Programa de Integración Escolar*. Ministerio de educación. Educación escolar: <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. (Segunda ed.).
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/MANUAL-PIE-2021-1.pdf>
- Núñez, Peña, González, & Ascorra. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*(79), 347-368.
- Pérez, C. (2018). La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). *Colecciones Digitales*.
<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/la-emancipacion-de-la-escuela-rural-aun-no-ha-llegado-historia-de-la-educacion>
- Pérez, G. (2015). EL ARTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión*, 1(3), 79-94.
- Piaget, J. (2012). La psicomotricidad infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*(19).
- Política Nacional de Convivencia Escolar. (2019).
- Ponce de León, M. (2010). LA LLEGADA DE LA ESCUELA Y LA LLEGADA A LA ESCUELA. LA EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHILE, 1840-1907. *Historia*, 2(43), 449-486.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942010000200004
- Real Academia española. (2022). *Rural*. <https://dle.rae.es/rural>

- Reyes, M. (2002). EL DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL CHILENA. *Horizontes Educativos*(7), 39-43. 2022.
- Rosas, R., & Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11.
- Samuel, G., & Paredes, N. (2015). *Diagnóstico Institucional Y Plan De Mejoramiento Educativo Escuela Particular Puerto Esperanza*.
- Sánchez Palomino, A. (2001). *Valoración de necesidades educativas especiales*. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11075/CC-63%20art%2040.pdf>
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. (M. d. Ciencia, Ed.) *Revista de Educación*(322), 29-44.
- Superintendencia de Educación. (s.f.). *¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)?* Superintendencia de Educación: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>
- Tamayo, M. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.
- Tenorio Eitel, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), 823-831.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17662/24_hoja%20de%20ruta_EduArt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (s.f.). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/right-education>
- Vidal, M., & Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4).
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667-668.

Yadarola, M. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 139-156.

Zapater, M. (1969). La escuela comarcal: centro de educación básica completa del medio rural. *Revista Vida Escolar*(105), 11-16.

8. ANEXO

8.1. Anexo n°1: Otros estudiantes.

Correspondiente a Paso 1 de Ciclo 1 de investigación

Dibujos y pinturas propuestas por niños y niñas de 1° y 2° Año Básico.

1° y 2° Año - Otros estudiantes.



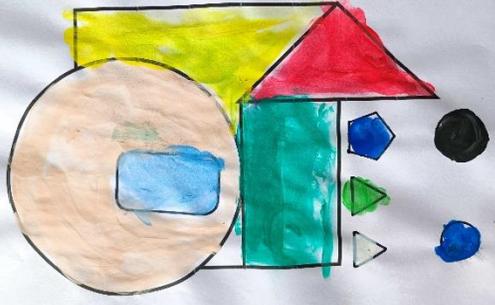
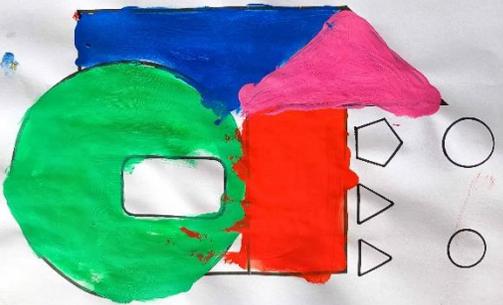


8.2. Anexo n°2: Otros estudiantes.

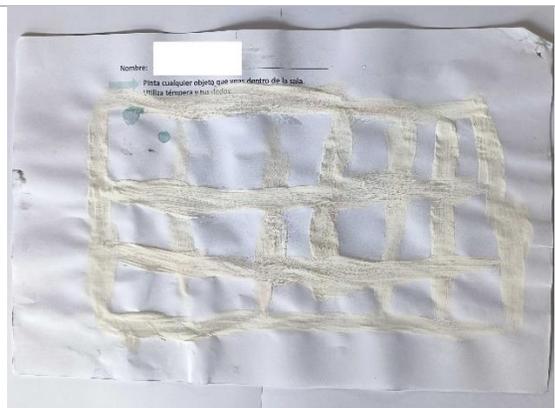
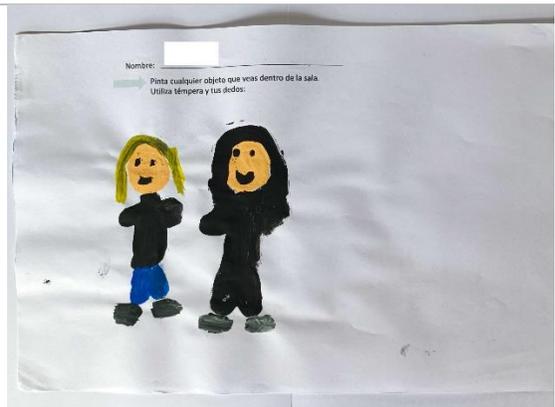
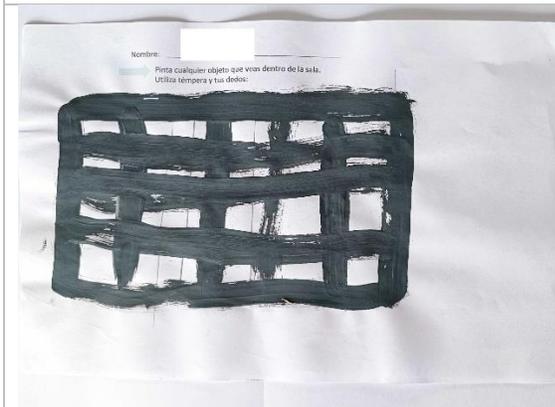
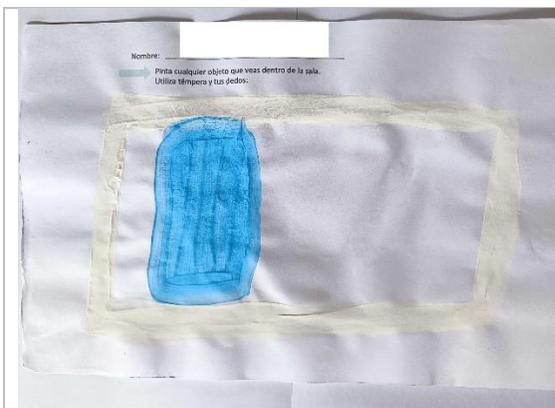
Correspondiente a Paso 2 de Ciclo 1 de investigación

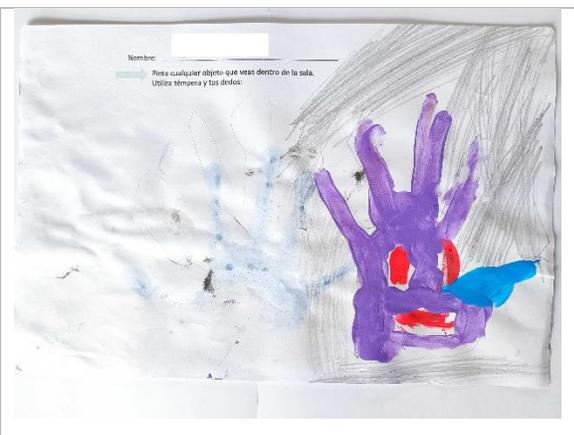
Dibujos y pinturas propuestas por niños y niñas de 1° y 2° Año Básico.



<p>Nombre: _____</p> <p>→ Pinta las figuras utilizando témpera y tus dedos:</p> 	<p>Nombre: _____</p> <p>→ Pinta las figuras utilizando témpera y tus dedos:</p> 
<p>Nombre: _____</p> <p>→ Pinta las figuras utilizando témpera y tus dedos:</p> 	<p>Nombre: _____</p> <p>→ Pinta las figuras utilizando témpera y tus dedos:</p> 
<p>Nombre: _____</p> <p>→ Pinta las figuras utilizando témpera y tus dedos:</p> 	<p>Nombre: _____</p> <p>→ Pinta las figuras utilizando témpera y tus dedos:</p> 

Parte 2 de la actividad – Pintura libre bajo contexto sala de clases







**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES**

**EXPRESIÓN ARTÍSTICA VISUAL DE ESTUDIANTES EN PROCESO DE
INCLUSIÓN ESCOLAR. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA
INCLUSIÓN SOCIAL**

**SEMINARIO DE TÍTULO - PROYECTO DE TITULACIÓN
PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
PROFESOR/A DE ARTES VISUALES**

Alumno (a)
Katherine Araceli Santander Pinto

Profesor (a) Guía
Luis Claudio Cortes Picazo

SANTIAGO, 2022

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul: Av. José Pedro Alessandri 774 - Ñuñoa, Santiago
Campus Joaquín Cabezas: Dr. Luis Bisquert 2765, Ñuñoa - www.umce.cl
Teléfono: 56-22322.9119 - 56-22322.9120 | Correo electrónico: artes@umce.cl

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION	
---	--	---

IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de obra :
Expresión artística visual de estudiantes en proceso de inclusión escolar. Orientaciones pedagógicas para la inclusión social

Fecha de publicación : Diciembre, 2022

Facultad : Facultad de Artes y Educación Física

Departamento : Artes Visuales

Carrera : Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales

Título y/o grado : Profesora de Artes Visuales. Licenciada en Educación.

Profesor guía/patrocinante : Luis Claudio Cortes Picazo

AUTORIZACIÓN

A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.

 Katherine Santander	Nombre/Firma	Nombre/Firma
Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma

Santiago de Chile, 12 de enero 2023

Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: <https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2>

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

** Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.*