



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

“PERCEPCIONES DE CUATRO DOCENTES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE TIPO SENSORIAL EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL”

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

AUTORAS:

IVETTE ALARCÓN SALAS
DIANNE CEBALLOS TOUTIN
CAMILA ESPINOZA NÚÑEZ

PROFESOR GUÍA: ERWIN FREI CONCHA

SANTIAGO DE CHILE



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

“PERCEPCIONES DE CUATRO DOCENTES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE TIPO SENSORIAL EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL”

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

AUTORAS:

IVETTE ALARCÓN SALAS
DIANNE CEBALLOS TOUTIN
CAMILA ESPINOZA NÚÑEZ

PROFESOR GUÍA: ERWIN FREI CONCHA

SANTIAGO DE CHILE

Autorizado para

Sibumce Digital

Dedicatoria

Agradecer en primer lugar a Dios, porque lo he sentido en mi vida aún en los momentos más difíciles. Gracias a Él, las puertas se abrieron de alguna u otra forma para poder estudiar, aunque las circunstancias decían otra cosa.

A mis padres Rosa y Cesar, por acompañarme en cada etapa de este proceso y porque en cada momento de la vida me han apoyado e instado a salir adelante y a intentar ser una mejor persona. A mis hermanos: Gipsy, Julissa y Cesar, a mis cuñados Hernán y Gerardo quienes de una u otra forma influyeron a que tomara la decisión de estudiar esta hermosa carrera. A Agustín, Simón, Rafaella y Leonor, mis hermosos sobrinos y sobrinas que día a día me entregan ese amor sincero y puro.

A mis amigos, los que han estado siempre; Katherine, César, Carolina, Romina, Francisca, Fernanda, Romina, Antonia, Alejandro. Sus comentarios, risas y chistes en más de un momento ayudaron a despejarme en épocas de estrés. Y como olvidar a aquellos que conocí durante esta etapa; Juan Ignacio, Lorena, Pablo, Camila: Gracias totales.

Por último, quisiera agradecer de forma especial a mi compañero de vida Felipe Cortés, a aquel hombre que ha estado conmigo en los momentos alegres y tristes, aquel hombre que ha recortado, pintado, pegado, dibujado e incluso planificado conmigo. El que me ha contenido en los momentos de mayor tristeza y el que ha reído conmigo en los momentos de felicidad. Gracias por ser parte de mi vida, gracias por amarme, gracias por ser tú.

Ivette Alejandra Alarcón Salas

Agradeceré principalmente a mi familia que me ha apoyado en todo lo que he decidido emprender, en especial a mi madre que se ha esforzado en todo este proceso para que pudiera estudiar sin preocupaciones y tranquilamente. Ella ha sido un pilar fundamental en todo este camino, es por eso que le dedico este trabajo a ella y a mi padre que siempre ha estado junto a mí frente a toda dificultad y que gracias a su cariño y cuidados he podido llegar a estas instancias.

Le agradezco a José Miguel, el que ha estado en momentos difíciles, siempre dispuesto a ayudar tanto en mi material didáctico para prácticas, como también, entregando su cariño y comprensión en este vaivén emocional por los que he pasado en estos años académicos.

Quiero agradecer a mi mascota Nina que ya no está, pero, que estuvo desde el primer día de universidad, y quién me acompañó entregándome su amor incondicional. Le agradeceré a Francisca Zárate con la cual compartimos tantos años y ahora finalmente seremos colegas, juntas nos estresamos, compartimos alegrías, penas, frustraciones y éxitos dentro de esta profesión que elegimos, gracias por todo, amiga mía, juntas logramos salir a flote. Agradezco a Sujey, Belén con las que compartimos muchos logros, fracasos, experiencias y amistad. Y a todos quienes estuvieron en algún momento de este proceso.

Dianne Ceballos

Quiero agradecer y dedicar este trabajo investigativo a todo aquel que sienta en su corazón que formó parte de esto, incluso a aquellos que no lo saben, pero que fueron una inspiración profunda a lo largo de los años.

A mis padres, Elba y Marcus, por ayudarme a definir quién soy y creer fielmente en mí.

A mis hermanos, Diego, Benjamín y Macarena, que a pesar de no compartir en totalidad nuestros genes, han sido la alegría y empuje para salir adelante.

A mi abuelo Ernesto, que ha influido de forma significativa en mis creencias e ideales, y en gran parte, por quien he finalizado mis estudios.

A los que ya no están, Berta, María, Ernesto, por dejar grandes huellas en mi vida.

A mi compañera y amiga Bárbara Soto, que sigue acompañando mis pasos hasta el día de hoy.

Al amor, compañerismo y entrega de Franco, por resguardarme a lo largo de los años, y por seguir haciéndolo.

A la vida misma, que me ha enseñado a punta de golpes, pero que me ha hecho una mujer más fuerte.

A las luchas sociales, por incentivar me a trabajar codo a codo con el pueblo y su gente y por ayudarme a comprender que todo es por y para ellos.

Y, por último, al Pedagógico, por abrir mi mente a un mundo sinfín de posibilidades.

Gracias

Camila Fernanda Espinoza Núñez

Agradecimientos

Como equipo consideramos importante agradecer a aquellas personas que han estado presente en nuestro proceso investigativo.

En primer lugar, a nuestras familias, quienes nos han acompañado en los momentos de alegría y tristeza.

A nuestro profesor guía Erwin Frei Concha, quien nos ha orientado, comprendido y acompañado en cada una de las etapas de esta investigación.

A las docentes del Departamento de Educación Diferencial, las que gracias a sus conocimientos han contribuido en nuestra formación.

A los sujetos de estudio quienes voluntariamente han participado y contribuido en este estudio, aportando datos, conocimientos y opiniones relevantes para el mejoramiento de la inclusión educativa en nuestra universidad.

A este equipo de trabajo, que de forma profesional y empática logró llevar a cabo este estudio.

A todos los educadores y educadoras progresistas de nuestro país, quienes con su ejemplo y lucha constante nos motivan a persistir, resistir, y nunca desistir.

Camila, Dianne, Ivette.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	4
Agradecimientos.....	7
Tabla de contenido.....	8
Resumen.....	13
Introducción.....	15
Capítulo I: Presentación del Problema.....	16
Formulación del problema.....	17
Justificación de la Investigación.....	21
Objetivos.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
Capítulo II: Marco Referencial.....	23
Percepciones.....	24
Perspectivas filosóficas de la percepción.....	24
Formación Inicial Docente: Formador de Formadores.....	28
Historia Formación Inicial Docente en Chile.....	30
Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	38
Necesidades Educativas Especiales Auditivas.....	38
Necesidades Educativas Especiales Visuales.....	45
Ingreso especial en Universidades Chilenas.....	49
Inclusión.....	53
Historia de la Educación especial.....	53
Capítulo III: Marco Metodológico.....	60
Tipo de investigación.....	61
Carácter de la investigación.....	61

Enfoque de investigación.....	62
Instrumento o técnica de recolección de la información	62
Categoría de Análisis	63
Categoría Conocimientos:.....	64
Categoría Experiencias:.....	65
Categoría Labor Docente:	65
Categoría Estrategia Educativa:	66
Categoría Formador de Formadores:.....	66
Categoría Intereses:.....	66
Categoría Motivaciones:	66
Categoría Desafíos:	67
Categoría Evaluación:	67
Método de Análisis	68
Selección de la población de estudio o focalización.....	69
Criterios de rigor de la investigación	71
Capítulo IV: Análisis Descriptivo de las Entrevistas	72
Análisis Descriptivo de las Entrevistas.....	73
Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°1	73
Categoría 1: Conocimientos.....	73
Categoría 2: Experiencias.....	75
Categoría 3: Labor docente	76
Categoría 4: Estrategias Educativas	77
Categoría 5: Formador de Formadores.....	78
Categoría 6: Intereses	78
Categoría 7: Motivaciones	78

Categoría 8: Desafíos	79
Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°2	80
Categoría 1: Conocimientos	80
Categoría 2: Experiencias.....	81
Categoría 3: Labor Docente	82
Categoría 4: Estrategias Educativas	82
Categoría 5: Formador de Formadores.....	83
Categoría 6: Intereses	83
Categoría 7: Motivaciones	84
Categoría 8: Desafíos	85
Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°3	86
Categoría 1: Conocimientos	86
Categoría 2: Experiencias.....	87
Categoría 3: Labor Docente	88
Categoría 4: Estrategias Educativas	89
Categoría 5: Formador de Formadores.....	89
Categoría 6: Intereses	89
Categoría 7: Motivaciones	90
Categoría 8: Desafíos	91
Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°4	93
Categoría 1: Conocimientos	93
Categoría 2: Experiencias.....	94
Categoría 3: Labor Docente	95
Categoría 4: Estrategias Educativas	95
Categoría 5: Formador de Formadores.....	96

Categoría 6: Intereses	96
Categoría 7: Motivaciones	96
Categoría 8: Desafíos	97
Categoría 9: Evaluaciones	98
Capítulo V: Discusión	99
Capítulo VI: Conclusiones.....	112
Capítulo VII: Sugerencias	114
Referencias	117
Anexos.....	131
Anexo N°1: Autorización	132
Anexo N°2: Consentimiento informado Sujeto N°1.....	133
Anexo N°3: Consentimiento informado Sujeto N°2.....	135
Anexo N°4: Consentimiento informado Sujeto N°3.....	137
Anexo N°5: Consentimiento informado Sujeto N°4.....	139
Anexo N°6: Pauta Entrevista Semiestructurada	141
Anexo N°7: Entrevista Sujeto N°1	143
Anexo N°8: Entrevista Sujeto N°2	154
Anexo N°9: Entrevista Sujeto N°3	168
Anexo N°10: Entrevista Sujeto N°4	176
Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1	182
Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2.....	185
Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3.....	188
Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4.....	193

Tablas

Tabla N°1: Porcentaje de docentes que ejercen en el sistema escolar según niveles.....	33
Tabla N°2: Porcentaje de docentes que ejercen en el sistema escolar, según dependencia	34
Tabla N°3: Grado y Escala de pérdida auditiva.....	40
Tabla N°4: Categorías de Análisis Predeterminadas.....	63
Tabla N°5: Categorías de Análisis Emergentes.....	64

Gráfico

Gráfico N°1: Causas de la Discapacidad Visual.....	46
Gráfico N°2: Diferencia Admisión Especial.....	50
Gráfico N°3: Cantidad de universidades con ingreso especial de las distintas NEE.....	51

Resumen

La presente investigación da cuenta de las percepciones que tienen cuatro Docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales de tipo Sensorial, específicamente ciegos y sordos. Para llegar a las percepciones de estos docentes, fue necesario conocer diversos factores que influyen en ella, como lo son los conocimientos sobre la temática (Inclusión, Integración y Necesidades Educativas Especiales), las experiencias de tipo personal y laboral, sus motivaciones en torno al trabajo docente, y los desafíos que rodean a la inclusión educativa.

Para ello se contó con la participación de cuatro sujetos de estudio enumerados del N°1 al N°4 a los que se le realizó una entrevista semiestructurada con preguntas pensadas en dar respuesta a nuestro objetivo de investigación. Las unidades de registro obtenidas de estas entrevistas se categorizaron en matrices de análisis, las cuales posteriormente fueron interpretadas y discutidas.

Se concluye a través de esta investigación que los docentes perciben que la inclusión de personas con NEE de tipo sensorial aún es abordado y trabajado por la Educación Diferencial, es por esto que manifiestan no contar con las herramientas necesarias para el trabajo con estos estudiantes, y que sería relevante promover instancias de discusión en todas las carreras de Pedagogía sobre esta temática.

PALABRAS CLAVE: Percepciones, Docentes, Inclusión Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Formador de Formadores, Formación Inicial Docente, Profesores con Necesidades Educativas Especiales.

Abstract

This investigation shows the perceptions the teachers from the Pedagogic Training Department from Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación have regarding the educational inclusion of people with Special Educational Needs (SEN) from a sensory type, specifically blind and deaf people. In order to reach the particular views of these teachers, it was necessary to get acquainted with different factors that have a certain influence on these thoughts, such as knowledge about the field (inclusion, integration, and SEN), personal and work-related experiences, motivation respecting teaching and challenges related to educational inclusion.

To achieve this, the research took into account four study subjects, each one numbered from one to four, who were interviewed using a semi-structured set of questions that were planned to provide an answer to our research objective. The registry units obtained from these interviews were categorized in analysis matrixes, which were later interpreted and discussed.

After this investigation, it is concluded that teachers perceive the inclusion of people with sensory type SEN is still addressed and developed in Special Education. Given this, our subjects state that they do not possess the necessary tools to work with these students and that it would be relevant to promote discussion spaces in every education field about this issue.

KEY WORDS: Perceptions, Teachers, Educational Inclusión, Special Educational Needs, Trainer of Trainers, Initial Teacher Training, Teacher with Special Educational Needs.

Introducción

En la actualidad la temática de inclusión ha sido abordada y considerada en distintos contextos de la sociedad. En el ámbito educativo es donde ésta cobra más fuerza puesto que las personas con Necesidades Educativas Especiales han sido históricamente excluidas en el proceso educativo de nuestro país. Durante los últimos años, se han implementado leyes y decretos que promueven la inclusión de estudiantes a las escuelas regulares, mediante un trabajo colaborativo entre docentes regulares y docentes especializados. Si bien existen intenciones de crear ambientes inclusivos en el sistema educativo chileno, éstas aún no son abordadas de manera formal en la educación superior, siendo de dominio exclusivo de las carreras de carácter médico y de la carrera de Educación Diferencial en sus diferentes menciones. A través de nuestra experiencia como estudiantes de pregrado, consideramos que pese a que la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) se refiere a sí misma como una institución inclusiva, creemos que aún existen aspectos que no han sido abordados de manera transversal en todas las carreras de pedagogía.

En la UMCE, el departamento encargado de impartir asignaturas de base pedagógica para todas las carreras es el de Formación Pedagógica, el cual no contempla dentro de sus acciones formales, abordar el tema de la inclusión, el cual contempla programas curriculares y evaluaciones diferenciadas en las asignaturas de Currículum y Evaluación. Si bien existen estos programas, solo son implementados por algunos docentes por iniciativa propia.

En la presente investigación se intenta conocer las percepciones de cuatro docentes del Departamento de Formación Pedagógica, sobre la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial (sordos y ciegos) que estudian en la UMCE, lo que nos permite comprender dichas percepciones las que se reflejan en sus prácticas educativas.

Capítulo I: Presentación del Problema

Presentación del Problema

Formulación del problema.

A nivel nacional se han generado nuevas políticas de inclusión las que han provocado cambios en la educación. En el año 1998 se crea la Ley N°20.201, la cual entrega una subvención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales permanentes y transitorias “*Uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial.*” (MINEDUC, 2009, p.1) Es por esta razón que en el año 2009 se crea el Decreto N°170 el cual regula los requisitos, tipos de NEE integradas a la escuela, instrumentos utilizados y el perfil de los profesionales competentes que aplican dichos instrumentos para detectar a los estudiantes con NEE. El Decreto N°170, mencionado anteriormente, considera a las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente como “*aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad, como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar*” (MINEDUC 2009, p.2) y a las Necesidades Educativas Especiales transitorias como “*aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización*” (MINEDUC 2009, p.2). Este Decreto entiende al estudiante con Necesidades Educativas Especiales 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*” (MINEDUC 2009, p.2).

En la actualidad el Decreto N°170 sigue vigente, no obstante, se ha planteado una modificación denominada Decreto N°83 la cual se ha comenzado a implementar en algunos

establecimientos. Este Decreto *“tiene como propósito definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvularia y básica que así lo requieran”* (MINEDUC, 2015, p.11) El principal cambio que se plantea a través de este Decreto es la metodología de trabajo de los profesionales involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que se propone que se deben realizar tareas en conjunto como planificación, búsqueda de estrategias, recursos, entre otros, para así lograr la inclusión de todos los estudiantes del curso. Este Decreto es aplicable a todo tipo de establecimiento con o sin Programa de Integración Escolar, abarcando Educación Parvularia y Educación Básica.

Los conceptos de Necesidades Educativas Especiales ya sean transitorias o permanentes se entienden de igual forma que en el Decreto N°170, sin embargo se observa una diferencia en el concepto de Necesidad Educativa Especial como tal, ya que en este documento se establece que *“este implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no solo en las características individuales de los estudiantes sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje”* (MINEDUC, 2015, p. 15)

Estas temáticas de igual forma han sido consideradas dentro de la Formación Inicial Docente como un tema relevante que debiera impartirse en las diversas carreras de pedagogía. Según la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) algunas debilidades en este tema son principalmente *“la escisión entre teoría y práctica, la falta de conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo, la falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica, la inexistencia de una atención pedagógica a la diversidad, ya que no es un eje curricular en la formación inicial docente.”* (Hirmas, C & Cortés, I, 2013, p.15).

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, tiene una política de inclusión de personas sordas y ciegas en las carreras de Educación Diferencial mención Problemas de Audición y Lenguaje y mención Problemas de Visión. Además de esto, estudiantes ciegos han formado parte de otras carreras de pedagogía, como música.

Por otro lado, las distintas asignaturas dictadas en todas las carreras de pedagogía de la UMCE, son impartidas por profesores de especialidad y profesores de Formación Pedagógica. En el caso puntual de la carrera de Educación Diferencial mención en Problemas de Audición y Lenguaje, en el año 2011, se diseña el Informe de Autoevaluación, en el cual se pueden observar un conjunto de acciones implementadas para fortalecer el proyecto académico e ir superando las debilidades de éste. Refiriéndose específicamente a la articulación entre ambos departamentos es que desde el año 2008 un profesor del Departamento de Formación Pedagógica participa de las reuniones concernientes a temas de la licenciatura. De igual forma se hace partícipe a los docentes de dicho departamento en la elaboración del perfil de egreso de los estudiantes, así como también, a inicio de año los docentes participan de las jornadas de inducción a los estudiantes de primer año (UMCE, 2011). Pese a todo lo anteriormente mencionado, podemos decir que si bien se realizan tareas en conjunto entre el Departamento de Formación Pedagógica y el Departamento de Educación Diferencial creemos a partir de nuestra experiencia, que los docentes de especialidad están más sensibilizados y preocupados por la temáticas de inclusión y capacidades diferentes, entre otros, que los docentes de Formación Pedagógica, ya que estos últimos no manifiestan estas temáticas de forma sistemática y formal en sus asignaturas.

Esta poca articulación, puede explicarse desde las escasas capacitaciones que están recibiendo los profesores de Formación Pedagógica, hasta las explicaciones que surgirían por las representaciones o percepciones que poseen estos profesores acerca de la inclusión.

En función de lo anteriormente mencionado, nuestra investigación intenta dar respuesta a:

- ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial?

Esta pregunta será respondida mediante las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los conocimientos que tienen respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en el aula?
- ¿Cuáles han sido las experiencias que han influido a construir las percepciones respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativos Especiales de tipo sensorial?
- ¿Cuáles son sus prácticas educativas en interacción con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial?

Justificación de la Investigación

La presente investigación tiene como objetivo estudiar las percepciones de los docentes del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), con respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales específicamente de tipo sensorial: sordos y ciegos en la formación inicial docente en la carrera de Educación Diferencial, ya que como se mencionó en el apartado anterior, algunos de estos docentes constantemente se ven enfrentados a esta realidad.

Sabemos que el trabajo con Necesidades Educativas Especiales requiere de conocimientos y estrategias para provocar aprendizajes reales y significativos en los estudiantes, y por ello es importante comprender las percepciones que poseen estos docentes, quienes están en directo contacto con estudiantes con NEE (sordos, hipoacúsicos, ciegos, baja visión).

Mediante una profunda descripción, el presente trabajo permitirá comprender las percepciones de éstos, formadas a lo largo de su vida y que influyen de manera significativa en el quehacer pedagógico las que reflejan las dinámicas existentes en la UMCE, tanto en el Departamento de Formación Pedagógica como en el Departamento de Educación Diferencial. Esto nos acercará a comprender en qué ámbitos se debe intervenir para provocar los cambios pertinentes en las prácticas pedagógicas de los profesores de este departamento. Es importante considerar tanto los conocimientos adquiridos por las diversas experiencias de vida, como las acciones llevadas a cabo por estos docentes, en este caso sus prácticas, para entender cuáles fueron los factores que incidieron en la construcción de estas percepciones y que han sido determinantes para cumplir con su rol profesional. A través de esto, podremos concluir y proponer las acciones y orientaciones para producir un cambio de acuerdo a lo que la universidad en su enfoque inclusivo plantea.

Objetivos

Objetivo general.

“Describir las diferentes percepciones construidas por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial”

Objetivos específicos.

- Describir los conocimientos que tienen los profesores del Departamento Formación Pedagógica respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en el aula.
- Identificar las experiencias que han tenido los profesores del Departamento de Formación Pedagógica que han influido en la construcción de sus percepciones con respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial.
- Describir las prácticas educativas de los profesores de formación pedagógica en interacción con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en el aula.

Capítulo II: Marco Referencial

Percepciones

Para la presente investigación es importante conocer las percepciones que los docentes de Formación Pedagógica tienen con respecto a la inclusión, ya que éstas nos ayudarían a comprender diversos comportamientos o prácticas educativas que tienen con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Para comprender cabalmente el concepto de percepción, es necesario conocer primero las diversas teorías que se han dado a lo largo de la historia con el fin de encontrar una que se adecue al objetivo de esta investigación.

Perspectivas filosóficas de la percepción

Diversos autores han definido el concepto de percepción, los cuales se adscriben o se relacionan directamente con corrientes filosóficas. William James (1890) definió el concepto de percepción como *“la conciencia de las cosas materiales particulares, presentes a los sentidos”*. A través de los años, otros autores han intentado definir este concepto, formulando diversas teorías para referirse al tema.

Una de las primeras teorías al respecto es el Empirismo. Moreno (2003) señala que éste *“es la doctrina filosófica que defiende que las ideas y el conocimiento en general provienen de la experiencia”* (p.111). Esta doctrina desarrollada en Inglaterra durante el siglo XVII y XVIII dice que el origen del conocimiento se basa en la experiencia y todo el contenido del pensamiento debe pasar primero por nuestros sentidos. George Berkeley (citado por Martínez, A. Ríos, F. 2006) afirma que *“el mundo es expresión del acto de percibir, por ende, los seres solo existen en la medida que son percibidos. Afirma que toda idea tiene un origen vivencial y no pueden trasladar al hombre a un plano metafísico”*. (p.115)

La teoría del Estructuralismo tiene como uno de sus principales representantes a Wilhelm Wundt en 1832 (citado por la Universidad de Barcelona, 2016) concibe la percepción como *“Una mera experiencia inmediata o respuesta consciente y distinguida en la conciencia el campo y el foco, los cuales determinaban los estados de conciencia, según los contenidos cayesen bajo el foco de la conciencia (apercepción) o estuviesen fuera de él”*. El

Estructuralismo entiende la percepción como el resultado de la unión de los diferentes elementos sensoriales básicos. La percepción cambia constantemente y debe complementarse con la información recibida anteriormente a través de la experiencia.

La corriente Conductista, planteada por John B. Watson (citado por Silva, Y. 2013) es de carácter psicológica y defiende la idea de que *“la percepción es construida única y exclusivamente a través de un método de estímulo-respuesta. Esto, por las teorías que las sostienen, como la psicología funcionalista y la teoría Darwiniana de la evolución, las que plantean que el ser humano es un organismo que se adapta al medio en el que se encuentra, por lo que la conducta sería el producto de las interacciones con el ambiente”*.

Las principales ideas propuestas por la Gestalt (citado por Mejías, D. 2013) tienen su origen en Alemania, en el año 1912, y surgen como respuesta a las teorías estructuralista y conductista. Ésta, afirma que la experiencia perceptiva es global y estructurada. A partir de estas ideas creció un gran interés por responder a la pregunta *¿Cómo percibimos?*

A diferencia de otras corrientes filosóficas, la Gestalt a través de W. Kohler (citado por Mejías, D. 2013) afirma que existe una relación entre la experiencia perceptiva y los fenómenos fisiológicos, es decir, los campos electromagnéticos generados por la actividad de miles de neuronas son los causantes de la percepción, de modo que sería algo innato del ser humano.

A principios del siglo XX, W. Kohler (citado por Mejías, D. 2013) menciona que la percepción es de carácter holística, debido a que se perciben objetos bien organizados como estructuras completas y no solamente en partes aisladas. Percibimos la totalidad en un contexto y sus partes pierden su valor al estar por separado.

La teoría Perceptiva o Gibsoniana (citado por García, M. 1995), también conocida como “percepción directa” se relaciona con el trabajo de J. J. Gibson, autor de tipo conductista, quien plantea que la percepción es posible puesto que los sistemas sensoriales están sintonizados o adaptados con las características que posee la información estimular para captar de manera directa la información invariante (no ambigua) entregada por ésta. Este nuevo planteamiento

acerca de la percepción, explicaría cómo logramos percibir de forma exacta, constante y rápida, a pesar del continuo cambio de información al que está expuesto nuestro sistema visual.

En 1982 David Marr (citado por la Universidad de Barcelona, 2016) menciona que para percibir se necesita de procesos elaborados que involucran principios físicos desarrollados en tres niveles, en el que el primero es el nivel computacional en el que se obtiene y se procesa la información, el nivel de algorítmico, que especifica los pasos detallados de procesamiento que intervienen entre la información de entrada y la de salida y el nivel de implementación, que especifica el sistema responsable de ejecutar las operaciones especificadas en el nivel algorítmico.

En el siglo XX surge la teoría Constructivista, y que además de responder a corrientes psicológicas, intenta dar respuesta a los diversos procesos cognitivos que constituyen la mente del ser humano. Como base teórica, el constructivismo plantea la importancia de los diferentes contextos que constituyen a un individuo como tal, por lo tanto, en el proceso de percepción, es relevante considerar que este se construirá a partir de los estímulos recibidos y de la experiencia previa otorgada por los aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida. Esto sería lo que determina la forma en que se recibe y procesa la información entregada por el ambiente o el estímulo. Para Vygotsky (citado por Centre Londres 94) la percepción es *“Es un proceso activo de búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales”* (p.3) siendo esta la interpretación de lo que se siente.

Habiendo descrito las diferentes definiciones sobre el concepto de percepción, creemos que la que mejor se adecúa a la investigación en cuestión es la definición planteada por la corriente constructivista. Como se mencionó ésta manifiesta que este proceso sería el resultado de estímulos y de experiencias previas, como los valores, las creencias y las experiencias de vida que han ido marcando el pensamiento del individuo.

Para comprender a cabalidad el concepto de percepción, es necesario hacer la diferencia con otros conceptos, que al igual que éste, se refieren a procesos cognitivos que el ser humano

realiza al momento de acceder a nuevos estímulos. Dentro de estos conceptos están la percepción, la representación y el imaginario.

Greco (Citado por Castellaro, M. 2011) reconoce a la representación como la construcción que explica la relación que se establece entre un individuo y su entorno y no está directamente relacionado a una realidad física, sino más bien subjetiva constituida por aspectos intelectuales, emocionales, culturales y sociales.

Según Ferrater Mora (Citado por Robertazzi, M.1999) el imaginario es una facultad mental diferente a representación y la memoria, pero que está relacionada a ambas. La imaginación combina elementos que fueron antes representaciones sensibles. Sin la memoria nada podría ser imaginado. Si bien ambos conceptos tienen relación, la percepción tiene un componente cognitivo más profundo, en el que tanto la representación como el imaginario dependen de la percepción.

A modo de conclusión la percepción es independiente de la voluntad de un individuo. Podemos percibir muchas cosas sin quererlo, en cambio la representación depende de una voluntad, una experiencia previa con lo que vamos a representar y lo que esperamos de aquello. Estas representaciones pueden modificarse si así el individuo lo quiere y el imaginario es una combinación de elementos que no forman parte de una realidad.

En la UMCE se han realizado diferentes investigaciones en torno a las percepciones, las cuales han servido de guía para este trabajo. Estas investigaciones reflejan que en la percepción influyen diversos factores tales como: la experiencia, conocimientos que tiene una persona sobre su entorno y que determinan su actuar. Pese a que son variadas estas investigaciones en torno a la percepción ninguna de ellas profundiza en esta temática de forma más amplia, si no de manera superficial dándole un papel secundario a su importancia. Es por ello que en esta investigación se abordan con mayor profundidad las distintas concepciones que se tienen en base a este tema.

Formación Inicial Docente: Formador de Formadores

Enríquez (2007) define la Formación Inicial Docente como *“aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional”* (p.89). Este espacio formativo se caracteriza por realizarse durante un tiempo definido, en la cual se realizan acciones intencionales que pretenden llegar al logro de un objetivo específico: ejercer una profesión. Durante este periodo de tiempo los estudiantes que son parte de esta formación se desenvuelven en un contexto en donde se involucran aspectos sociales, culturales y políticos.

La Formación Inicial Docente según Vaillant. D y García. M (2001) cumple tres funciones: primeramente, la de *“formación y entrenamiento de los futuros profesores, de forma que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control del permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del profesorado ejerce una doble función: es agente de cambio del sistema educativo, pero, a su vez, contribuye a la socialización y reproducción de la cultura dominante”* (p.3)

Vaillant. D y García. M (2001) señala que *“la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada sino dentro de un espacio intersubjetivo y social”* (p.24). La formación docente debe entenderse como una experiencia en interacción en un contexto donde el estudiante y docente se involucra de manera activa. Para que la Formación Inicial Docente se lleve a cabo es necesaria la existencia de personas que los formen los llamados *“Formador de Formadores”*. Estos autores entienden como formador de formadores a *“toda persona que se dedique profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades”* (p.30). De igual forma, estos son los responsables de diseñar e implementar el currículum, el cual debe contemplar componentes necesarios para los futuros docentes aprendan a enseñar.

Por otro lado, Braslavsky (citado por Vaillant. D y García. M. 2001) señala que para reinventar la profesión es necesario desarrollar competencias asociadas a distintos tipos de conocimientos integrantes del currículo que son abordados por los formadores de formadores. Estos son: conocimientos psicopedagógicos relacionados con la enseñanza tales como gestión de clase, procesos de planificación curricular, teorías del desarrollo humano, influencias del contexto en la enseñanza, entre otros. En segundo lugar, se menciona el conocimiento del contenido definido principalmente como el conocimiento de la materia que enseñan. En tercer lugar, el conocimiento didáctico del contenido: es la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Y, en cuarto lugar, el conocimiento del contexto, el cual radica en el dónde y a quién enseña.

El MINEDUC (2005) menciona que, en Chile en el año 2004, se creó la Comisión de la Formación Inicial Docente, la que al igual que lo planteado por Braslavsky, buscaba proponer mejoras en este nivel educativo. Dentro de ésta, se mencionan algunas competencias que, según los propios estudiantes, debieran tener los profesores que forman profesores, como:

- Formación Humanista
- Preparación en la disciplina a enseñar
- Competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje e introducción a la práctica docente

A pesar de lo mencionado anteriormente, los estudiantes concuerdan en que los docentes que forman a profesores, se enfocan en un trabajo mucho más sistematizado, que busca llegar al conocimiento de las materias, y no a las competencias nombradas.

En este informe se mencionan, además, las necesidades que los formadores de docentes dicen poseer, como que las instituciones “*priorizan las funciones docentes, en desmedro de la investigación, la extensión y la gestión*” (MINEDUC, 2005, p.46). Además, se menciona que hay una necesidad directa con el acceso a la formación de forma permanente, así como también la importancia de mantenerse en un campo investigativo de forma constante.

Se considera una de las grandes debilidades y punto relevante a reforzar la importancia que se le atribuye al profesor guía de las prácticas de los estudiantes de las carreras de pedagogía. Se entiende que éste es un agente de alto impacto y relevancia en la formación de profesores, por lo que debiera ser retribuido y reconocido de la manera correspondiente, a través de diversos incentivos, así como también con asignación de tiempo suficiente para asumir este rol. (MINEDUC, 2005).

Historia Formación Inicial Docente en Chile

Antes de considerar la Formación Inicial Docente en la actualidad, es de gran importancia conocer antecedentes de este tema. Avalos. B (2004) menciona que el origen de la Formación Inicial Docente en nuestro país se remonta al siglo XIX, específicamente en el año 1842 con la creación de la Escuela Normal de Preceptores y al año 1854 con la creación de la primera Escuela Normal para mujeres. Núñez (citado por Ávalos. B 2004) señala que si bien no se acercan a la formación superior marcaron un gran avance para la época. Pocos años después, en 1889, se funda la primera institución superior dedicada a la formación de profesores conocido como el Instituto Pedagógico, que pertenecía a la Universidad de Chile. Durante la primera mitad del siglo XX, el Instituto Pedagógico era la única institución que formaba a docentes, sin embargo, durante los años cuarenta surgen otras, debido a la creación de nuevas universidades en otro lugar del país como lo fue la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica.

Durante el proceso de la dictadura militar, la pedagogía sufrió grandes cambios, como, por ejemplo, el cierre de las escuelas normales. Durante los años setenta, las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y se *“produjo una limpieza ideológico-política en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación”* (Núñez, citado por Avalos, 2004, p.4) lo que debilitó el trabajo de la formación docente.

Esta autora menciona que en los años 1980 y 1981 las carreras de pedagogía fueron declaradas no universitarias, dejándolas bajo el amparo de academias superiores o institutos pedagógicos. Uno de los casos más dramáticos fue la separación del Instituto Pedagógico de la

Universidad de Chile, el cual pasó a llamarse Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, cambio que no perduró en el tiempo ya que en 1987 éste fue reintegrado a la categoría de ciencias de la educación. Durante el año 1990 y gracias a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, entre otros instrumentos legislativos, se crearon diversas universidades, institutos y centros de formación técnica. *“Uno de los acápites centrales de la Ley Orgánica fue consagrar el principio de “Autonomía Universitaria y Libertad Académica” de las Universidades lo que le restó toda autoridad al Ministerio de Educación para regular la formación docente que allí se impartiera. En el hecho, lo mismo ocurrió con los Institutos Profesionales cuya única obligación respecto al Ministerio de Educación es comunicar modificaciones curriculares de las carreras de pedagogía”*. (Avalos, 2004, p.6)

A partir del año 1996, y debido a la desvalorización de la pedagogía, por todo lo anteriormente mencionado, se han creado diversas estrategias para la mejora de la formación inicial docente. Una de éstas es el Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial (FFDI) impulsada por el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en el año 1997 y que fue descontinuada en el año 2001. Esto, trajo consigo dos cambios significativos: la incorporación temprana y progresiva de las prácticas educativas desde los primeros años de instrucción y la elaboración de estándares de egreso para los egresados de pedagogía. Otras características de este proceso es que la Formación Inicial Docente se presenta en cuatro niveles: Párvulo, básico, medio y diferencial los cuales se organizan en sus respectivas carreras. La duración de este proceso depende exclusivamente del nivel y de la institución (universidad o instituto). Durante el transcurso de la carrera se presentan distintas áreas de formación: general, especialidad, profesional y práctica.

Otra estrategia empleada por el gobierno para la mejora de la calidad de la educación es la creación de Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes en el año 2000. Para Ibid (citado por Hirmas, C & Cortés, I. 2013) los estándares son *“patrones que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse, también indican lo esperado de un buen profesional, sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos”* (p.13). Estos estándares evalúan el desempeño de cada docente en cuatro

facetas: preparación o planificación del acto de enseñar, creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza y el trabajo profesional en la institución educativa tanto dentro como fuera del aula. Un ejemplo de este tipo de evaluación, son los portafolios que los estudiantes crean en sus prácticas pedagógicas, donde se pueden observar las cuatro facetas descritas anteriormente.

Entre el año 2004 y 2010 se creó el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior. Cox, Meckes y Bascopé (citado por Hirmas, C & Cortés, I. 2013) señalan que este programa organizó un concurso de proyectos *“para que Facultades de Educación abordaran el problema estructural de la falta de especialización disciplinaria en la formación de profesores de 5° a 8° grados, recomendando establecer menciones en las cuatro áreas principales del currículum: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales”* (p.15).

En el año 2005 en Ministerio de Educación crea una comisión sobre Formación Inicial Docente con el objetivo de proponer bases de una política nacional sobre esto. Esta comisión se conformó por distintos agentes que participaban del contexto educacional en las diversas universidades chilenas: rectores, profesores y profesionales del área. En este informe se describen las principales características de la Formación Inicial Docente que rigió en Chile durante esa época. Una de ellas es que en Chile existen tres modalidades de formación de docentes: la modalidad de formación concurrente la cual ofrece un currículum en el que se desarrolla una formación general, específica y pedagógica. En segundo lugar, la formación consecutiva, la cual ofrece el acceso al título de educador de enseñanza media a un profesional que tenga un título o licenciatura en alguna otra área y que se da de dos a cuatro semestres de duración. Como tercera modalidad se encuentra la de programas especiales en la que por ejemplo se ofrece la posibilidad a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía de obtener el título profesional en un tiempo menor. (MINEDUC, 2005)

La Formación de Profesores también tendrá directa relación con el nivel educativo en que se desea trabajar y la modalidad de currículum que cada uno de ellos posee. En un análisis de datos de los egresados de pedagogías mencionado en este informe en el año 2004, se

establecen los porcentajes de docentes que trabajan en cada uno de los niveles, como se menciona en la tabla N°1:

Tabla 1: Porcentaje de docentes que ejercen en el sistema escolar según niveles.

Educación Parvularia	8,9%
Educación Básica	57,6%
Educación Media	27,8%
Educación Especial	4,1%
Educación de Adultos	1,6%

Fuente: Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. MINEDUC, 2005.

Además, en dicho informe se establecen los porcentajes relacionados a la cantidad de docentes que ejerce en el sistema escolar según su dependencia, a través de la tabla N°2:

Tabla 2: Porcentaje de docentes que ejercen en el sistema escolar, según dependencia.

Educación Municipal	51%
Educación Particular Subvencionada	35,5%
Educación Particular Pagada	12,0%
Corporaciones	1,5%

Fuente: Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. MINEDUC, 2005.

De dicha comisión se acuerdan aquellos puntos en los que la formación inicial se ve debilitada y se crean propuestas que pretenden reparar o fortalecer esas debilidades. La Comisión sobre la Formación Inicial Docente mencionada anteriormente concluyó que existen debilidades en el currículum de Formación Pedagógica, como por ejemplo: *“la escisión entre teoría y práctica, la falta de conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículum, la falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica, la inexistencia de una atención pedagógica a la diversidad, ya que no es un eje curricular en la formación inicial docente.”* (Hirmas, C y Cortés, I. 2013, p.15). Otras debilidades tienen relación con la poca concordancia que posee el discurso impartido por la institución que forma profesores, y la realidad de las prácticas a las que se ven enfrentados los estudiantes. Además, en este informe se da relevancia a los limitados mecanismos que posee el Estado de Chile para asegurar la calidad de la formación que es entregada en esta etapa educativa. Por otro lado, se entiende que es de suma importancia que las escuelas formadoras de profesores se interesen con mayor ímpetu por el campo investigativo, para acceder a la realidad educativa del país, entre otros.

Si bien la comisión se encargó de detectar las debilidades de esta formación, también, generó propuestas para actuar sobre éstas, entre las que se destacan: coordinar la formación inicial con la formación permanente de los docentes, promover la autoevaluación de las instituciones formadoras, implementar un programa de trabajo en conjunto entre el MINEDUC, las instituciones formadoras de docentes, los sostenedores y el Colegio de Profesores, para la articulación organizada de las carreras de pedagogía, entre otras. (Hirmas, C y Cortés, I. 2013).

Por otro lado, en el año 2006, la Ley N°20.129, establece la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía, esto a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Hirmas y Cortés (2013) mencionan que desde el año 2008, la prueba Inicia ha sido una forma de evaluar a los recién egresados de carreras de pedagogías, quienes la rinden de forma voluntaria, y que tiene el objetivo de atraer a los mejores profesores a ejercer en escuelas municipales. Esta participación se ve recompensada con la posibilidad de recibir mejores remuneraciones dependiendo del puntaje que el profesor(a) obtenga. Actualmente se pretende modificar el carácter voluntario para rendir la prueba por un carácter obligatorio a cada egresado.

Los mismos autores mencionan que en el año 2011, comienza a regir la beca Vocación de Profesor, la cual convoca a los estudiantes que por primera vez ingresan a una carrera de pedagogía y que hayan obtenido un puntaje superior a 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). El beneficio entregado por esta beca depende del puntaje obtenido por el estudiante, los cuales van desde la cobertura total del arancel y matrícula de la carrera escogida hasta la entrega de dinero y el financiamiento de un semestre en el extranjero, con el compromiso que una vez titulados ejerzan en el sistema educativo municipal o subvencionado por tres años.

En los años 2011 y 2012 se publicaron los estándares orientados para egresados de Educación General Básica y para Educación Media y Parvularia respectivamente.

Dentro de la universidad en la que se ha llevado a cabo esta investigación (Universidad Metropolitana De Ciencias de la Educación), existe un perfil de egreso para las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en las especialidades de Retardo Mental (RM), Problemas de Aprendizaje (PA), Problemas de Audición y Lenguaje (PAL) y Problemas de la visión (PV). En estas dos últimas el trabajo se enfatiza en necesidades educativas especiales de tipo sensorial en el ámbito de la audición y visión, es por ello que se mencionan las características fundamentales del perfil de egreso que debe tener el educador de las carreras anteriormente mencionadas (UMCE, 2016), tales como:

- Ser capaz de generar aprendizajes en diferentes niveles de escolarización y modalidades de trabajo en personas con Necesidades Educativas Especiales logrando así la integración e inclusión de todos sus actores en diferentes ámbitos
- Ser un profesional comprometido con la educación y diversidad en cuanto a su sólida formación valórica y profesional
- Ser un mediador de conocimientos, aptitudes y valores de personas con NEE
- Saber valorar a cada uno de sus estudiantes de manera integral, sus características, contextos con la finalidad de crear un plan curricular de trabajo con el fin de construir, fomentar el desarrollo y la participación de estos actores.

La carrera de Educación Diferencial se compone de tres líneas: un plan de formación de especialidad, un plan de formación general o común y un plan de formación profesional. El primero es impartido por los docentes de dicho departamento y los otros dos impartidos por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica. Si bien estas cuatro carreras comparten características en el ámbito curricular, específicamente el plan de formación de especialidad, solamente PAL y PV, tienen las competencias necesarias para trabajar con personas con problemas auditivos y visuales.

A pesar de que formalmente se observa la intención de generar vínculos entre ambos departamentos, con el abordaje de temas inclusivos en asignaturas como currículum o evaluación educacional, en la práctica no existe una línea formativa que entregue los conocimientos ni estrategias para el óptimo aprendizaje de personas con NEE, dando a entender una descoordinación de la dinámica de trabajo por parte de estos profesionales, haciendo notoria la forma de trabajo y la relación que se establece entre estos actores.

Necesidades Educativas Especiales (NEE).

A través de la historia, se han utilizado diversos términos para referirse a las Necesidades Educativas Especiales, tales como minusvalía, discapacidad, capacidades diferentes, entre otros, los cuales han sido regidos por diversos paradigmas médicos, sociales y educativos. En la actualidad el término capacidades diferentes ha sido popularizado y ocupado por una gran parte de la sociedad, sin embargo, no tiene un sustento etimológico, médico o académico. Es por esto que para esta investigación el término ocupado será Necesidades Educativas Especiales, ya que es éste el utilizado en las diversas leyes y decretos de carácter pedagógico de nuestro país.

Según el Decreto N°170 las Necesidades Educativas Especiales son aquellos trastornos o discapacidades diagnosticadas por un profesional y que provoca requerimiento de apoyos o ayudas para acceder o progresar en el proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2009). Las NEE pueden entenderse de dos formas: transitorias y permanentes. Las NEE de tipo transitorio requieren un apoyo durante un tiempo determinado mientras que las NEE permanentes lo requieren constantemente. La última modificación al Decreto N°170 es el Decreto N°83, el cual evidencia diferencias en el concepto de Necesidades Educativas Especiales como: *“este implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no solo en las características individuales de los estudiantes sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje”* (MINEDUC, 2015, p.15)

Para esta investigación se realizará un estudio de las NEE permanentes de tipo sensorial: auditivas y visuales.

Necesidades Educativas Especiales Auditivas

En la actualidad, las Necesidades Educativas Especiales auditivas, o aún llamadas como discapacidad auditiva, es considerada como la dificultad para oír, o los problemas en la disminución de la audición. Según el Decreto N°170, es *“una alteración de la senso-percepción*

auditiva en diversos grados y que se caracteriza por limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva, que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje” (MINEDUC, 2009, p.20).

La población de personas sordas en Chile, según el censo realizado en 2012 es de aproximadamente 488.511 personas, correspondiente a un 23,05% del total de personas que poseen algún tipo de discapacidad en el país. (citado por Fundación Nacional de Discapacitados, 2012).

Desde una perspectiva médica, la revista American Speech-Language-Hearing Association (2016) señala que al haber de pérdida auditiva se pueden observar tres aspectos o características principales: tipo de pérdida de la audición, grado de la intensidad de la pérdida auditiva y la configuración de la pérdida auditiva.

Esta revista menciona tres tipos de pérdida auditiva:

- Pérdida auditiva de conducción:

Se produce cuando el sonido no viaja fácilmente por el canal externo hasta el tímpano y los huesecillos del oído medio. Generalmente los sonidos suenan apagados y es menos fácil oír. Esta dificultad puede corregirse mediante intervención quirúrgica o médica. Sus causas pueden ser varias, como infecciones en el oído medio más conocidas como otitis, perforación en el tímpano, fluido en el oído medio por infecciones o resfriados, malformaciones en el oído externo, entre otros.

- Pérdida auditiva neurosensorial:

Ocurre cuando existe algún tipo de daño en los conductos de los nervios entre el oído interno y el cerebro, o algún daño en el oído interno (cóclea). Este es el tipo más común de pérdida permanente de la audición, y generalmente no puede repararse a través de intervención médica o quirúrgica. Algunas de las posibles causas de este tipo de pérdida se atribuyen a la herencia

(pérdida de audición en la familia), al uso de medicamentos ototóxicos, la edad y la exposición a sonidos fuertes.

- Pérdida auditiva mixta:

Ocurre cuando se da de forma simultánea la pérdida auditiva de tipo neurosensorial y de conducción, es decir, las dificultades se ubican en más de un sólo lugar en el oído.

El grado de intensidad de la pérdida auditiva se refiere a lo severo de la pérdida. En la tabla N°3 se da a conocer uno de los sistemas más comunes de clasificación.

Tabla 3: Grado y Escala de pérdida auditiva.

Grado de pérdida auditiva	Escala de la pérdida auditiva (dB)
Normal	-10 a 15
Ligera	16 a 25
Leve	26 a 40
Moderada	41 a 55
Moderadamente severa	56 a 70
Severa	71 a 90
Profunda	91+

Fuente: Tipo, grado y configuración de la pérdida de audición. Revisit American Speech-Language-Hearing Association (2016)

La configuración de la pérdida auditiva, según la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association. 2016) es la “*estructura y grado de la pérdida de audición en toda la gama de frecuencias (tonos) según se ven representados en una gráfica llamada audiograma*”. Así por ejemplo, la pérdida auditiva que sólo afecta a los sonidos agudos sería nombrada como una pérdida de alta frecuencia. Existen algunas configuraciones de pérdida auditiva que son equilibradas tanto en pérdida de sonidos graves como agudos.

Desde una perspectiva pedagógica, Córdova. A, Cortés. F, Gutiérrez. A, Herrero. D, Melero. S y Turo. E (2006) consideran dos grandes tipos de pérdida auditiva, ellas son:

- Hipoacúsicos:

Estudiantes que presentan dificultades en la audición, sin embargo, esto no les impide adquirir el lenguaje oral a través de la vía auditiva. Estos estudiantes pueden utilizar ayudas técnicas.

- Sordos profundos:

Estudiantes que tienen pérdidas auditivas mayores, lo que dificulta de manera considerable la adquisición del lenguaje oral a través de la vía auditiva incluso con el uso de ayudas técnicas.

Para la Asociación de Sordos de Chile (2014), observando a la persona sorda en un contexto socio antropológico, se plantea que ésta se encuentra inmersa en una “comunidad sorda”, la que es considerada como un grupo étnico que se encuentra inserto dentro de un grupo mayoritario (oyentes). Esta comunidad posee una cultura propia, una jerarquía determinada y un modo de comunicación en particular. Esto se ve determinado por el modo de comunicación que utilizan (lengua de señas) que no es el utilizado por el mundo oyente (a través del habla). Se considera que la comunidad sorda la componen tanto las personas sordas, así como también sus familiares, sus hijos y cónyuges, quienes se unen por la lucha de la igualdad de derechos de ambos mundos (sordos y oyentes), así como también por la oficialización de la lengua de señas.

Se estima que las comunidades de personas sordas han existido desde el momento en que éstas se unen para existir en conjunto, compartir sus ideales y comunicarse de acuerdo a su propia lengua.

Hoy se establece la importancia de educar a la comunidad sorda contextualizando sus necesidades, estableciendo los apoyos necesarios, y comunicando a través de su propia lengua.

Una persona sorda, por lo tanto, es: “...*quien pertenece a una cultura diferente a la oyente. Es un individuo social-visual y tiene como base de comunicación la Lengua de Señas. Dicha cultura es propia de las personas sordas, no es consanguínea y se desarrolla en Asociaciones y/o Agrupaciones de Sordos, en donde a partir de las interacciones con otros sordos, cada uno construye su identidad y potencia su participación social.*” (Hidalgo y Valdés, 2010).

Educación del Sordo.

Para comprender la historia de la educación del sordo, es necesario observar qué sucedía con las representaciones sociales que se tenían sobre ellos. C. Skliar (1997) describe esta temática, planteando que es una historia injusta y llena de presiones para la comunidad sorda. La persona sorda es vista socialmente como un sujeto enfermo y la sordera como una patología que afecta algo más que la audición, forzando a la persona sorda a permanecer en el campo de la medicina y de la terapéutica. Por otro lado, este es considerado un miembro de una comunidad lingüística minoritaria donde la audición -y la falta de esta- no juega un papel significativo.

Las primeras descripciones acerca de las personas sordas surgen en la antigua Grecia y Roma, en donde la palabra *sordo* hace referencia a las cosas en el sentido faltante, de deficiente. En la antigua Roma, se tenía la noción filosófica de que el pensamiento se desarrolla sólo a través de la palabra hablada y que esta capacidad es un hecho instintivo, no adquirido ni aprendido. Es por lo anterior que se consideraba absurdo la intención de enseñar a hablar a quienes eran naturalmente incapaces de hacerlo y aprenderlo.

No es hasta el siglo. XIV en que se rompe con el pensamiento anterior, en donde el doctor italiano Girolamo Cardano plantea que el sordo debía y podía ser educado.

La primera escuela de sordos (1760) fue impulsada por Charles-Michel de L'Épée, pedagogo francés considerado el padre de los sordos, quien propuso un cambio en la forma en que se instruía a las personas sordas, pasando de una educación individual a una colectiva y utilizando como principal recurso comunicativo la lengua de señas. Cabe mencionar que los estudiantes graduados de dicha escuela, se convertían en profesores de la misma.

Posteriormente, en el año 1754, Samuel Heinecke contrario al método del educador francés, propone la metodología oralista para la educación de los sordos, la cual planteaba que la principal lengua que debía ser utilizada, y por lo tanto adquirida por los sordos, es el lenguaje hablado. *“A partir de esta concepción oralista, comienza la historia de la sumisión colectiva de los sordos a la lengua mayoritaria de los oyentes”* (List citado por Skliar, 1997). A través de la aplicación de este método, se creía que el *sordo parlante* constituía la recuperación y adaptación del sordo a la sociedad, a través de la palabra hablada.

Luego, Skliar realiza una extensa descripción del Congreso de Milán, el que fue realizado en el año 1880, y que significó para la educación de las personas sordas la implantación sistemática en todas las escuelas del sistema oralista, siendo defendido arduamente por la mayoría de los participantes del evento. Además, el triunfo del oralismo, significaba la prohibición del uso de la lengua de señas como herramienta fundamental para la educación de los sordos, Se puede leer, de las resoluciones votadas lo siguiente: *“I-Considerando la indudable superioridad de la palabra sobre los gestos para restituir al sordomudo a la sociedad y darle un más perfecto conocimiento de la lengua, el Congreso declara que el método oral debe ser preferido al de la mímica para la educación e instrucción de los sordomudos. II- Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de los gestos mímicos tiene la desventaja de dañar la palabra, la lectura sobre los labios y la precisión de las ideas, el Congreso declara que el método oral debe ser preferido (...)”* (Skliar, 1997, citado de Congreso de Milán, 1880)

Educación del Sordo en Chile.

Herrera Fernández (s.f.) señala que la historia de la educación especial del sordo en nuestro país, comienza con la fundación en el año 1852 de la primera escuela de sordos Anne Sullivan. En el año 1954 se funda en Santiago una segunda escuela para sordos destinada a estudiantes mujeres. A partir del año 1880 Chile asume las conclusiones desarrolladas en el Congreso de Milán, el cual propone el modelo oral como única opción comunicativa para la población sorda. Este modelo se caracteriza por una concepción clínica de la sordera, el cual evidencia al estudiante sordo como un paciente y al profesor como un terapeuta. Se tenía la total convicción que el método oral estaba totalmente vinculado al acceso al conocimiento y a la cultura. Es por esto que en el año 1889 se crea el Instituto de sordos-mudos con el objetivo de formar maestros para escuelas especiales. En este año según el artículo N°1 del decreto se establece que sólo se utilizará el método de la palabra educativa y de la lectura labial, prohibiendo totalmente las señas. (Caiceo, 1988). Ya en el siglo XX, específicamente en el año 1932 se crea la escuela emblemática de ese entonces “*Escuela de Sordos La Purísima*” dirigida por monjas. Demartini y Letelier (Herrera Fernández, s.f.) menciona que muchos estudiantes de esta escuela eran golpeados en las manos por utilizar la lengua de señas, debido a que consideraban que “parecían monos”. Este método educativo para personas sordas se utilizó por casi cien años. No es hasta 1958 que el doctor Jorge Otte Gabler crea el Instituto de la Sordera, donde se impartían talleres laborales a jóvenes. En 1974 el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (hoy UMCE) crea el “Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler” entregando educación especial desde el nivel maternal hasta sexto básico. Posteriormente ambas modalidades se unen y el Instituto de la Sordera decide cerrar sus talleres laborales. Actualmente se ofrece educación desde el nivel maternal a octavo año básico.

Herrera Fernández (s.f.) señala que es esta escuela junto a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quienes comienzan con el proceso de experimentación pedagógica del método de la Comunicación Total, el cual consiste en la utilización de todas las formas disponibles para que los sordos puedan desarrollar estrategias comunicativas. Es en este entonces donde la Lengua de Señas Chilena (LSCH) hace ingreso a las escuelas de sordos. Posteriormente a esto, entra en vigencia el método de Comunicación simultánea o Bimodalismo

el cual consiste en la traducción simultánea de la lengua oral a la lengua de señas bajo la misma estructura de la primera. Este método no persistió en el tiempo ya que era imposible coincidir con dos lenguas diferentes.

Gracias a la Conferencia Internacional de Bilingüismo de 1992 la escuela Jorge Otte Gabler implementa un enfoque educativo bilingüe bicultural, el cual se basa en el aprendizaje de la Lengua de Señas como primera lengua o lengua materna a través de la cual el estudiante sordo desarrollará habilidades cognitivas y lingüísticas, mientras que el lenguaje oral se aborda como segunda lengua específicamente en su forma escrita. (Herrera Fernández, s.f.)

Necesidades Educativas Especiales Visuales

Las necesidades educativas especiales de tipo visual, o aún llamadas como discapacidad visual, es aquella que se relaciona a la disminución o pérdida de las funciones que posee la visión. El Decreto N°170 las considera como *“una alteración de la senso-percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías. Este déficit se presenta en personas que poseen un remanente visual de 0.33 o menos, en su medición central y se manifiesta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y la adaptación al medio ambiente”* (MINEDUC, 2009, p.18).

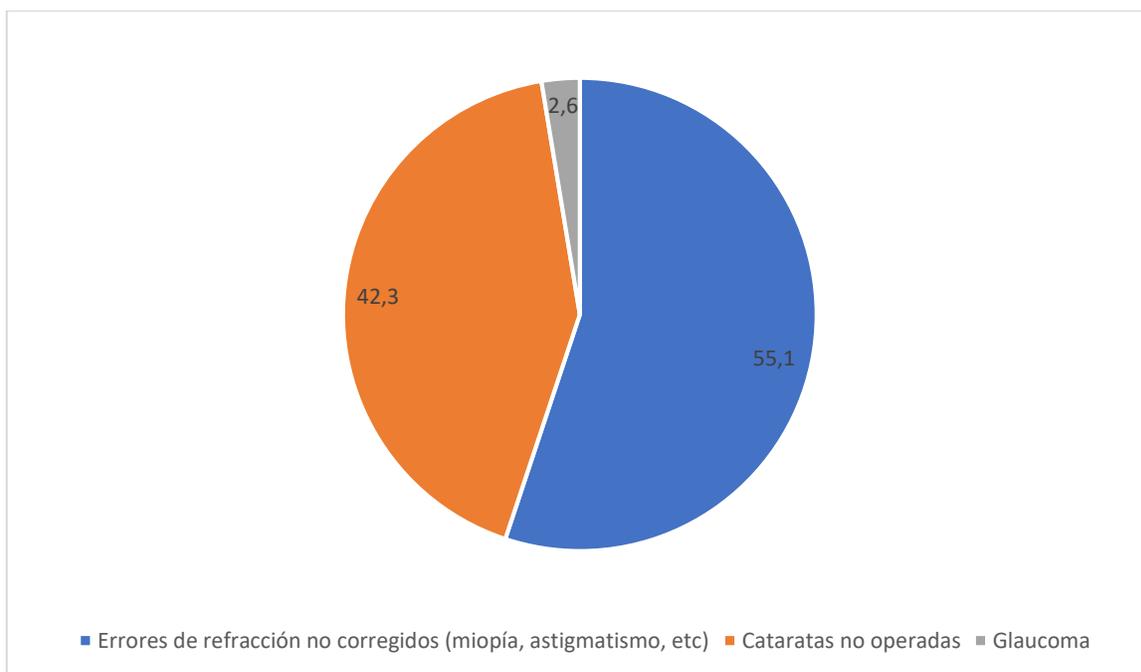
De acuerdo a la clasificación internacional de enfermedades (citado por Organización Mundial de la Salud, 2006) existen cuatro niveles en la función visual:

- Visión normal
- Discapacidad visual moderada
- Discapacidad visual grave
- Ceguera

Los últimos tres niveles (discapacidad visual moderada, grave y ceguera) son considerados como una dificultad en la visión.

Además, existen diversos tipos de pérdida visual, como aquellos que se relacionan con la pérdida o disminución del campo visual (contorno que abarca la visión), los que se relacionan con la disminución o pérdida de la agudeza visual (distancia en la que se puede discriminar objetos y figuras) o la disminución o ausencia total de ambos. El gráfico N°1 muestra las principales causas de los problemas visuales a nivel mundial:

Gráfico N°1: Causas de la Discapacidad Visual



Fuente: Ceguera y Discapacidad visual. Organización Mundial de la Salud (2014)

Según la Organización Mundial de la Salud (2004) el 65% de la población mundial que posee alguna discapacidad visual corresponde a la tercera edad, mientras que el número de niños y adolescentes con esta dificultad asciende a 19 millones, de los que, en su mayoría, las causas son atribuibles a errores de refracción no corregidos, que, con alta probabilidad, al ser tratados, no habrían causado tal problema.

La misma Organización menciona que muchos de los problemas visuales tienen algún tipo de cura, por lo que las principales acciones realizadas por los diferentes países se enfocan en la creación de programas que financian las intervenciones quirúrgicas y que sensibiliza a la población sobre la discapacidad visual, su prevención y sus posibles efectos.

Historia de la Educación del Ciego

La educación de las personas con ceguera ha evolucionado con el pasar del tiempo. Según Ipland y Parra (2013) la ceguera antiguamente se consideraba como un castigo. Además, se les alejaba de la sociedad y en muchos casos solo eran útiles para mendigar. En la cultura india se acostumbraba a abandonar a los ciegos y a excluirlos de cada una de las actividades o ceremonias propias de la cultura. Por otro lado, en Egipto, si bien las personas ciegas no eran abandonadas, debido a que un gran porcentaje de la población padecía de tracoma: infección ocular que afecta a ambos ojos, sí eran destinados a mendigar o a ejercer el oficio de músicos. En Roma, la situación de los ciegos no variaba a las demás ya que éstas eran asesinadas o abandonadas para posteriormente ser objeto de caridad. Por su lado, y totalmente en contraposición a lo ocurrido en las culturas mencionadas anteriormente, en Grecia se creía que la ceguera era una condición dichosa que tenía directa relación con la capacidad que los dioses le dan de adivinar a la persona que la padecía.

Según Kirtley (citado por Ipland y Parra, 2013) el primer programa educativo para personas ciegas se remonta al año 970 c.c en Egipto, el cual consistía principalmente en la memorización total de todo el material del curso impartido. En el año 1517 se crea un procedimiento más acorde a las necesidades de las personas ciegas, que consistía en crear letras del alfabeto en madera, con el objetivo de que pudieran aprender a leer. A mediados del siglo XVIII Valentín Haüy fundó el Institut National de Jeunes Aveugles, en donde se realizaba un trabajo con letras normales en relieve, lo que resultaba un trabajo lento y no suficientemente útil. Es por esto que en Louis Braille se dedicó a diseñar un método que pudiera ser más rápido y útil para la escritura y lectura de las personas ciegas.

Ipland y Parra (2013) mencionan que Braille diseñó su sistema gracias a la ayuda de un oficial del ejército francés quien para comunicarse con los demás soldados inventaron una forma de escribir utilizando puntos. A través del perfeccionamiento de este método, en 1829 Louis Braille publica la primera edición de su sistema titulada *“Procedimiento para escribir las palabras, la música y el canto llano, por medio de puntos, para uso de los ciegos y dispuestos para ellos”* (p.455). El sistema Braille consiste en un símbolo formado por seis puntos, y su tamaño y distribución forman el llamado Signo Generador. El relieve de estos puntos es detectado por las yemas de los dedos, lo que permite que las personas ciegas logren la lectura de todo tipo de textos adaptados con ese fin.

Los autores mencionados anteriormente, señalan que durante esta época se abren diversas escuelas para ciegos en diferentes lugares del mundo: Liverpool, Berlín, Ámsterdam, entre otros. En Chile, la primera escuela para ciegos fue fundada en 1924 por Ester Huneeus, más conocida como Marcela Paz, en la comuna de San Miguel, Santiago. En la actualidad, es el sistema Braille es el que aún se utiliza para el apoyo educativo de las personas ciegas, adaptando todo tipo de textos para poder ser leídos de forma manual por sus estudiantes. Además, se han creado diversos sistemas computacionales para apoyar su proceso a través del avance tecnológico.

En la actualidad el Braille es definido como *un código imprescindible para las personas con discapacidad visual porque lo necesitan como herramienta para comunicarse a través del lenguaje escrito*. (Comisión Braille Española, 2015). Para aprender Braille se requiere un proceso que va desde lo más simple a lo más complejo. Lo más simple es la letra y lo más complejo la palabra o frase. Los lectores de este código deben decodificar estos signos arbitrarios mediante el tacto, moviendo continuamente los dedos índices de ambas manos. Antes de que un estudiante se enfrente a la lectura de Braille, es necesario que tenga interiorizado algunos aspectos espaciales fundamentales, además por supuesto de haber desarrollado el lenguaje. Algunas actividades que sirven como apoyo a esta interiorización son por ejemplo el movimiento de manos desde izquierda a derecha, práctica correcta del uso de los dedos lectores tanto en el movimiento como en la presión.

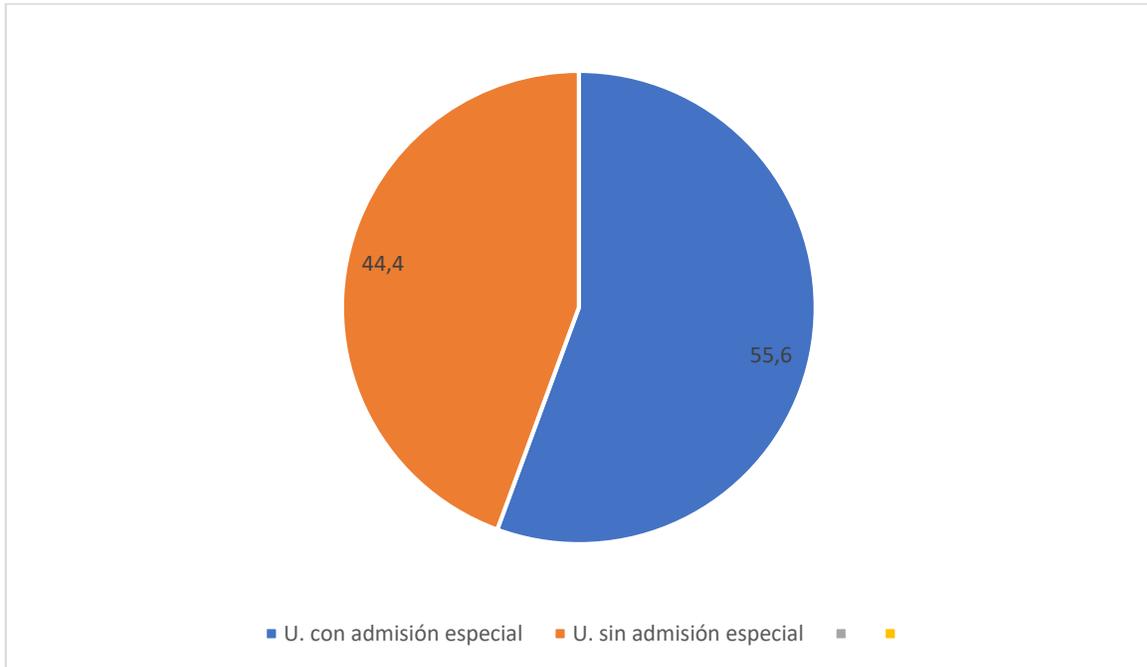
Dichos autores mencionan además que antes de aprender el Braille como un código de lectoescritura, se requieren ciertas habilidades comunes para el aprendizaje de cualquier otro código, tales como la atención, la memoria, estructuración espacial, motricidad gruesa y fina, vocabulario, habilidades metalingüísticas, etc.

Ingreso especial en Universidades Chilenas

En nuestro país existen universidades que dependen exclusivamente del estado y que no están sujetos a intereses religiosos, políticos ni económicos. El Consorcio de Universidades Estatales del Estado de Chile (CUECH, 2016) está conformado por 18 universidades a lo largo de todo el país.

Cada universidad cuenta con su propio sistema de admisión, el que puede ser regular o especial. Según la Universidad Católica de Chile, el ingreso por admisión especial es entre otras situaciones, para postulantes que se encuentren en desigualdad de condiciones para rendir las pruebas de admisión. Se desprende entonces, que aquellas personas con capacidades diferentes están dentro de este grupo. Tal como lo muestra el gráfico N°2, de un total de 18 de universidades estatales chilenas, sólo ocho cuentan con un sistema de admisión especial para estudiantes de pregrado, lo que equivale al 44.4%

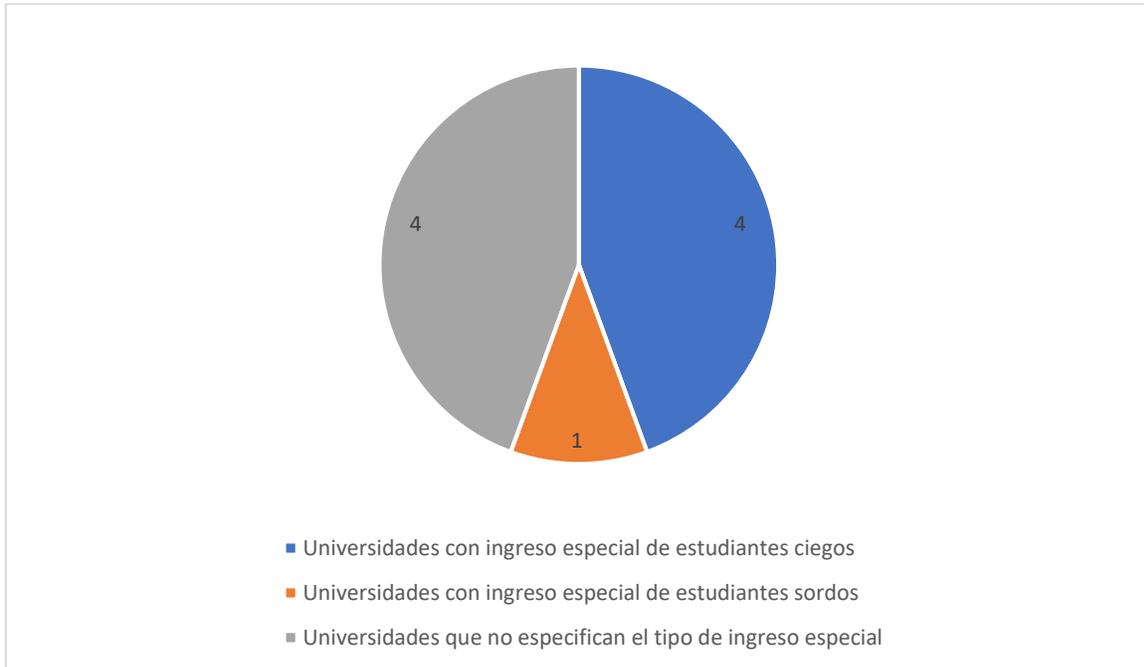
Gráfico N°2: Diferencia Admisión Especial



Fuente propia.

Dentro de este 44,4%, cada una de las universidades posee su propia política para el ingreso de estudiantes de pregrado con capacidades diferentes, es por eso que cada una de ellas define qué tipo de NEE estará contemplada dentro del proceso de admisión especial. El gráfico N°3 muestra los porcentajes según la Necesidad Educativa Especial. Se considerarán nueve universidades ya que la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación especifica el ingreso de estudiantes sordos y ciegos independientemente.

Gráfico N°3: Cantidad de universidades con ingreso especial de las distintas NEE



Fuente propia

Ingreso especial en UMCE

“En 1986, mediante el artículo 48 del decreto con Fuerza de Ley del MINEDUC, se regula el ingreso especial para personas sordas a la carrera de Educación Diferencial con Mención en Problemas de Audición y Lenguaje en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación” (UMCE, 2015)

En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), cada año se abren seis vacantes para el ingreso de estudiantes de pregrado con capacidades diferentes de tipo sensorial, ya sea auditiva o visual. Tres estudiantes sordos pueden optar al ingreso a la carrera de Licenciatura en Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Audición y Lenguaje, mientras que los estudiantes ciegos a la carrera de Licenciatura en Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de la Visión. Las personas sordas y ciegas realizan el proceso de postulación mediante entrevistas en las cuales

se evalúa si cumplen o no con el perfil que exige la carrera. Por otro lado, se realiza una evaluación de competencias de competencias académicas y manejo de técnicas específicas de comprensión lectora y expresión escrita. Además, a las personas ciegas, se les realiza una evaluación del manejo de Braille integral y estenográfico y manejo computarizado utilizando comandos de Jaws. (UMCE, 2015)

Central de Recursos Pedagógicos Para la Inclusión (CREPPI)

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) como mencionamos anteriormente, cuenta con un sistema de ingreso especial para estudiantes con NEE de tipo sensorial específicamente sordo y ciego. Destaca en su página institucional que durante el transcurso de la carrera dichos estudiantes tienen la posibilidad de acceder a unidad del Departamento de Educación Diferencial llamado Central de Recursos Pedagógicos Para la Inclusión (CREPPI). Dicha unidad tiene como objetivo principal apoyar el aprendizaje de estos estudiantes de modo que sus estudios se den de bajo una mirada de igualdad y equidad. Si bien su objetivo principal se orienta a los estudiantes con NEE, también atiende a las necesidades de otros estudiantes, docentes y personal universitario.

La CREPPI tiene líneas de acción definidas como mencionamos anteriormente al apoyo pedagógico a estudiantes con y sin NEE, pero también orienta sus acciones al asesoramiento, asistencia y orientación a los docentes con respecto a adecuaciones curriculares y estrategias didácticas. Esta unidad se encarga de la producción del material didáctico y bibliográfico en Braille y en audio, además de la capacitación en el uso de los recursos tecnológicos. Por su parte también imparte talleres de Lengua de Señas Chilena y Braille.

Inclusión

Historia de la Educación especial

La educación especial a nivel mundial supone un extenso apartado en el cual se entregan características que corresponden a ciertas etapas de la historia, sin embargo, según Jiménez y Vilá (1999), ésta es considerada como tal solo después de la segunda mitad del siglo XIX por: *“Para hablar de la historia de la educación especial nos tenemos que situar a partir de la segunda mitad del siglo XIX, ya que con anterioridad la atención recibida por estas personas, no es, salvo en algunas excepciones, de naturaleza educativa sino de simple eliminación física primero o caritativo-asistencial después.”* (p.84)

Según los mismos autores, en la antigüedad clásica, la explicación que se le da a las Necesidades Educativas Especiales, mediante la concepción del preformismo es que éstas son productos de la naturaleza demoníaca o situaciones de pecado por parte de los padres. Se consideraban a los niños y adultos como seres endemoniados por lo cual la única forma de resolver esta situación era a través de, por ejemplo, exorcismos. Personas con condiciones como epilepsias o perturbaciones mentales, que no tenían un origen visible y no podían ser científicamente interpretadas, eran destinadas a la segregación social y en algunos casos sometidas a la eliminación física. El infanticidio era una práctica común durante la época, no solo con los niños con alguna de estas condiciones, sino también con mujeres, ancianos o gemelos, hecho que fue desapareciendo debido a la creación de asilos o instituciones de beneficencia por parte de la iglesia católica de la época.

Las concepciones científico-médicas centradas en el pre determinismo dan un paso importante en esta área ya que el interés comienza a centrarse en la identificación y descripción de estas *“enfermedades”* aunque no dejan de considerarse como intratables. No es hasta los siglos XVI y XVII que aparecen las primeras experiencias educativas con personas con capacidades diferentes de tipo sensoriales: sordos y ciegos. Entre estas primeras experiencias se

destaca el fraile Pedro Ponce de León quien llevó a su cargo la educación de 12 niños sordos bajo el método oral, enseñándoles a los niños a hablar, leer y escribir.

Durante el siglo XVIII la educación de personas sordas y ciegas se extiende a varios países de Europa. En Francia en 1755, el abate Charles.Michel de l'Epée crea la primera escuela pública para sordos en París. A su vez en 1784 Valentín Haüy funda la primera institución para ciegos. (Jiménez y Vilá, 1999)

Durante la revolución industrial en el siglo XVII, las personas consideradas anormales eran marginadas de la sociedad, encerrándolos en instituciones con condiciones de atención mínimas, ya que no respondían a las necesidades de producción de la época. Jiménez y Vilá (1999) afirman que en esas instituciones no había características dentro de la supuesta “anormalidad”, de hecho, allí *“convivían todos los ciudadanos improductivos: locos, miserables, indigentes, delincuentes, criminales, dementes...”*

Estos autores mencionan que durante la revolución francesa distintas circunstancias sociales y científico-pedagógicas van a influir en un notorio cambio. Aquellos que eran marginados y encerrados junto a criminales y delincuentes eran separados y atendidos asistencial y médicamente, ofreciéndoles un trato más humano. Desde el punto de vista pedagógico, el niño es visto como el centro de la pedagogía, cimiento para la futura consideración de las personas con capacidades diferentes como seres susceptibles de ser educados.

La educación especial nace como respuesta a la necesidad de las escuelas regulares por segregar a aquellos que no cumplen con las condiciones de homogeneidad requerida. De esta forma se crean aulas para ciegos, niños con problemas emocionales, niños con movilidad reducida o disminuidos físicos como eran categorizados en la época. Esto condujo a la aparición no formal de un subsistema educativo diferenciado del regular. A partir de esto, la educación especial se extiende por todos los países industrializados, llegando a su totalidad al empezar el siglo XX.

Educación especial en Chile

En Chile, el inicio de la educación especial no fue distinta de la mencionada anteriormente. Según Godoy, M; Meza, M & Salazar, A (2004) en una primera instancia, durante los años 40 al 60, el propósito de ésta era la cura de una enfermedad, segregando, clasificando y atendiendo en escuelas especiales separadas de las regulares. Bajo un enfoque psicológico, se considera intervenir a las particularidades del déficit diagnosticado. El panorama cambia a partir del año 1978 con la publicación del informe Warnock, que explicita que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, esforzándose por dar respuesta a todas las necesidades educativas de los niños. El informe Warnock propone dejar atrás algunos conceptos de clasificación, como minusvalías, y comenzar a utilizar el término Necesidades Educativas Especiales.

Los mismos autores mencionan que durante las décadas del 80 y 90, la educación especial comienza a madurar ya que poco a poco va abandonando enfoques centrados en el déficit y se sitúa en enfoques más educativos, tomando en cuenta la didáctica y modelos de aprendizajes y centrándose en el currículum educativo, sin embargo, aún existen problemas conceptuales que imposibilitan un avance más generalizado, como por ejemplo: imprecisión de ciertos términos y mantenimiento en muchos casos del trato terapéutico.

El término discapacidad aún está muy latente por lo que van surgiendo diferentes definiciones de discapacidad como resultado de años de trabajo en investigación de la educación especial. La OMS (citado por Godoy, M; Meza, M & Salazar, A. 2004) que la discapacidad era una deficiencia que tenía una persona en el desarrollo de actividades de la vida diaria para la comunidad, enfatizando en mejorar las capacidades y competencias de estas personas al enfrentarse a la sociedad.

Mientras tanto la CIF (citado por Godoy, M; Meza, M & Salazar, A. 2004) hace referencia a que la discapacidad se relaciona a limitaciones que tiene una persona en la participación de actividades realizadas por el resto de las personas con las que se comparten edad, género, etc. Paralelo a esto, los profesionales se fueron especializando cada vez más

debido a que no existían especialistas en el área de la educación especial y quienes trabajaban con niños con discapacidad eran profesores básicos autodidactas, médicos y psicólogos.

Godoy, M; Meza, M & Salazar, A (2004) plantean que en los años 60 los profesores normalistas empezaron a realizar postítulos en el área de la discapacidad intelectual creándose en la Universidad De Chile el centro de formación de especialistas en deficiencia mental y años más tarde se abren los postítulos en audición y lenguaje y trastornos de la visión que consiste en una beca otorgada por el MINEDUC por dos años. Luego se abrió el postítulo en educación especial y diferencial por parte de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

También mencionan que este gran avance en la especialización de los profesionales provocó que se abrieran nuevas escuelas especiales y el desarrollo de la investigación en el área. Esto también dio paso a los cuestionamientos acerca del trabajo que tenían los profesores con personas con discapacidad por lo que, mediante un seminario sobre educación especial a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, El MINEDUC aprueba el Decreto exento N°185 para la creación de proyectos enfocados en la creación de planes y programas de estudio, se crean los grupos diferenciales en las escuelas básicas, elección de un gabinete técnico con la finalidad de apoyar y orientar a los profesores y coordinar las relaciones entre la escuela y padres, como también la creación de nuevas escuelas especiales de carácter privado.

Según Godoy, M; Meza, M & Salazar, A (2004) pese a estos cambios, la educación especial seguía separando la escuela especial de la regular y es en la década de los 80 en la que se aprueban nuevos decretos haciendo referencia a planes y programas de estudio para la educación especial y diferencial, aumentando el número de especialistas en las escuelas especiales, además se va implementando el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares mediante la evaluación diferenciada.

Los mismos autores relatan que esto no estuvo exento de problemáticas debido a que se encasilló y etiquetó a los estudiantes con discapacidad, criticando a los profesores por la forma de generar aprendizajes en estos estudiantes, la cual se diferenciaba abismantemente con los

demás estudiantes de la escuela regular. Es por ello que nacen nuevas formas de entender la educación que cuestionan el concepto de discapacidad y se acercan a una mirada socio antropológica en la que el estudiante se inserta en el aula regular recibiendo apoyos enfocados en sus propias necesidades por parte de los especialistas. Estas características propias de cada estudiante se alejaban cada vez más de la discapacidad y se entendía a los alumnos como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Según el Ministerio de Educación (citado por Fundación Chile, 2013) las Necesidades Educativas Especiales tienen que ver con una forma de entender y trabajar las dificultades o barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del currículo escolar. Este cambio de perspectiva poco a poco comienza a dejar de ver de forma aislada a la educación especial de la educación regular. Con la reforma de los años 90 se pone mayor énfasis en la integración de estudiantes con NEE en la escuela regular y se espera que las escuelas acojan a todos los estudiantes, que estos tengan el derecho a aprender, el currículo debe centrarse en el niño o niña, el aprendizaje dependerá de la calidad de las interacciones entre el estudiante y su entorno.

Godoy, M; Meza, M & Salazar, A (2004) mencionan que con esta nueva mirada de la educación surgen los proyectos de integración escolar (PIE), con la finalidad de cumplir con los derechos de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y recibir apoyos que les permitan insertarse en la sociedad. El PIE se encarga de que la escuela se centre en la acción pedagógica, en integración social y no en el déficit de la persona.

Godoy, M; Meza, M & Salazar, A (2004) Mencionan que la *“integración escolar es la herramienta educativa del principio de normalización, que se traducen en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. La integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los*

recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno” (p.15).

Pese a que esta nueva modalidad de ver la educación trajo consigo muchos cambios, también condujo a ciertas limitaciones planteadas por Faro-Vilageliu (citado por Universidad de Salamanca, 2001), tales como que atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado, se tiende a dar el apoyo de forma individual y a veces fuera de su contexto natural (el aula) y por lo tanto el apoyo es limitado, dado que deben atenderse a todos los alumnos con problemas, el profesor del aula regular tiende a “*desresponsabilizarse*” dejando a cargo del educador diferencial a los niños con Necesidades Educativas Especiales. Es decir, se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje.

Dicho lo anterior aún se buscan nuevas formas de entender la educación que van más allá del proceso de integración por lo que surge una nueva concepción para dar respuesta a todas aquellas falencias del sistema educativo. Joan Muntaner (2010) plantea que este camino apunta hacia la inclusión, entendiendo esta como un término más amplio que integración relacionado a la naturaleza de la escuela regular la cual desarrolla sistemas y escenarios que responden a la diversidad de tal manera que se valora a todos los alumnos por igual.

Carlos Skliar (2005) Basado en ideas de Foucault define a la inclusión como “*Un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión, sino que lo substituye. La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad*” (p.18)

En lo que concierne a la educación se espera lograr que la escuela no tenga requisitos de selección y de ingreso que promuevan la discriminación, sino más bien escuelas que modifiquen su funcionamiento y se abran a una propuesta pedagógica que den respuesta a las necesidades de todos los estudiantes de manera general e individual.

Las nuevas políticas públicas, que se han esforzado en cambiar los planteamientos básicos de la educación especial, promueven el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) planteados a través del Decreto N°83 (2015), el que establece la importancia de promover el aprendizaje inclusivo e integral de todos los estudiantes de una institución, generando las instancias pedagógicas y didácticas en la formación docente que permita diversificar los recursos y aprendizajes dentro de la sala de clases, logrando así, un sistema de enseñanza-aprendizaje útil para todas las NEE y barreras de aprendizaje.

El congreso nacional de Chile, durante los últimos años ha visto la necesidad de aprobar leyes en favor de las personas con capacidades diferentes. Es por esto que a través de una Ley Fácil o guía legal sobre la inclusión social de personas con discapacidad mediante un lenguaje sencillo nos entrega aquellas medidas que la Ley 20.422 contempla. Es importante mencionar que el objetivo de la Ley 20.422 es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. (Ley 20.422, 2010). Esta ley contempla los deberes del estado en materia de inclusión de personas con capacidades diferentes, tales como promover igualdad, autonomía y rehabilitación en base comunitaria. A través de ésta, también se entregan medidas de inclusión específicas como las edificaciones de servicios públicos accesibles y transitables, subsidios especiales a casas especialmente diseñadas para personas con capacidades diferentes, mecanismos de información en la televisión acordes a las necesidades de todas las personas, bibliotecas con material, infraestructura y tecnologías accesibles a personas con capacidades diferentes de tipo sensorial y en el ámbito de la educación: planes y adecuaciones (curriculares, infraestructura y materiales) para facilitar el acceso a los diversos niveles de enseñanza.

Capítulo III: Marco Metodológico

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, ya que busca interpretar un hecho social partiendo de la mirada de distintos actores involucrados y que propone diferentes formas de análisis de una experiencia vivida, narrada y construida dentro de diversos contextos y que adquiere diferentes significados. La percepción, al ser un aspecto de carácter subjetivo e interpretativo, se aborda de manera más profunda y enriquecedora desde un paradigma cualitativo de investigación, lo que permitirá además develar los significados atribuidos por los sujetos a experiencias en un contexto particular (Ruiz, 2007).

Gloria Pérez Serrano (2007) considera la investigación cualitativa como *“Un proceso activo, sistemático y riguroso, en el cual se lleva a cabo una indagación que permite tomar decisiones, sobre lo investigado en tanto se está en el campo objeto de estudio”* (p.3).

Carácter de la investigación

El paradigma utilizado en esta investigación es interpretativo, ya que pretende conocer las percepciones de determinados docentes del Departamento de Formación Pedagógica acerca de la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial, mediante la interpretación de entrevistas realizadas a dichos docentes.

Para Pérez serrano (Citado por Ricoy,2006) menciona que el paradigma interpretativo *“Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo”* (p.17).

Enfoque de investigación

Según Craswell (citado por Sandín, 2003) los estudios fenomenológicos describen el significado de las experiencias vividas por una o más personas acerca de un tema o fenómeno. Dichos estudios, intentan evidenciar aquellas esencias subyacentes a las formas en las que las personas, en este caso docentes, describen sus experiencias.

La presente investigación se adscribe al enfoque fenomenológico, ya que intenta evidenciar aquellas percepciones que los docentes tienen acerca de la inclusión en contextos educativos de personas con Necesidades Educativas Especiales y que de una u otra forma influyen o determinan las acciones de dichos docentes dentro del aula.

Instrumento o técnica de recolección de la información

Para esta investigación, el instrumento o técnica de recolección de la información que se ha utilizado es la entrevista semiestructurada. Según Peláez, Rodríguez, Ramírez, Pérez, Vásquez & González plantean: *“Se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas.”*

Este tipo de entrevista es la más óptima para la investigación debido a que se pueden obtener unidades de registro más amplias y que surgen de forma espontánea en un tipo de conversación. Además, posibilita un ambiente de confianza entre entrevistador y entrevistado, puesto que surgen nuevas temáticas que pueden ser de interés para los involucrados. (Ver Anexo N°6: Pauta Entrevista Semiestructurada)

Categoría de Análisis

Para Rodríguez (citado por Cáceres, P. 2003) “*categorizar constituye una herramienta de análisis de datos cualitativos que consiste en examinar unidades de datos para identificar en ellas componentes temáticos que nos permiten clasificarlos y agruparlos en una categoría de contenido cubierta por un mismo código o criterio*”. Para esta investigación se diseñaron categorías de análisis predeterminadas en base a los objetivos de investigación, sin embargo, durante la entrevista surgen nuevas categorías denominadas emergentes, que se consideraron relevantes e importantes para la investigación. Las categorías predeterminadas de esta investigación son siete y las emergentes dos, de las cuales se desprenden subcategorías.

Tabla 4: Categorías de Análisis Predeterminadas

CATEGORÍAS PREDETERMINADAS	SUBCATEGORÍAS
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">- Necesidades Educativas Especiales- Inclusión- Integración
Experiencias	<ul style="list-style-type: none">- Personal- Laboral
Labor Docente	<ul style="list-style-type: none">- Escuela- Universidad
Estrategias Educativas	
Formador de Formadores	
Intereses	
Motivaciones	<ul style="list-style-type: none">- Escuela- Universidad

Tabla 5: Categorías de Análisis Emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS
Desafíos	
Evaluaciones	

Cada una de las categorías y subcategorías predeterminadas se entienden como:

Categoría Conocimientos:

Se entiende como conocimientos a lo que el profesor dice saber acerca del concepto o tema.

Subcategoría Conocimientos de Necesidades Educativas Especiales (NEE):

Lo que el docente dice saber acerca de las NEE.

Subcategoría Conocimientos de Inclusión:

Lo que el docente dice saber acerca del concepto de inclusión.

Subcategoría Conocimientos de Integración:

Lo que el docente dice saber acerca del concepto de Integración.

Categoría Experiencias:

Se entiende como experiencia a aquello que una persona ha vivenciado durante su vida en diferentes contextos con personas con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito personal y laboral.

Subcategoría Experiencia Personal:

Se entiende como experiencias personales a todas aquellas vivencias del docente a lo largo de toda su vida, en el contexto familiar y de relaciones interpersonales, con personas con Necesidades Educativas Especiales de cualquier tipo.

Subcategoría Experiencia Laboral:

Se entiende como experiencias laborales a todas aquellas vivencias del docente a lo largo de toda su vida, específicamente en el contexto laboral con estudiantes con NEE: sordos y ciegos.

Categoría Labor Docente:

Se entiende como labor docente al rol que cumple la persona según el nivel educativo en el que se desenvuelve.

Subcategoría Labor Docente en la escuela:

Rol que cumple el profesor en la escuela.

Subcategoría Labor docente en la Universidad:

Rol que cumple el profesor en la universidad.

Categoría Estrategia Educativa:

Se entiende como estrategia educativa al método que utiliza el docente en un contexto educativo con personas con NEE.

Categoría Formador de Formadores:

Se entiende como Formador de Formadores, a la concepción que el docente posee acerca de la formación de profesores.

Categoría Intereses:

Se entiende como intereses, al conjunto de hechos o situaciones que atraen a una persona al quehacer pedagógico.

Categoría Motivaciones:

Se entiende como motivaciones, a las situaciones o acontecimientos que lleva a un sujeto a querer realizar una acción.

Subcategoría Motivaciones Escuela:

Se entiende como motivaciones, a las situaciones o acontecimientos que lleva a un sujeto a querer realizar una acción en la escuela.

Subcategoría Motivaciones Universidad:

Se entiende como motivaciones, a las situaciones o acontecimientos que lleva a un sujeto a querer realizar una acción en la universidad.

Por otra parte, las categorías emergentes; Desafíos y Evaluaciones se entienden como:

Categoría Desafíos:

Se entiende como desafíos, a todas aquellas sugerencias, críticas, problemáticas y propuestas para promover el mejoramiento educativo.

Categoría Evaluación:

Se entiende como Evaluaciones, a aquellas realizadas específicamente a personas con Necesidades Educativas Especiales.

Método de Análisis

El método de análisis utilizado es el análisis de contenido. Éste, según Krippendorff (1997) *“el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”*. A su vez también plantea que *“su finalidad es proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción.”*

Para comprender las percepciones de esta investigación, es necesario analizar el discurso de los sujetos de estudio. Por lo anteriormente mencionado, es que esta investigación se adscribe a este método, el cual está compuesto por diferentes pasos, descritos a continuación:

1. Diseño de Entrevista: Para esto se plantearon preguntas para la entrevista semiestructurada, para obtener toda la información requerida.
2. Validación por Juicio de Expertos de Entrevista: Se envía la pauta de entrevista semiestructurada a profesionales de la educación para validar el instrumento.
3. Realización de las Entrevistas: Previamente se acuerda con los sujetos de estudio el momento en que se realizará las entrevistas. Éstas se realizaron en diversos espacios de la Universidad, tales como oficinas de Formación Pedagógica y salas del Departamento de Educación Parvularia. Las entrevistas se realizaron de manera fluida, y el tiempo aproximado de éstas fue entre 13 a 35 minutos. Dos de éstas fueron realizadas por más de un investigador, y otras dos entrevistas fueron realizadas por sólo un investigador. Estas entrevistas fueron grabadas para poder realizar la correspondiente transcripción.
4. Transcripción de las entrevistas: A través de audio, se transcribió las entrevistas, planteando el mismo formato para todas ellas, mencionando a los sujetos de estudio como S1, S2, S3, S4 y a las entrevistadoras como E1, E2 y E3, las que se son utilizadas de igual forma en cada una de las entrevistas.

5. Creación de categorías de análisis: Se plantean categorías de análisis de acuerdo a las grandes temáticas de la investigación, en concordancia con el objetivo general y los objetivos específicos.
6. Categorización en Matrices: Las categorías de análisis se ordenan en una matriz, en la que se selecciona las unidades de registro y se ubican en cada una de ellas, rescatando la mayor cantidad de información posible.
7. Descripción de la información de las Entrevistas: Se describe la información rescatada sujeto por sujeto, según las categorías predeterminadas y emergentes.
8. Interpretación de la información: De los temas presentes en las categorías de análisis, en conjunto con el material bibliográfico, se realiza una discusión con el objetivo de conocer las percepciones de los sujetos de estudio sobre la temática en cuestión.

Selección de la población de estudio o focalización

Para la presente investigación se realizó la selección de sujetos de estudios a través de criterios establecidos. Los docentes en cuestión son dos profesores de sexo masculino y dos profesores de sexo femenino que imparten las asignaturas de Evaluación Educativa, Currículo Educativo y Orientación Educativa en el Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Otro criterio para la selección de sujetos de estudios, es que dos de estos hayan realizado clases en el Departamento de Educación Diferencial y otros no. Este criterio no pudo ser llevado a cabo, debido a que no se contó con la participación de los docentes pensados en un inicio.

El sujeto N°1 corresponde a una docente parte del Departamento de Formación Pedagógica desde hace 15 años y que actualmente realiza las asignaturas de Evaluación

Educacional y Currículum Educacional para estudiantes de pregrado. Además, es importante mencionar que la docente es coordinadora del Magíster de Currículum que imparte la universidad, y es en este contexto donde tuvo experiencias con estudiantes ciegos. La profesora en cuestión no ha impartido asignaturas en el Departamento de Educación Diferencial.

El sujeto N°2 corresponde a un docente parte del Departamento de Formación Pedagógica desde hace seis años y que actualmente realiza las asignaturas de Currículum Educacional y Evaluación Educacional a estudiantes de pregrado de Educación Básica. El profesor si ha realizado asignaturas en el Departamento de Educación Diferencial y es aquí donde ha tenido experiencias con estudiantes ciegos.

El sujeto N°3 corresponde a un docente parte del Departamento de Formación pedagógica desde hace tres años y que actualmente realiza las asignaturas de Orientación Educacional y Evaluación Educacional para estudiantes de pregrado de Educación Básica. El profesor ha realizado asignaturas en Departamento de Educación Diferencial en una ocasión y es aquí donde tuvo experiencias con estudiantes ciegos y sordos.

El sujeto N°4 corresponde a una docente parte del Departamento de Formación Pedagógica y que actualmente realiza las asignaturas de Evaluación Educacional y Currículum Educacional a estudiantes de pregrado de las carreras de Inglés, Castellano, Educación Física y Matemáticas. La profesora ha impartido asignaturas en la carrera de Educación Diferencial en donde ha tenido experiencias con estudiantes ciegos e hipoacúsicos.

Criterios de rigor de la investigación

Para garantizar la fiabilidad de la presente investigación se solicitó el seguimiento constante a un profesional de la educación para acompañar el proceso de estudio, el que a través de revisiones y retroalimentaciones se hace testigo de la investigación. Por otro lado, con el objetivo de validar el instrumento de recogida de información utilizado, se les solicitó a otros profesionales del área la revisión de la pauta de la entrevista inicialmente diseñada.

Con el fin de validar la investigación, realizamos una triangulación de la información. Entendemos como triangulación a la aplicación y combinación de diversas metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1990). Para esta investigación se utilizaron dos tipos de triangulación: de investigadores y teórica. La triangulación de investigadores según Denzin (citado por Aguilar y Barroso, 2015) señala que para obtener una mejor calidad y validez de los datos es necesario la participación de varios observadores, lo que otorga mayores perspectivas y objetividad al estudio. En el presente estudio participaron tres investigadores, los que han trabajado en conjunto. Esto ha permitido diversificar los puntos de vista vertidos en esta investigación. Por su parte la triangulación teórica consiste a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta a los objetos de estudio, pudiendo incluso ser estas teorías antagónicas (Aguilar y Barroso, 2015). Para las diversas temáticas planteadas en el marco referencial, se han descrito las principales teorías que las sustentan, sin embargo, en cada uno de los temas, los investigadores se han adscritos a una en específica en concordancia con los objetivos planteados.

Capítulo IV: Análisis Descriptivo de las Entrevistas

Análisis Descriptivo de las Entrevistas

Durante este capítulo se realizará un análisis descriptivo de categorías y subcategorías predefinidas y emergentes. Dichas categorías ya fueron definidas en el capítulo anterior, Marco Metodológico. No todas las categorías mencionadas fueron observadas en cada una de las entrevistas ya que como mencionamos anteriormente, existen categorías emergentes, importantes para la investigación, que solo fueron observadas en uno de los entrevistados. Es importante señalar que el análisis se hará de forma individual a cada docente participe del estudio. Para el correcto entendimiento de este capítulo, es trascendental mencionar que todas aquellas palabras u oraciones que estén entre comillas se consideran unidades de registro del docente que corresponda.

Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°1

La docente N°1 pertenece al Departamento de Formación Pedagógica, en donde dicta las asignaturas de: Modelos y Enfoques Educativos, Currículum Educativo y Evaluación Educativa para estudiantes de pregrado. Las características restantes fueron ya mencionadas en el capítulo de Marco Metodológico.

Categoría 1: Conocimientos.

Esta categoría será analizada en función de tres subcategorías: Conocimientos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), Conocimientos de Inclusión y Conocimientos de Integración.

Subcategoría Conocimientos de Necesidades Educativas Especiales:

La docente en cuestión señala conocimientos sobre las Necesidades Educativas Especiales específicamente en que las personas requieren recursos adicionales para el proceso

de aprendizaje. Por otro lado, manifiesta que las personas con necesidades educativas especiales, puntualmente las personas ciegas, pueden alcanzar un desarrollo cognitivo pese a su condición.

Cabe señalar que hace referencia a las personas sordas, a través de una experiencia en una marcha, de dos maneras: sordos en una ocasión y en dos ocasiones sordomudos. Además, ella manifiesta incredulidad al haber escuchado sonidos en esa marcha. Las unidades que evidencian lo mencionado son: *“Se requiere recursos adicionales para poder aprender” “La parte cognitiva puede desarrollarse perfectamente”*. (Ver

Es importante mencionar que, si bien se analizan específicamente los conocimientos por separado, la educadora hace un relato previo en la evolución de la educación especial.

Subcategoría Conocimiento Inclusión:

La profesora manifiesta conocimientos del concepto de inclusión refiriéndose a éste como estar o ser parte de algo, sin embargo, señala en sus enunciados, su desacuerdo con la terminología, ya que observa en el concepto “inclusión” un carácter excluyente. Señala que el incluir algo o a alguien ya denota que hay algo que no pertenece y que se debe incluir. Esto se ve reflejado en la unidad de registro: *“la palabra inclusión creo que ya denota algo que hay que incluir”*. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Subcategoría Conocimiento Integración:

La profesora identifica las etapas evolutivas de la integración, mencionando que en primera instancia los estudiantes con necesidades educativas especiales eran parte de las escuelas especiales, luego fueron integrados a la escuela regular, pero trabajando en forma diferenciada, estando en el mismo espacio que las demás personas, pero realizando labores diferentes. Esto queda en evidencia en la siguiente unidad de registro: *“Estoy integrado, estoy en el mismo espacio, pero trabajo cosas diferentes”* (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Categoría 2: Experiencias

Esta categoría será analizada en función de dos subcategorías: experiencias personales y experiencias laborales.

Subcategoría Experiencia Personal:

La educadora manifiesta en primera instancia que no ha tenido experiencia con personas con Necesidades Educativas Especiales y que en su entorno familiar este tema no era mencionado: *“No era un tema que se hablaba”*. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1) Posteriormente a través del desarrollo de la entrevista, la docente recuerda acontecimientos en los que tuvo contacto directo e indirecto con personas con NEE. Un contacto directo fue en su infancia con una niña con trastorno motor. La docente menciona *“...ella jamás se quedó fuera de los campamentos, de nada, iba a todas la Teresita. Siempre la ayudábamos a llevar la mochila...”*. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Subcategoría Experiencia Laboral:

Cabe destacar que las experiencias laborales de la docente en cuestión se han limitado al trabajo con personas con problemas de visión: ceguera total y pérdida parcial de visión, como se puede observar en los siguientes enunciados: *“... en Modelos y Enfoques tuve un estudiante que sí se puede decir que es ciego...”* *“guíe una tesis de un alumno ciego”*. Por otro lado, menciona que no ha tenido experiencias con personas sordas: *“He tenido ciegos, sordos no he tenido nunca”*. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Categoría 3: Labor docente

Al igual que las categorías anteriores, la categoría de labor docente será analizada en dos subcategorías: labor docente en la escuela y labor docente en la universidad.

Subcategoría Labor Docente en la Escuela:

La académica señala que el docente cumple con una labor importante ya que es éste quien guía todo el proceso de aprendizaje. Esta labor se da dentro de un contexto cercano y de acompañamiento no sólo con el estudiante sino también con su entorno más cercano: la familia. Algunas unidades de registro destacados y que avalan lo anteriormente mencionado son: *“...el profesor es el que guía, el que acompaña en este proceso de formación y de crecimiento del ser humano, desde la edad temprana hasta la adolescencia...”* *“...el profesor dentro de la escuela es muy cercano a la persona por la edad en que se encuentra, tiene relación con la familia y la comunidad...”* (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Subcategoría Labor Docente en la Universidad:

La docente manifiesta la diferencia que existe en la labor docente entre ambos niveles educativos: en la escuela y en la universidad. En la universidad la relación y el contacto con la comunidad cambian, ya que se dan otros tipos de relaciones. Podemos apreciar esto en la siguiente unidad de registro: *“en la universidad uno tiene más relación con los conocimientos, con los avances y pierde ese contacto con la comunidad, es parte de una comunidad más específica en que la persona se está insertando”*. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Categoría 4: Estrategias Educativas

La profesora en cuestión señala una serie de estrategias que mayoritariamente son de carácter intuitivo, sin embargo, también señala que participó de una capacitación con respecto a las necesidades educativas especiales. Esto se ve reflejado en la siguiente unidad de registro: “había asistido a una capacitación que no hay que empezar a decirles ‘mire aquí’ porque él no puede mirar, o sea, entonces tratar de estar más consciente de cómo uno comunica. Además, señala que fue aprendiendo a medida que avanzaba el proceso: “...*fue de forma intuitiva, muchas veces tratando de aplicarlo que uno está aprendiendo...*”.

Con respecto a las estrategias utilizadas, es importante mencionar que estas fueron aplicadas con dos estudiantes con problemas de visión, una con ceguera total y otra de baja visión. Las estrategias utilizadas se pueden enumerar de la siguiente manera:

- a. Enviar power point previo a las clases.
- b. Exponer clases de otra forma.
- c. Trabajar las ideas de a una
- d. Utilización de métodos tradicionales verbales.
- e. Énfasis en macro tipos.
- f. Explicación reiterada de las ideas.
- g. Habla pausada.

Algunas unidades de registro que se refieren a lo mencionado anteriormente son:” ... *tuve que trabajar con él en clases y le mandé siempre el power point previo. Las clases las exponía de otra forma...*” “...*tuve que trabajar métodos tradicionales verbales no más y yo lo que le hacía, porque algo de visión tenía, yo le tenía que escribir la letra muy grande aquí en el computador*” (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Para todo esto la profesora señala que hay que estar más consciente de cómo uno comunica: “...*entonces tratar de estar más consciente de cómo comunica*”. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Categoría 5: Formador de Formadores

La educadora hace referencia a la importancia que tiene la formación de docentes para un posterior desarrollo en la escuela, mencionando algunas características que estos docentes deben tener para desarrollar el trabajo dentro del aula. Estas características deben ser impartidas en la formación inicial docente: “... *formar profesores que traigan alineamientos y concepciones nuevas sobre la formación y el aprendizaje*”. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Categoría 6: Intereses

La profesora, mediante sus unidades de registro, menciona que se siente atraída por el proceso de enseñanza desde la planificación, el desarrollo de las clases, hasta la observación de los resultados: “*Lo que más me gusta de ser profesora es la capacidad de construir juntos con otra persona, me gusta ver los resultados cuando se aprende, me gusta todo lo que es la parte formativa...*”. (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Categoría 7: Motivaciones

Esta categoría será analizada en función de dos subcategorías: Motivaciones para ser docente en la escuela y motivaciones para ser docente en la universidad.

Subcategoría Motivaciones Docente en la Escuela:

La profesora menciona que una de las motivaciones principales y determinantes en su decisión de estudiar pedagogía fue la cercanía que tuvo con esta desde la infancia a raíz del trabajo de su madre, tal como lo menciona en la unidad de registro: “*mi mamá era profesora y me crié en una escuela, fue desde muy chica muy cercano a mí, muy interno a mí el ser profesora*” (Ver Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1)

Subcategoría Motivaciones Docente en la Universidad:

En el análisis de la entrevista no se encontraron unidades de registro que aluden a la subcategoría de Motivaciones Docente en la Universidad.

Categoría 8: Desafíos

No se encontraron unidades de registro que se refieran a los desafíos de la UMCE para mejorar la gestión en cuanto a las capacitaciones con respecto a la inclusión.

Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°2

El docente N°2 pertenece al Departamento de Formación Pedagógica, en donde dicta las asignaturas de: Educación y Pedagogía, Modelos y Enfoques Educativos, Currículum Educativo, Metodología de Investigación Cualitativa y Evaluación Educativa. Las características restantes fueron ya mencionadas en el capítulo de Marco Metodológico.

Categoría 1: Conocimientos

La categoría de Conocimientos será analizada en función de tres subcategorías: Conocimientos de Necesidades Educativas Especiales, Conocimientos de Inclusión y Conocimientos de Integración.

Subcategoría Conocimientos Necesidades Educativas Especiales:

El profesor hace referencia a que las Necesidades Educativas Especiales abarcan diferentes ámbitos, no solo lo médico, sino que también otros como la diversidad cultural, especificando que el trabajo se realiza dependiendo de la necesidad:” *necesidades educativas especiales tienen varios carriles, no sólo de discapacidades, puede ser culturales, niños privados culturalmente en sectores muy vulnerables requieren de un trabajo especial*”. (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Subcategoría Conocimientos Inclusión:

El docente menciona que todas las personas son seres de derecho y que pertenecen a la comunidad con todas las características y diferencias. Se puede evidenciar lo mencionado anteriormente en la siguiente unidad de registro: “*inclusión es un concepto que no te "estoy integrando", sino que tú tienes derecho a pertenecer a nuestra comunidad y a ser tratado como...*”.

Subcategoría Conocimientos Integración:

El docente señala que la integración hace referencia a cuando una persona “normal” intenta adaptar todo a la persona “inválida” dándole un carácter solidario a aquel que integra. La siguiente unidad de registro evidencia lo anteriormente mencionado: *“la integración implicaba “yo te integro, pero pobrecito sigues siendo un pobrecito inválido, pero te integro”, y trato de adaptar todo a tu discapacidad”*. (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Categoría 2: Experiencias

Esta categoría será analizada en función de dos subcategorías:

Subcategoría Experiencia Personal:

El profesor que no se ha visto enfrentado a experiencias con personas con Necesidades Educativas Especiales. Además, menciona que en la época en la que él se formó como docente, el tema de inclusión no se abordaba: *“En esos tiempos, en dictadura estos temas no existían, pero no era por la dictadura, sino que este tema es bastante reciente...”*

Subcategoría Experiencia Laboral:

El docente señala que tuvo una experiencia con dos niñas ciegas en su aula. Destaca lo significativo que fue puesto que no tenía las herramientas ni conocimientos para trabajar con ellas. La siguiente unidad de registro menciona que: *“Una vez tenía dos niñas ciegas en mi aula, que era la Camila y no me acuerdo qué otra, y fue toda una experiencia para mi trabajar con ellas, porque no tenía ninguna preparación y no tenía el caso de trabajar con una niña ciega...”* (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Categoría 3: Labor Docente

Esta categoría será analizada bajo dos subcategorías: Labor docente en la escuela y Labor docente en la universidad.

Subcategoría Labor Docente Escuela:

El profesor menciona que la labor del docente en la escuela es de carácter complicado ya que existen normativas que deben seguir los docentes, las cuales determinan su actuación dentro del aula: qué hacer y cómo hacerlo.” También *es complicada, porque hay que adaptarse a una estructura que es bastante rígida. A toda una normativa, paradigma y encuadramiento. Un encuadre que te marca un marco de actuación, valga la redundancia”*.

Subcategoría Labor Docente Universidad:

El académico se refiere a que en la universidad existe mayor libertad al momento de hacer las clases, a diferencia de la escuela. En este contexto, lo único que se le exige como docente es emitir informes de finalización de semestre donde se evalúa la asignatura. Dichos informes no tienen relación con aspectos “fundamentales” de la construcción del aprendizaje. Las unidades de registro que avalan lo mencionado son: “*Acá hay más libertad, porque yo voy a mi sala y nadie se mete conmigo, igual hay ciertos controles, cuando terminan los cursos yo tengo que emitir un informe de evaluación de mis cursos...*”, “*...un informe más cuantitativo que no se mete con cuestiones fundamentales...*”.

Categoría 4: Estrategias Educativas

El profesor nombra una serie de estrategias que ha utilizado con estudiantes ciegos, tales como:

- a. Conversación.
- b. Preguntas directas.
- c. Énfasis en explicación oral.
- d. Explicación Conceptual.

La siguiente unidad de registro evidencia lo mencionado anteriormente:” ... *tuve que hacer un tratamiento especial con ellas, o sea como que yo tuve que pensar cómo llegar a ellas, yo conversaba mucho con ellas, ellas me preguntaban cosas directamente y yo les contestaba digamos por vía oral...*” (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

De igual forma, menciona aquellas que utilizaría con estudiantes sordos:

- a. Utilización de vía visual.
- b. Modulación pausada para lectura de labios.
- c. Contacto visual.

La unidad de registro que menciona lo anterior es:” ... *pueden leer mis labios, tendría que modular más lento y que me estén mirando cuando le hablo, para que me puedan leer*”. (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Categoría 5: Formador de Formadores

No se encuentran unidad de registro que correspondan a esta categoría.

Categoría 6: Intereses

El profesor menciona que lo que más le gusta de ser docente es estar al servicio de los estudiantes y apoyarlos en su desarrollo de vida: “*Que estás al servicio de tus estudiantes, de contribuir en su desarrollo, en su perfeccionamiento, en su evolución humana, en su humanización, eso es muy noble, de lo más noble que hay.*” (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Por otro lado, menciona interés por ciertos temas a tratar en sus clases: el cuestionamiento de la diversidad y su desacuerdo con la separación de género en escuelas emblemáticas: “*Ese tema en mis clases, cuestiono todo esto y hago que mis estudiantes*

cuestionen, lo favorable o desfavorable que es tener a los niños separados, cuando estamos llamados a vivir en un mundo donde tenemos que interactuar permanentemente y de desarrollarnos y formarnos como hombres y mujeres, el convivir permanentemente en todas nuestras etapas de la vida". (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Categoría 7: Motivaciones

Esta categoría será analizada en función de dos subcategorías: Motivaciones que tuvo el docente para trabajar en la escuela y Motivaciones que tuvo el docente para trabajar en la universidad.

Subcategoría Motivaciones Docente en la Escuela:

El profesor se refiere a que la motivación que tuvo para estudiar pedagogía en educación física, la encontró en él mismo. En su familia nadie antes había estudiado pedagogía. Esto se ve reflejado en el siguiente enunciado: *"Nadie en mi familia había sido educadora, yo había sido el primero. Me motivé yo mismo". (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)*

Subcategoría Motivaciones Docente en la Universidad:

No se encontraron unidades de registro correspondientes a la motivación que el docente tuvo para trabajar como docente en la universidad.

Categoría 8: Desafíos

El docente menciona una serie de desafíos en relación al tema de inclusión en la formación de profesores, como:

- En esta etapa educativa, no se prepara al profesor para trabajar con la temática de inclusión.
- Todas las carreras de educación, debieran tener una asignatura que prepare a los estudiantes en este ámbito.
- La Universidad está “al debe” con la inclusión, mencionando que aún no se ha encontrado la solución al problema.

Esto se ve reflejado en los siguientes enunciados: *“Todas las carreras deberían tener en su currículum unos cursos de diferencial que los prepare para atender a esta diversidad”*”*La formación inicial no te prepara para todo ese abordaje, entonces ahí estamos al debe, no hemos dado con la solución al tema, está ahí suelto el tema, ni siquiera es tema, sólo es tema para ustedes que son las únicas que hablan de inclusión y que están conscientes de este rollo y para nadie más lo es”*. (Ver Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2)

Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°3

El docente N°3 pertenece al Departamento de Formación Pedagógica, en donde dicta la asignatura de: Evaluación Educacional. Las características restantes fueron ya mencionadas en el capítulo de Marco Metodológico.

Categoría 1: Conocimientos

La Categoría de conocimientos se analizará en función a tres subcategorías: Conocimientos de NEE (Necesidades Educativas Especiales), Conocimientos de Inclusión y Conocimientos de Integración.

Subcategoría de Conocimientos de Necesidades Educativas Especiales:

El docente en cuestión hace referencia al término de la vigencia del concepto de discapacidad, ya que éste lleva consigo la diferencia entre personas. Esto se ve reflejado en la siguiente unidad de registro: “... *el solo hecho de hablar de discapacidad estoy estableciendo una diferencia que personalmente a mí no me gusta...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Subcategoría de Conocimientos de Inclusión:

El docente entiende el concepto de inclusión como la aceptación de todas las cualidades, fortalezas y debilidades de una persona. Se puede evidenciar lo mencionado en el siguiente enunciado: “... *la inclusión significa aceptar a ese niño con todas sus cualidades, con todas sus fortalezas y con todas sus debilidades...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Subcategoría de Conocimientos de Integración:

El profesor menciona la definición del concepto de integración como insertar a una persona en un determinado lugar. Esto se observa en la siguiente unidad de registro: “... *integrar para mí es colocar a un niño en una determinada esfera...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Categoría 2: Experiencias

La categoría de experiencias se analizará bajo dos subcategorías: experiencias personales y experiencias laborales.

Subcategoría de Experiencias Personales:

El docente menciona que a lo largo de su vida ha tenido experiencias con personas con Necesidades Educativas Especiales. Durante su infancia, y a través del trabajo de su madre, compartió en la escuela con niños con necesidades educativas especiales en distintos contextos: “*En ese tiempo hice una revista de gimnasia con mis compañeros de básica. Había compañeros con capacidades diferentes que participaban en la revista y eso fue muy significativo*”. Durante otra etapa de su vida compartió experiencias con un sobrino ciego: “*...con un sobrino en segundo grado me tocó y me toca compartir con él porque él es no vidente, es kinesiólogo...*” “*... me enseñó a caminar al lado de un no vidente, o sea no me dejó tomarlo del brazo, por ejemplo, me dejó tomarlo de los hombros y tuve que aprender a caminar como un no vidente al lado y eso fue muy significativo*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Subcategoría de Experiencias Laborales:

El profesor señala que, a lo largo de su carrera como docente, ha tenido experiencias con personas con capacidades diferentes. Estas experiencias han sido tanto en la escuela como en universidad. Durante el periodo en que dicho profesor trabajó en la escuela tuvo la oportunidad

de conocer a un estudiante con Síndrome de Down. Por otro lado, en la universidad, el profesor ha tenido la posibilidad de realizar clases a estudiantes sordos durante un semestre y a estudiantes ciegos durante algunas semanas. Las siguientes unidades de registros evidencian lo anteriormente mencionado: “... *el primer año que llegué aquí tuve una experiencia muy significativa con Bárbara, una chica que es sorda*”. “... *con dos chicas cieguitas con las que también trabajé, pero que desgraciadamente a los diez días que habían tomado el ramo conmigo tuvieron que dejarlo...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Categoría 3: Labor Docente

La categoría de labor docente se analizará en base a dos subcategorías: Labor Docente en la Escuela y Labor Docente en la Universidad.

Subcategoría Labor Docente en la Escuela:

La concepción que el profesor en cuestión tiene acerca de la labor docente es que este debe ser un mediador. Señala que tanto el estudiante como el docente aprenden mutuamente del otro. Esto se puede observar en la siguiente unidad de registro: “... *el profesor debe ser un mediador entre lo que el alumno le puede enseñar al profesor y lo que el profesor le puede enseñar al alumno...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Subcategoría Labor Docente en la Universidad:

El docente menciona que el rol del profesor en la universidad no dista mucho del rol que debe cumplir en la escuela. Sí señala que en la universidad, se relaciona con estudiantes que tienen más libertad. Por otro lado, también menciona que el profesor debe ser un guía en el aprendizaje de los estudiantes, siendo estos los protagonistas no el educador”. Esto se evidencia en las siguientes unidades de registro: “*Debería ser igual con la diferencia que en la Universidad estás tratando con cabros que deberían manejar en primer lugar el concepto de libertad en todo lo que significa, en cuanto a derechos y deberes*”. “... *en una sala de clases, el*

profesor ojalá pasara desapercibido, el profesor no puede ser el protagonista, debe ser el que guía...". (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Categoría 4: Estrategias Educativas

El académico en cuestión al realizar clases a una estudiante sorda tuvo que elegir cuidadosamente las palabras que utilizaba de tal forma que existieran tanto en el español como en la lengua de señas. Además de trabajar personalmente con la estudiante sorda utilizó como principal estrategia el diálogo. Por otro lado, utilizó la relectura como la estrategia para la autocorrección de la estudiante. Entregaba pistas para descubrir un concepto o idea. Es importante mencionar además, que se realizaban acuerdos entre profesor y estudiante para considerar las mejores maneras de realizar las clases. Se puede evidenciar lo anteriormente mencionado en los siguientes enunciados: *"... yo ocupaba palabras que no corresponden y debía emplear palabras que estaban dentro de su léxico, de su lengua de señas..."*. *"...corregíamos juntos, entonces íbamos haciendo que ella hiciera una relectura y lo iba adecuando, entonces ella podía autocorregirse, yo solo iba mediando..."*. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Categoría 5: Formador de Formadores

No se identificaron unidades de registro correspondiente a esta categoría.

Categoría 6: Intereses

El profesor menciona que una de las actividades que más le gustan al momento de realizar sus clases es entregar el conocimiento a sus estudiantes, ese conocimiento que él en algún momento de la vida adquirió. Además, señala que el aprendizaje es bidireccional, ya que

sus estudiantes cada día realizan comentarios o preguntas que les permiten construir en conjunto. Se puede rescatar lo anteriormente dicho en las siguientes unidades de registro:

“Compartir con los chiquillos y el poder seguir leyendo y tratando de aprender cosas que los chiquillos te colocan en jaque con sus preguntas”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Categoría 7: Motivaciones

La categoría de Motivaciones será analizada bajo dos subcategorías: Motivaciones en la escuela y Motivaciones en la Universidad.

Subcategoría Motivaciones Docente en la Escuela:

La experiencia que el docente en cuestión tuvo con distintos profesores en su etapa escolar, fue la que lo motivó a estudiar pedagogía y desenvolverse como docente en la escuela: *“... me marcaron tres profesores; el profesor de Biología, el de Educación Física y el de Artes Plásticas”* (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Subcategoría Motivaciones Docente en la Universidad:

La motivación que tuvo el profesor para trabajar como docente en la universidad fue entregar a otros estudiantes lo que él recibió en su etapa de formación. Esto se puede observar en el siguiente enunciado: *“... devolverle en forma modesta a la Universidad lo que la sociedad me dio a mí”*. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Categoría 8: Desafíos

La categoría de Desafíos, será analizada bajo la mirada de aquellos actos que intervienen o afectan el desenvolvimiento en el qué hacer pedagógico de los docentes del Departamento de Formación Pedagógica frente a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales.

El docente menciona que no ha podido asistir a capacitaciones, talleres y otras instancias de perfeccionamiento en el área de Educación Diferencial debido a la poca gestión por parte de la organización, específicamente porque dichas instancias se dan en momentos en que los docentes se encuentran realizando clases: “... *me gustaría pero las veces que la universidad lo ha dado, lo ha dado cuando estamos en clase, entonces lo encuentro una aberración y una falta de gestión como es debido y asumo lo que estoy diciendo una mala gestión porque nos invitan a cursos de perfeccionamiento en nuestras horas de clases*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Por otro lado, menciona que si bien la Universidad se encuentra en camino al desarrollo de la inclusión existen puntos claves que son necesarios mejorar como la infraestructura adecuada y la preparación de los docentes. Se puede evidenciar esto a través de la siguiente unidad de registro: “*Falta mucho todavía, está la intención, pero creo que hay que mejorar la infraestructura, hay que acceder a que aquí trabajen colegas que tengan la experticia tanto los intérpretes y los que no tengamos los elementos básicos...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

El docente se refiere al tema puntual de haber trabajado algunas clases con estudiantes ciegas, las cuales tuvieron que abandonar el ramo por un tope de horario. Menciona que la Universidad podría haber realizado acciones como la adecuación de horarios para que las estudiantes continúen en la asignatura que impartía: “... *perfectamente podría haberse adecuado otro horario para que estas chicas tomaran esa asignatura atrasada, independiente de las razones por las cuales estaban atrasadas. Ahí hay mala gestión*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Del mismo modo, y refiriéndose a la inclusión, el docente sugiere que en las distintas carreras que imparte la UMCE, debieran abordar este tema, a través de las prácticas y de la preparación docente. Esto se refleja en las siguientes unidades de registro: “... *tendríamos que tener escuelas incluyentes con gente altamente preparada, en donde nosotros, las escuelas entre comillas normales, mandáramos a práctica a nuestros chiquillos con un programa estructurado de tal manera en que aprendiésemos de esos niños...*”. (Ver Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3)

Análisis Descriptivo de la Entrevista al Sujeto N°4

La docente N°4 pertenece al Departamento de Formación Pedagógica, en donde dicta las asignaturas de: Currículum Educacional y Evaluación Educacional. Las características restantes fueron ya mencionadas en el capítulo de Marco Metodológico.

Categoría 1: Conocimientos

La categoría de Conocimientos será analizada en función de tres subcategorías: Conocimientos de Necesidades Educativas Especiales, Conocimientos de Integración y Conocimientos de Inclusión.

Subcategoría Conocimientos Necesidades Educativas Especiales:

La profesora si bien no se refiere específicamente a la definición o a qué significa para ella el concepto de NEE, manifiesta que no se debe discriminar, sino que dar atención a todos esos estudiantes que llegan a las aulas. Además, la educadora menciona que al considerar la necesidad educativa especial se considera a su vez que no debe existir discriminación entre las personas. La unidad de registro que evidencian lo anterior es: *“atender a la necesidad educativa especial es entender que no debe haber discriminación entre los seres humanos, entre las personas, en este caso los estudiantes”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Subcategoría Conocimientos Inclusión:

Con respecto a la inclusión, la profesora menciona que incluir corresponde a formar parte de algo o de un todo: *“incluir significa formar parte del todo”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Subcategoría Conocimientos Integración:

Para la docente, la integración es considerar a la persona, pero no como parte del todo, sino que se le hace saber que tiene diferencias al resto: *“integrar, tomarlo con la diferencia, pero haciéndole notar que es diferente”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 2: Experiencias

La categoría de experiencias será analizada bajo dos subcategorías denominadas: Experiencias Personales y Experiencias Laborales.

Subcategoría Experiencia Personal:

La docente expresa que durante su vida ha tenido experiencias con personas con NEE, físicas, intelectuales, sensoriales, entre otras y además señala que su experiencia fue significativa ya que le permitió entender cómo esas personas viven y se desenvuelven en el mundo. Esto puede ser apreciado en las siguientes unidades de registro: *“físicas, intelectuales, de todo tipo, sí”*, *“entender cómo esa persona también vive en el mismo mundo y se desenvuelve”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Subcategoría Experiencia Laboral:

La educadora menciona que a lo largo de su trayectoria en la UMCE ha tenido experiencias con personas con Necesidades Educativas Especiales: *“Sí aquí en la universidad sí atendiendo a niños con hipoacusia, con eh ceguera, sí”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 3: Labor Docente

La categoría N°3 denominada Labor Docente se analizará bajo dos subcategorías: Labor Docente en la Escuela y Labor Docente en la Universidad.

Subcategoría Labor Docente Escuela:

La profesora menciona que la labor del docente tiene una importancia a nivel social, ya que es esta la que incide en la formación de la sociedad. Esto se evidencia en el siguiente enunciado: *“es de tremenda importancia, sumamente fundamental en la formación de la sociedad”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Subcategoría Labor Docente Universidad:

La profesora menciona que la importancia entre la labor docente en la escuela y la labor docente en la universidad, es la misma y no debiera existir una diferencia en el trabajo que debe hacer un docente: *“no debiera existir porque somos formadores”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 4: Estrategias Educativas

Es de suma importancia que antes de mencionar las estrategias utilizadas por la educadora, comprendamos que éstas fueron implementadas para la construcción del aprendizaje de estudiantes ciegos y sordos. Las estrategias educativas que la profesora ha implementado en sus clases se basan específicamente en el trabajo en grupo, incorporando así a las otras estudiantes que cursaron la asignatura. Además, en ocasiones recurrió a las sugerencias de psicopedagogas con el fin de lograr adecuar algunas situaciones presentadas durante las clases. Es de gran importancia señalar que la docente ha aplicado estas estrategias de forma intuitiva, informándose y estudiando lo referente a este tema por cuenta propia.

Esto queda en evidencia mediante las siguientes unidades de registro: *“ella trabajaba mucho con el apoyo de las compañeras, se trabajaba en grupo, en equipo. Un trabajo colaborativo”, “pero en cuanto a la preparación de cómo atenderlas yo creo que ha sido nada más que experiencial y propio, o sea yo me he informado, me he documentado y he estudiado por mí, porque ha surgido la necesidad de hacerlo”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 5: Formador de Formadores

La docente en cuestión señala que el formador de formadores es transversal a todos los ámbitos existentes: *“...porque somos formadores y entendiéndose la palabra formador como muy amplia, formador en todos los sentidos”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 6: Intereses

La profesora menciona que enseñar es una de las cosas que más le gusta hacer, ya que esto le permite entregar a otras personas lo que conoce, haciéndolos ver otro tipo de realidades: *“tratar de entregar a los demás lo que uno conoce”, “tratar de hacerlos ver otras realidades”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 7: Motivaciones

La categoría de Motivaciones se analizará bajo dos subcategorías: Motivaciones que tuvo el docente para trabajar en la escuela y Motivaciones que tuvo el docente para trabajar en la Universidad.

Subcategoría Motivaciones Docente en la Escuela:

La vocación es el principal argumento de la educadora al momento de escoger trabajar en la escuela. Se corrobora esta información mediante la siguiente unidad de registro: *“la motivación fue de chica, siempre me gustaba enseñar, en fin, yo creo que es algo de vocación”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Subcategoría Motivaciones Docente en la Universidad:

La académica se refiere al interés de observar el desarrollo de los estudiantes a través del tiempo como motivación para escoger trabajar en la universidad. Por otro lado, es importante mencionar, que la docente manifiesta la relevancia del ingreso económico, lo que le permite realizar otras actividades que no podía realizar cuando trabajaba en la escuela. Las unidades de registro describen lo mencionado anteriormente son: *“quizás la experiencia que uno va ganando con los jóvenes, quiere ir viendo cómo va desarrollándose la persona a través del tiempo, quizá un poco para conocer un poco más”, “por supuesto, buscar alternativas porque tengo tantos años en la profesión, alternativas económicas que te generan otras actividades”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Categoría 8: Desafíos

Una de las situaciones que la educadora nombra como obstaculizadores para desempeñar de mejor forma su labor como docente son los procesos de paro de las actividades académicas en la universidad, dejando en ella una sensación de insatisfacción y disconformidad. Lo señala en la siguiente unidad de registro: *“bueno sobre todo acá que tenemos dificultades, que no hay clases, que los alumnos no vienen. Siempre te topas con alguna dificultad... y eso te deja insatisfecha, me deja insatisfecha, me deja disconforme, cuando hay esos paros largos, que suspendieron las clases por alguna u otra cosa”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4).

Categoría 9: Evaluaciones

Esta categoría tiene un origen emergente ya que no ha sido observada en las otras entrevistas. La educadora menciona que en las oportunidades que han realizado clases a estudiantes con NEE, ha realizado evaluaciones diferenciadas. La estudiante con hipoacusia realizaba presentaciones gráficas, mientras que la estudiante ciega no realizaba evaluaciones escritas, sino que realizaba exposiciones. Se evidencia esto en las unidades de registro: *“las evaluaciones eran diferenciadas, pero sí participaba igual ella, ella no hacía una evaluación escrita, ella exponía”*, *“Y la chica con hipoacusia hacía presentaciones gráficas, entonces he tenido situaciones así”*. (Ver Anexo N°14: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4)

Capítulo V: Discusión

La información obtenida a través de las entrevistas realizadas fue agrupada en temáticas a raíz de los objetivos. Esta información se analizó de forma interpretativa, triangulándola entre lo metodológico y lo mencionado por los profesores. Una vez analizadas cada una de las categorías de análisis mencionadas en el capítulo anterior, consideramos que algunas de éstas son relevantes para la discusión ya que nos permite revelar el objetivo de esta investigación: describir las percepciones de los docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial. Para ello es necesario comprender de qué forma los seres humanos construimos la percepción. Según la corriente Constructivista a la cual como investigadoras nos adscribimos, la percepción se construye a partir de los estímulos recibidos y de la experiencia previa otorgada por los aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida. Vygotsky (citado por Centre Londres 94) señala que la percepción *“Es un proceso activo de la correspondiente información, distinción de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales”* (p.3). Dentro del concepto de percepción es importante entender la de tipo social la cual tendrá relevancia en las nociones que tienen las personas acerca de los fenómenos sociales, como lo es en este estudio la inclusión. Según Brunner y Tagiuri (citado por Jorquera, F. Lizana, R. y Maulen, P. 2015) la percepción social *“Es el proceso por el cual cada individuo se forma una primera impresión de una persona y se establece una relación con ella”*. Es importante señalar que la percepción es un proceso activo y continuo ya que los elementos que la constituyen como por ejemplo experiencias, conocimientos, motivaciones, intereses, entre otros, van influyendo entre sí, de modo que no pueden ser analizados de forma aislada. Es por esto que, para el presente estudio, las categorías de análisis o los elementos que constituyen la percepción serán analizados en su mayoría de forma conjunta. Dentro de los elementos constituyentes de la percepción haremos énfasis en esta discusión en las siguientes categorías de análisis: experiencias, conocimientos, estrategias, desafíos y evaluación.

La totalidad de los sujetos de estudio han tenido experiencias personales o laborales con personas con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial. Éstos, señalan que durante su educación escolar la temática de Necesidades Educativas Especiales no se abordaba de manera constante, ya que los estudiantes con NEE asistían a escuelas especiales, por lo que el contacto

con éstos era limitado. Según el MINEDUC (2004) durante los años 40 al 60, el propósito de la educación especial era la cura de una enfermedad, segregando, clasificando y atendiendo en escuelas especiales separadas de las regulares. Por otro lado, las experiencias de tipo laboral, en tres de los cuatro sujetos de estudio, se caracteriza por no haber sido informadas con anticipación por parte de ninguno de los dos departamentos en cuestión (Departamento de Formación Pedagógica y Departamento de Educación Diferencial). Dichas experiencias han sido limitadas sin embargo han provocado un impacto personal y social en la vida de los docentes, cuestionando el conocimiento y las herramientas que tienen para enfrentarse a este tipo de situaciones. Esto ha sido determinante en la búsqueda de información de estos mismos acerca de esta temática.

Por otro lado, la totalidad de los docentes entrevistados ha tenido experiencias con estudiantes ciegos y solo dos con estudiantes sordos, debido a los pocos ingresos especiales de estos últimos a la carrera de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje durante los últimos cinco años.

Considerando los relatos de los sujetos de estudio, para que las experiencias pedagógicas de los Docentes de Formación Pedagógica con estudiantes con NEE sean significativas, creemos que se hace necesario el acompañamiento de docentes especialistas como Educadores Diferenciales, con el objetivo de adaptar curricularmente la asignatura impartida tanto para el estudiante con NEE como para el resto del curso, diversificando las experiencias de aprendizaje. Al igual que el trabajo del Programa de Integración Escolar (PIE) en la escuela regular, creemos que en el nivel universitario debe existir una codocencia, como la especificada en el Decreto N°170, la cual se caracteriza en un trabajo colaborativo que promueve la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes de un curso. El MINEDUC (2012) señala ciertas características que los profesionales deben tener para lograr el trabajo colaborativo, como: *“Apertura al trabajo en equipo, capacidad de tener empatía con otros/as, valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales, compromiso con el aprendizaje de todos los/as estudiantes, entre otras”* (p.4). En el Decreto N°170 se determinan diversos tipos de codocencias que pueden ser llevadas a cabo en el aula, tales como: Enseñanza de Apoyo, la que se caracteriza por tener a un docente en el aula y otro que apoya casos de estudiantes específicos;

Enseñanza Paralela, en la cual hay dos docentes en aula y cada uno enseña a un grupo de estudiantes determinado; Enseñanza Complementaria, la que se caracteriza por tener a un docente líder y otro que complementa las ideas de éste; y Enseñanza de Equipo en donde ambos trabajan a la par. (MINEDUC, 2013).

Considerando que la UMCE aún no implementa en quehacer pedagógico el sistema de trabajo colaborativo entre y dentro de las diversas carreras, creemos que como primer paso es importante implementar la coenseñanza de apoyo la que según el MINEDUC (2013) “*Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro u otros (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyos*” (p.48). Este tipo de codocencia se ajusta a las necesidades de la UMCE, específicamente entre el trabajo de los docentes del Departamento de Formación Pedagógica y el Departamento de Educación Diferencial, en una primera instancia para promover prácticas educativas más inclusivas dentro del aula. De igual forma este tipo de codocencia permitiría que los docentes de Formación Pedagógica adquieran mayor conocimiento, conciencia y habilidades acerca del trabajo con estudiantes con NEE.

Los sujetos de estudio manifiestan a través de las entrevistas que los conocimientos que poseen tanto de Necesidades Educativas Especiales, Inclusión e Integración son limitados y superficiales, teniendo nociones básicas de la definición de cada uno de estos conceptos. Se rescata del concepto de NEE que tres de los sujetos de estudio consideran que éstas no solamente son atribuibles a la discapacidad física, sino que a toda la diversidad que se pueda presentar dentro del aula. Consideramos importante estas nociones del concepto ya que son coherentes con las nociones que se abordan dentro del Departamento de Educación Diferencial. De dichas unidades de registro se le atribuye un valor positivo a que estos docentes son conscientes de la diversidad dentro del aula de forma constante.

En cuanto al concepto de Inclusión, la totalidad de los sujetos de estudio concuerdan en que ésta es ser o formar parte de un todo sin importar las características físicas o sociales. Por otro lado, la UNESCO (2013) define la inclusión como *movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado con igualdad de oportunidades*

(...) *está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes.* Comparando la noción de inclusión de los docentes con la definición de la UNESCO, rescatamos que a pesar de que esta no es su área de estudio, los profesores poseen conocimientos básicos de este tema que se relacionan con las teorías que las sustentan.

En el concepto de Integración, los sujetos de estudio concuerdan en que este hace referencia a las discapacidades físicas y cognitivas integradas en el aula regular, otorgando un carácter de minusvalía a las personas integradas. Consideran que integrar a alguien es trabajar en conjunto con las personas con NEE pero que, a pesar de ello, éstas requieren de apoyo externo haciendo notar sus diferencias. Esta noción concuerda de alguna forma a la definición que tiene la UNESCO (2008), la cual se refiere a la Integración como *la posibilidad que tienen las personas con discapacidad a participar de las escuelas regulares adaptándose a la escolarización de éstas, ya sea el currículo, normas, valores, etc.*

Se rescata de forma positiva que los sujetos de estudio pese a no ser expertos en las temáticas mencionadas anteriormente, poseen una noción cercana a las conceptualizaciones teóricas de cada una de ellas. A pesar de ello se considera importante que existan instancias de desarrollo profesional que refuercen dichos conocimientos, tales como charlas, seminarios, experiencias, entre otros. Si bien se rescatan aspectos positivos de los conocimientos de los docentes, existen otras unidades de registro que reflejan conocimientos culturalmente adquiridos erróneamente sobre las NEE de tipo sensorial específicamente sobre las personas sordas. El sujeto de estudio N°1 menciona que las personas además de ser sordas son mudas, lo cual no es necesariamente así.

A través de las distintas experiencias que los docentes han enfrentado en su etapa laboral, han implementados diversas estrategias con distintos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial y mencionan algunas que usarían en caso del trabajo con ellas. Es importante señalar que estas estrategias están relacionadas a las percepciones que tienen dichos profesores sobre las NEE. El sujeto de estudio N°3, durante su experiencia con una estudiante sorda, contó con la ayuda de una intérprete de Lengua de Señas, lo que facilitó la comunicación con ésta. A través de esta experiencia el sujeto de estudio desarrolló conocimientos tales como

que los sordos pertenecen a una comunidad distinta y que por lo tanto utilizan una lengua propia y por otro lado que el lenguaje oral no es traducible en su totalidad a la lengua de señas. Acuña, X; Adamo, D & Cabrera I (2009) mencionan en el diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español que:

Se trata de un sistema lingüístico con una gramática particular, puesto que organiza sus signos siguiendo reglas que definen los distintos niveles de la estructura de la lengua. Es importante también reconocer, que, dado que se trata de una lengua que no posee escritura, ésta se transmite sólo a través del uso en la interacción comunicativa cara a cara. (p.7)

Los sujetos de estudio N°1 Y N°2 que no han tenido experiencias con estudiantes sordos, de igual forma mencionan estrategias que utilizarían en el caso hipotético en que en alguna oportunidad tuvieran que trabajar con ellos. Estas estrategias dan cuenta de la concepción teórica o del paradigma en que sustentan su conocimiento. Al mencionar estrategias como modulación para la lectura de labios se puede identificar una corriente educativa oralista. Según López-Liria, Lucas, Martínez, Padilla & Pérez (2008) la lectura labiofacial:

Se basa en el aprendizaje de los componentes visuales fonológicos del habla a través de los movimientos labiales, linguales y mandibulares. (...) Este método además requiere leer los labios interpretando la información de las palabras, no fonema a fonema, sino con el mensaje entero. (p.221)

De este tipo de concepciones reflejadas en las estrategias de lectura labial se interpreta que para ellos ésta es más viable que la Lengua de Señas. Esta interpretación no tiene como objetivo que los docentes manejen la Lengua de Señas como estrategia con sus estudiantes sordos, sino que comprendan que esta debe ser utilizada en el aprendizaje de éstos, junto al trabajo colaborativo con el intérprete de Lengua de Señas.

Así como se plantean estrategias para el trabajo con estudiantes sordos, los sujetos de estudio mencionan también estrategias para el trabajo con estudiantes ciegos. Las personas ciegas no son parte de una cultura distinta, como en el caso de los sordos, es por esto que utilizan la misma lengua que las personas videntes. Debido a esto los sujetos de estudio N°1 y N°2, los cuales han tenido experiencias con personas ciegas, han recurrido a estrategias de tipo oral, explicando repetidas veces un concepto o tema de forma pausada, trabajando una idea a la vez. Por otro lado, en el caso de estudiantes con restos visuales el sujeto de estudio N°1 ha utilizado estrategias basadas en la producción de macro tipos para la lectura y escritura.

Es importante mencionar que para el trabajo con estudiantes ciegos o con poca visión son necesarios estrategias de actuación generales tales como la no mirada al déficit, promover autonomía, consultar sus necesidades, identificarse con el estudiante, ser claro en las ideas o instrucciones, estimular otros sentidos (tacto, audición), trabajar aspectos de la vida real, lenguaje concreto, anticipar verbalmente hechos de cosas no conocidas, controlar nivel de ruido en el aula, entre otros. (Andrade, P. s/f).

Cada una de las estrategias mencionadas anteriormente que han utilizado los docentes del Departamento de Formación Pedagógica han sido adquiridas de forma intuitiva ya que no han existido las instancias de formación profesional en las cuales puedan desarrollar conocimientos formales sobre el tema. Sin embargo, cabe destacar, que las orientaciones generales diseñadas para el trabajo con estudiantes sordos y ciegos son una guía que no necesariamente son aplicables para todos los estudiantes, ya que se debe considerar el contexto, las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos para poder planificar, adecuar el currículum y evaluar coherentemente.

Considerando los elementos que constituyen la percepción y que forman parte de las categorías de análisis de esta investigación: experiencias, conocimientos, estrategias, es que los sujetos de estudio hacen referencia a los desafíos que enfrentan en su desarrollo profesional en torno a esta temática. Los sujetos de estudio N°2 y N°3 mencionan que una de las debilidades que se presenta en cuanto a la inclusión es que este tema solo es abordado en la carrera de

Educación Diferencial no así en las demás, por lo que se hace necesario un replanteamiento de las mallas curriculares.

El sujeto N°3 menciona que sería satisfactorio que los estudiantes de las diferentes carreras de educación regular tengan la oportunidad de realizar prácticas pedagógicas relacionados con la temática de inclusión. A través de nuestra experiencia, podemos decir que la inclusión sólo es abordada en otras carreras de pedagogía por los estudiantes de forma voluntaria, al realizar trabajos, presentaciones, y memorias de título relacionadas al tema. En el caso de Educación Diferencial específicamente en la mención de Problemas de Audición y Lenguaje se profundiza el conocimiento de los roles de docentes tanto de Educación Parvularia y Educación Básica a través de prácticas en la que los estudiantes deben asumir los roles antes mencionados, lo que permite la concientización de la importancia que asumen los profesionales en el trabajo colaborativo dentro de los programas de integración. De igual forma creemos que es relevante que los estudiantes que se forman para ser educadores regulares comprendan el rol que desempeña el Educador Diferencial para complementar el trabajo que se realiza en sala.

En la actualidad está en proceso de implementación el Decreto N°83 el cual propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el que busca responder a las necesidades de la diversidad de estudiantes en el aula a través de la codocencia o del trabajo colaborativo entre el Educador Regular y el Educador Diferencial, planificando y realizando clases en conjunto con el objetivo de beneficiar a la totalidad de niños/as. Este Decreto *“tiene como propósito definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvularia y básica que así lo requieran”*. (MINEDUC, 2015, p.11). Debido a lo mencionado anteriormente, es que resaltamos aún con mayor énfasis, que la formación de los futuros docentes de nuestro país, y sobre todo los que egresan de la universidad pedagógica como lo es la UMCE deben poseer conocimientos de inclusión puesto que serán aquellos que se forman para la Educación Parvularia y Básica, los que participarán dentro de la implementación del decreto antes mencionado. Dichos conocimientos serán puestos en práctica en uno u otro momento de su desempeño docente en las escuelas de nuestro país.

Por otro lado, el sujeto N°3 realiza una crítica a la gestión entre el departamento de Formación Pedagógica y el Departamento de Educación Diferencial, ya que este último propone instancias para el desarrollo profesional en el ámbito de inclusión pero los horarios escogidos interfieren con los horarios de clases que le son asignados a la gran mayoría de los docentes del Departamento de Formación Pedagógica, imposibilitando así la participación de estos en capacitaciones, charlas, seminarios, etc. Además, este sujeto de estudio, menciona que un tema a mejorar es la infraestructura. Bajo nuestro punto de vista y de acuerdo a nuestra experiencia como estudiantes consideramos que, pese a que han existido mejoras de acceso en el Departamento de Educación Diferencial, como ascensor para los tres pisos, baños preferenciales, computadores con programa JAWS, mejora de la acústica en algunas salas, entre otros, existen otros factores que no han sido abordados e interfieren en el aprendizaje de los estudiantes con o sin NEE, ya que hay asignaturas que se imparten en otros departamentos los cuales no han sido adaptados para el acceso y uso de dichos estudiantes.

A través de nuestra experiencia hemos detectado diversas necesidades o desafíos que no han sido mencionados por los sujetos de estudio, sin embargo, tienen una relación directa con el objetivo de esta investigación. Cornejo, A (2007) menciona que los estudiantes de pedagogía en Chile, señalan que existe una poca coherencia entre el discurso de los docentes y las prácticas formadoras que debían realizar. Esto se evidencia en las asignaturas impartidas por docentes del Departamento de Formación Pedagógica, tales como Evaluación Educacional, Currículum Educacional, Políticas Educativas, entre otros, que si bien reconocen la diversidad y las NEE no abordan temáticas propias de la carrera de Educación Diferencial. Un ejemplo claro de esto es que como educadoras diferenciales debemos comprender la planificación diferenciada y por consecuencia la evaluación diferenciada. Estas temáticas son abordadas por las asignaturas impartidas por el Departamento de Educación Diferencial, no así por las asignaturas de Formación Pedagógica. Además, cuando mencionamos que el discurso de los profesores formadores de profesores no posee coherencia con la realidad de las prácticas educativas que enfrentan los estudiantes, se evidencia que los profesionales, al no estar insertos en el sistema educativo escolar chileno, no están actualizados de las necesidades, problemáticas y demandas que enfrenta la educación, por lo tanto, se basan en ideales difíciles de aplicar y que quedan solamente en el discurso, debido a la estructura rígida del currículum escolar predominante. Los

docentes deben considerar que la sociedad está en constante movimiento, situación que se evidencia de forma especial en nuestro país el cual se ha visto enfrentado a cambios en los medios de comunicación y tecnologías que los respaldan. Deben considerar que el profesorado no posee la total responsabilidad de impartir conocimiento, debido a la apertura de los canales de información.

Por otro lado, es de suma importancia que los formadores de formadores tomen consciencia de que en la actualidad nuestra sociedad tiene mayor apertura a la multiculturalidad, debido a la llegada de personas de diferentes nacionalidades, cultura y lengua distinta a la nuestra. Niños y niñas de diferentes culturas han ingresado al sistema educacional chileno.

Creemos que los docentes deben ser formados para enfrentar la diversidad en todos sus sentidos, para poder resolver las problemáticas que surgen en las prácticas pedagógicas. De acuerdo a lo mencionado anteriormente y a nuestra experiencia, consideramos que la mayoría de los formadores de formadores están situados en un enfoque educativo que responde a las necesidades de la generalidad y que no están contextualizados a las problemáticas y experiencias que los estudiantes de pedagogía se ven enfrentados. Con respecto a esto, consideramos que en el Departamento de Formación Pedagógica esto se da porque los docentes no acompañan los procesos de práctica de los estudiantes de las distintas carreras, lo que sería relevante para actualizarse sobre la realidad en el sistema educacional chileno tanto en educación regular como diferencial.

Refiriéndonos a las experiencias relatadas por los sujetos de estudio y debido a la poca coordinación entre el Departamento de Educación Diferencial y Formación Pedagógica mencionada con anterioridad, los docentes que imparten asignaturas para el departamento no poseen conocimiento previo sobre los estudiantes que recibirá, lo que impide una planificación apropiada para abordar las necesidades existentes.

Uno de los procesos que se ve afectado por el poco conocimiento por parte de los profesores de este departamento y la poca coordinación mencionada anteriormente, es el proceso evaluativo. Santos Guerra, M. (2003) menciona que existen diversos factores que condicionan la

evaluación, dentro de los cuales se encuentran las prescripciones legales, las que inspiran y regulan la evaluación. En éstas *el profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen*. Considerando las prescripciones legales que subyacen a la evaluación se entiende que los profesores deben evaluar de forma cuantitativa independientemente de su actitud y perspectiva. Otro factor que condiciona la evaluación es la presión social que ésta tiene, dentro de la que se encuentra la importancia que le atribuye la familia del estudiante a las notas, así como también la importancia de éstas en la percepción de la gente sobre el estudiante catalogándolo de alto o bajo nivel, según corresponda.

Santos Guerra, M (2003) menciona además otro factor que influye en la evaluación llamado condiciones organizativas. Éstas están determinadas por el tiempo disponible para evaluar, la cantidad de personas a evaluar, la tradición institucional, exigencias curriculares, técnicas disponibles, entre otros.

Bajo estos factores creemos que la evaluación diferenciada es difícil de llevar a cabo dentro del contexto universitario puesto que no existe el tiempo tanto para diseñarlas y aplicarlas. Por su parte la evaluación diferenciada requiere ser personalizada lo que se ve impedida por la cantidad de estudiantes presentes en cada curso. Por otro lado, tal como menciona Santos Guerra, el currículum tiene ciertas exigencias y en el caso del nivel universitario se evalúan los resultados a través de notas y no así el proceso por el que atraviesa el estudiante.

En las entrevistas realizadas, solo el sujeto de estudio N°4 se refiere a cómo evaluó a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, específicamente ciegos. Referente a este punto interpretamos que la docente evalúa de acuerdo a sus experiencias, conocimientos, de una forma cuantitativa a través de notas las que como mencionamos anteriormente son exigidas en este nivel educativo.

A través del análisis de la entrevista se interpreta que la docente no posee un conocimiento profundo acerca de las personas ciegas y de las herramientas que el Departamento de Educación Diferencial entrega a sus estudiantes a través de la Central de Recursos Pedagógicos para la

Inclusión (CREPPI). La CREPPI ofrece servicios para el cuerpo estudiantil y docente de la universidad. A los docentes se le realizan asesorías y orientaciones en cuanto a adecuaciones curriculares y estrategias didácticas. De igual forma, se produce material didáctico, producción de textos en braille, entre otros, para el mejor desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con NEE de tipo sensorial.

De acuerdo a nuestra experiencia en la asignatura de Evaluación Educacional, creemos que es de suma importancia la evaluación diferenciada, tema que no fue abordado en aquella oportunidad. La evaluación diferenciada es una temática imprescindible dentro del desarrollo de profesional tanto de las y los Educadores Diferenciales y de las y los educadores regulares, por lo que se nos hace importante que asuntos de esta materia sean estudiados y analizados dentro de todas las carreras de pedagogía de la universidad.

El hecho de que los docentes no realizan evaluaciones diferenciadas o que utilicen herramientas para esto de forma intuitiva se puede atribuir a la poca difusión que existe por parte del Departamento de Educación Diferencial y por la CREPPI con respecto al tema. Esta información se obtuvo de la página web de la universidad, sin embargo, a través de nuestra experiencia podemos decir que no existen las instancias formales de difusión de la temática tanto para los estudiantes como para los docentes.

Creemos que el Formador de Formadores es el principal influyente en las percepciones que construirán los futuros docentes, y que por lo tanto debe necesariamente ser consciente de esto y estar en permanente actualización sobre los cambios culturales y sociales a los que se ve enfrentado nuestro sistema. Ya que éstos no están insertos en los niveles de enseñanza parvularia, básica o media creemos que las investigaciones que se han realizado a través de los años son útiles para que los docentes formadores puedan conocer y comprender aquellos cambios. He aquí la relevancia que adquiere la investigación en educación, puesto que puede entregar información relevante que aporte al mejoramiento de políticas públicas y por ende a las prácticas educativas de los futuros docentes de nuestro país.

Esta investigación pretende que los docentes formadores tomen consciencia de la relevancia de su rol el cual traerá consecuencias no solo en el nivel universitario, sino en todo aspecto educativo.

En este capítulo se han analizado y discutido cinco grandes temáticas que nos ayudan a comprender que la percepción de las personas, en este caso, de los docentes de Formación Pedagógica, se construye por medio de diferentes factores los cuales inciden entre sí y que no pueden ser vistos ni analizados de forma independiente. Gracias a este estudio entendemos que las percepciones se construyen en distintos fenómenos sociales y que nos ayudan a entender el actuar de las personas.

Capítulo VI: Conclusiones

A través del profundo análisis de cada una de las entrevistas a los sujetos de estudio y la investigación de las bases teóricas de las temáticas abordadas podemos decir que los docentes del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) identifican la diferencia entre conceptos de inclusión e integración. Además, manejan conocimientos superficiales de la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial. Éstos concuerdan con las teorías, leyes y decretos que actualmente rigen y respaldan a la educación diferencial. Dichos conocimientos han sido adquiridos a través de experiencias personales y laborales en diferentes contextos y situaciones de su vida no así mediante situaciones formales del currículum que imparte la universidad.

Las experiencias laborales vividas por los docentes no se han dado planificadamente y han sido limitadas, lo que ha provocado una ruptura en la forma en que éstos conciben la educación de las personas con NEE, puesto que previo a esto tenían una escasa conciencia acerca de estos estudiantes. Dichas experiencias se han dado por primera vez en la UMCE y han permitido que los docentes amplíen su conocimiento de forma voluntaria referente al tema.

Las prácticas educativas de estos docentes con estudiantes con NEE de tipo sensorial, se han dado tanto dentro del Departamento de Educación Diferencial como en otras carreras. Éstas no han tenido previo aviso, por lo cual las estrategias que los docentes han utilizado han sido de tipo intuitivo, intentando responder a las necesidades que los estudiantes tienen. Estas prácticas reflejan las percepciones que los docentes tienen de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y que han sido construidas a través de experiencias, conocimientos, sensaciones, intereses, motivaciones, entre otros.

A modo de conclusión podemos decir que los sujetos de estudio poseen percepciones similares con respecto a la inclusión de personas con NEE de tipo sensorial, destacando que la inclusión involucra a todas las personas independientemente de sus características: condición social, física, económica, religiosa, sexual, etc. Los docentes sienten que la inclusión se encuentra aún distante de nuestra realidad y que además no se sienten con las herramientas necesarias para poder llevarlas a cabo dentro de sus aulas, considerando que se requieren habilidades o estrategias puntuales para cada tipo de NEE.

Capítulo VII: Sugerencias

De acuerdo a las conclusiones obtenidas de este estudio y que fueron mencionadas en el capítulo anterior, es que consideramos que existen diversas sugerencias que eventualmente podrían mejorar una de las principales críticas existentes en nuestra universidad: la coordinación entre el Departamento de Formación Pedagógica y el Departamento de Educación Diferencial.

En un primer lugar consideramos fundamental la creación o generación de instancias en donde se pueda poner en práctica la codocencia, para que así el docente del Departamento de Formación Pedagógica se sienta acompañado por un profesional del área en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Para que este tipo de experiencias tenga como resultado un aprendizaje significativo en estos docentes se sugiere que se creen actividades para el desarrollo profesional, ligado al tema de inclusión, tales como seminarios, charlas, congresos, etc. Considerando que han existido dificultades en la coordinación de horarios para la participación activa de estos docentes, se propone que se gestione fuera de los horarios de clases. De igual forma, se enfatiza el mejoramiento en la entrega de información por parte de ambos departamentos a estos docentes, para poseer conocimiento previo de los estudiantes con que trabajará.

Por otro lado, se sugiere un mejoramiento por parte de la Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión (CREPPI) con respecto a la difusión de las actividades que ofrece para el perfeccionamiento docente con respecto a las temáticas de inclusión, puesto que muchas de ellas no son conocidas por la comunidad educativa de la Universidad.

Tomando en cuenta la importancia que tiene la con docencia para el trabajo con la diversidad, creemos que es relevante crear las instancias en las diferentes carreras de pedagogía para promover este trabajo colaborativo a través de prácticas conjuntas, como la iniciativa creada por el Departamento de Educación Diferencial y el Departamento de Educación Parvularia.

Considerando lo anteriormente mencionado, creemos que a través de todas estas líneas de acción se podrán generar instancias inclusivas no sólo dentro del Departamento de Educación Diferencial, sino que también en todas las carreras de pedagogía impartidas en la universidad a

través de las asignaturas impartidas por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica, generando un cambio profundo en las percepciones que tienen todos los agentes de la comunidad educativa y que de alguna u otra forma influirá posteriormente en el accionar de los futuros docentes del sistema educativo chileno.

Referencias

- ACUÑA, ADAMO & CABRERA (2009). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena Español*. Recuperado el 3 de Enero de 2017 de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/DiccionarioSeNasAH.pdf>
- AGUILAR GAVIRA, S. Y BARROSO OSUNA, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, (47), pp.73-88.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAJE-HEARING ASSOCIATION (2016). *Tipo, grado y configuración de la pérdida de audición*. Recuperado el 10 de Octubre de 2016 en <http://www.asha.org/uploadedFiles/Tipo-grado-y-configuracion-de-la-perdida-de-audicion.pdf>
- ANDRADE, P (s/f). *Alumnos con deficiencia visual, necesidades y respuesta educativa*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Discapacidad%20Visual%205.pdf>
- ANON, (2016). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- ASOCIACIÓN DE SORDOS DE CHILE (2014). *Teoría y práctica chilena sobre el reconocimiento, apoyo y promoción de la identidad cultural y lingüística de la comunidad de*

personas sordas a la luz de las normas de la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad: Experiencia de la política de derechos humanos de la asociación de sordos de Chile/ Red Chile Sordos periodo 2013-2016.

Recuperado el 20 de Marzo de

http://docs.google.com/document/d/1vZ2L4SvbG3i6zjsnhd7NYe1eILf-twVA-bugtjUeN_s/pub

ÁVALOS, B. (2004). *La formación inicial docente en Chile*. Santiago. Recuperado el 18 de Octubre de 2016 de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

CÁCERES P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. Primera edición. Valparaíso.

CAISEO, J (2010). *Esbozo de la Educación Especial en Chile*. Revista Educación y Pedagogía, 22(57), p.35.

CASTELLARO, M. (2011, Junio). *El concepto de representación mental como fundamento epistemológico de la psicología*, volumen 6 (número 24). Recuperado el 29 de Diciembre del 2016 de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:owgESbNOjXIJ:https://dialnet.uniri.oja.es/descarga/articulo/3910281.pdf+&cd=7&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>

CENTRE LONDRES 94. *El desarrollo de la atención, la percepción y la memoria*. Recuperado el 01 de diciembre de 2016 en

[http://www.centrelondres94.com/files/el desarrollo de la atencion percepcion y memoria.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/el_desarrollo_de_la_atencion_percepcion_y_memoria.pdf)

COMISIÓN DE BRAILLE ESPAÑOLA (2015). *La didáctica del Braille más allá del código: Nuevas perspectivas en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual.*

Primera edición, Madrid. Recuperado el 19 de Marzo de 2017 de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille/documentos/DOCUMENTO%20TECNICO%20B%2011%20DIDACTICA%20DEL%20BRAILLE%20V1.pdf>

CONSORCIO DE UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE (2016). *Misión.* Recuperado el 20 de Marzo del 2017 <http://uestatales.cl/cue/?q=node%2F24>

CÓRDOVA. A, CORTÉS. F, GUTIERREZ. A, HERRRO. D, MELERO. S & TURO, E (2006). *Deficiencias sensoriales auditivas.* Recuperado el 19 de Marzo de 2017 de ponce.inter.edu/cai/bv/Sordos_2006EP.pdf

CORNEJO, J. (2007). *La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile?.* Recuperado el 20 de Marzo de 2007 de <file:///C:/Users/iveal/Downloads/415-932-1-PB.pdf>

DECRETO N°83 (2015). *Diversificación de la enseñanza.* Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

DISCAPNET. (2013). *El Alfabeto Braille*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016 de http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/accesibilidadcomunicacion/1enguajebraille/Documents/Guias/Braille/alfabeto_braille_1.htm

ENRÍQUEZ, G. (2007). *El Docente-Investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Ediciones Lae. Recuperado el 01 de Diciembre de 2017 de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm

FUNDACIÓN CHILE, CENTRO DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. p.17.

FUNDACIÓN NACIONAL DE DISCAPACITADOS. (2012). *Discapacidad en Chile*. Recuperado el 20 de Marzo del 2017 De <http://www.fnd.cl/discapacidadenchile.html>

GARCÍA, M. (1995) *Percepción, atención y memoria*. (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Andalucía, España.

GENERAL, J, LORCA, M & MAUREIRA, D. (2010). *Comprensión de las Políticas y Normativas actuales referentes a la Inclusión- Integración Escolar y Diversidad*. Tesis de licenciada no publicada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.

GODOY, M., MEZA, M., & SALAZAR, A. (2004) *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. (3-33). Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.

HERRERA FERNÁNDEZ, V. (s.f.) *Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, p. 212 - 216.

HIDALGO, P. Y VALDÉS, P. (2010). *Condiciones para la inclusión de las personas sordas en la educación superior*. Tesis de licenciada no publicada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.

HIRMAS, C. Y CORTÉS. I. (2013). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Recuperado el 17 de Octubre de 2016 de <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/1579a07a5a7cbee?projector=1>

IPLAND Y PARRA. (2013). *La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión*. Recuperado el 1 de Octubre de 2016 de <file:///C:/Users/FrancoIgnacio/Desktop/Dialnet-LaFormacionDeCiegosYDiscapitadosVisuales-2962673.pdf>

JIMÉNEZ, P Y VILÁ MONSERRAT: *De educación Especial a Educación en la Diversidad*. Ediciones Aljibe. 1999.

KRIPPENDORFF, K (1997). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España. Paidós Ediciones

LÓPEZ, LUCAS, MARTÍNEZ, PADILLA & PÉREZ (2008). *Métodos de intervención en discapacidad auditiva*. Recuperado el 3 de Enero de 2017 de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_219-224.pdf

MARTÍN, P. (s/f). *Guía de orientación para la Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Recuperado el 3 de Enero de 2017 de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Discapacidad%20Visual%205.pdf>

MARTÍNEZ, A. Y RIOS, F. (29006). *Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado*. Recuperado <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewfile/25960/27273>

MEJÍAS, D. (2013). *Psicología de la percepción*. Recuperado el 19 de Marzo de 2017 de <http://www.psidmejias.files.wordpress.com/2014/03/percepcion-final-david.pfd>

MINEDUC (2009) Decreto N°170: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2016 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>

MINEDUC (2013). *Decreto Supremo N°170/09 Orientaciones técnicas para PIE*.

Recuperado el 3 de Enero de 2017 de

http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf

MINEDUC (2015). *Decreto N°83: Diversificación de la enseñanza*. Recuperado el 20 de Abril de 2017 de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

MINEDUC (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Recuperado el 1 de Diciembre de 2016 de file:///C:/Users/macar/Downloads/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf

MINEDUC, PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado el 4 de octubre del 2016 de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> **Antecedentes Ed Especial.pdf**

MORENO VILLA, M. (2003). *Filosofía, Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. (1ra edición). España: Mad S.L

MUNTANER, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Recuperado el 20 de Marzo del 2017 de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES (2012). *Alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Recuperado el 10 de Octubre de 2016 de <http://ninosconcapacidadesdiferentes.blogspot.cl/2012/10/alumnos-y-alumnas-con-discapacidad.html>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2014). *Ceguera y Discapacidad Visual*. Recuperado el 14 de Octubre de 2016 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

PARRA, A. (2010). Revista Isses. *Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos*, volumen (8). p. 73-84. Recuperado de [file:///C:/Users/iveal/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iveal/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544%20(1).pdf)

PELÁEZ, A. RODRÍGUEZ, J. RAMÍREZ, S. PÉREZ, L. VÁSQUEZ, A. & GONZÁLEZ, L. *La entrevista*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf

PÉREZ SERRANO, G. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Recuperado el 20 de Marzo del 2017 de https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA

PÉREZ Y CORVALÁN (2007). *Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Visual*. Recuperado el 14 de Octubre de 2016 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaVisual.pdf>

RICOY, C.(2006). Revista do Centro de Educação. *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

ROBERTAZZI, M. (2007). *Representaciones sociales e Imaginario social*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/representaciones.pdf

RUIZ, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de https://books.google.cl/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. 1era edición Arvaca (Madrid): MacGraw-Hill Interamericana de España.

SANTOS, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Recuperado el 3 de Enero de 2017 de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

SILVA, Y. (2013). *La Percepción y el Conductismo*. Recuperado el 3 de Octubre de 2016 de <http://lapercepcionyelconductismo.blogspot.cl/>

SKLIAR, C (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Recuperado el 3 de Diciembre de 2016 de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>

SKLIAR, C. (1997). *La Educación de los sordos*. 1ra ed. Mendoza.

SOL B. (2015). *La lengua de señas: Origen y Características básicas*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016 de <http://revistademisantojos.blogspot.cl/2015/03/la-lengua-de-senas-origen-y.html>

UNESCO (2013). *Educación Inclusiva*. Recuperado el 3 de Enero de 2017 de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 3 de Enero de 2017 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

UNIVERSIDAD ARTURO PRAT (2010). *Reglamento de ingreso especial para carreras de ingreso regular psu*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20100512/asocfile/20100512103540/reglamento_ingreso_especial_psu.pdf

UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA (2015). *Requisitos generales de postulación*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://www.uantof.cl/admision/requisitos>

UNIVERSIDAD DE ATACAMA (2015). *Ingresos especiales a la universidad de atacama proceso de admisión año 2016*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de http://www.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=282

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2016). *El estructuralismo*. Recuperado el 19 de Marzo de 2017 de <http://www.ub.edu/pa1/node/58>

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2016). *Teoría de la visión de D. Marr*. Recuperado el 19 de Marzo de 2017 de <http://www.uv.edu/pa1/node/93>

UNIVERSIDAD DE CHILE (2016). *Estudiantes ciegos*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2016 de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/admision-especial/4891/estudiantes-ciegos>

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (2016). *Proceso de admisión especial 2017*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://admision.ufro.cl/index.php/etapas-admision-y-matriculas/admision-especial>

UNIVERSIDAD DE LA SERENA (2015). *Ingresos especiales*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://www.userena.cl/admision/ingresos-especiales.html>

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2014). *Asuntos estudiantiles*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://www.admision.santiago.ulagos.cl/index.php/asuntos-estudiantiles#Normativa>

UNIVERSIDAD DE MAGALLANES (2015). *Guía admisión*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de http://admision.umag.cl/prontus_umag/site/edic/base/port/guia.php

UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS (2016). *Vías de admisión*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://uoh.cl/vias-de-admision/>
<http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/08/22/818415/Nueva-rectora-confirma-que-admision-de-alumnos-a-la-U-de-Aysen-tendra-caracteristicas-especiales.html>

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (2016). *Postulación a través de admisión especial*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2016 de <http://www.upla.cl/admision/vias-de-admision/admision-especial/>

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de http://huitoto.udea.edu.co/vicedoce/inclusion/documentos_links/Inclusion%20y%20sistema%20educativo_Universidad%20de%20Salamanca.pdf

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE. *Ingreso cupo especial para personas en situación de discapacidad*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2016 de <http://www.admision.usach.cl/ingreso-cupo-especial-para-personas-en-situacion-de-discapacidad>

UNIVERSIDAD DE TALCA (2016). *Ingreso especial*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://admission.otalca.cl/ingreso.html>

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (2015). *Proceso admisión 2016 ingresos especiales nacionales*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://www.uta.cl/admission/iesp2016.pdf>

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (2012). *Ingresos especiales*. Recuperado el 02 de Octubre de 2016 de <http://uv.cl/carreras/especiales/>

UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO (2015). *Personas con necesidades educativas especiales (NEE) en situación de discapacidad*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2016 de [http://ubiobio.cl/admision/Personas con necesidades educativas especiales \(NEE\) en situacion de discapacidad/](http://ubiobio.cl/admision/Personas_con_necesidades_educativas_especiales_(NEE)_en_situacion_de_discapacidad/)

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2015). *Ingresos especiales*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2016 de <http://pregrado.umce.cl/index.php/ingresos-especiales>

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2016). *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad problemas de Audición y Lenguaje*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pal>

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2016). *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad problemas de la visión*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de <http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pv>

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA (2016). *Ingresos especiales*. Recuperado el 02 de Octubre 2016 de <http://admission.utem.cl/ingresos-especiales/>

VAILLANT, D. García, M. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado el 11 de Noviembre de 2016 de http://www.denisevaillant.org/libros/Las_tareas_del_formador.pdf

Anexos

Anexo N°1: Autorización



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



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario: “Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”

Fecha: 27 de abril de 2017

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Diferencial

Carrera: Educación Diferencial mención Problemas de Audición y Lenguaje

Título y/o grado: Licenciado en Educación y Profesor de Educación Diferencial especialista en Problemas de Audición y Lenguaje

Profesor guía/patrocinante: Erwin Frei Concha

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, _____ de _____ 20____

Anexo N°2: Consentimiento informado Sujeto N°1

(Entrevista – Sujeto N°1)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”** a cargo de las estudiantes memoristas, Ivette Alarcón, Dianne Ceballos, Camila Espinoza y del profesor guía Erwin Frei, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “Describir las diferentes percepciones construidas por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial”.

Si acepta participar en este estudio requerirá **responder** una entrevista semi estructurada que tiene por objetivo recoger el discurso respecto a la percepción que tiene de inclusión durante una o dos sesiones.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los cambios en las prácticas educativas relacionadas con la inclusión

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Erwin Frei al teléfono +56957587587 o a su correo electrónico institucional erwin.frei@umce.cl

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”**

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo N°3: Consentimiento informado Sujeto N°2

(Entrevista – Sujeto N°2)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”** a cargo de las estudiantes memoristas, Ivette Alarcón, Dianne Ceballos, Camila Espinoza y del profesor guía Erwin Frei, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “Describir las diferentes percepciones construidas por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial”.

Si acepta participar en este estudio requerirá **responder** una entrevista semi estructurada que tiene por objetivo recoger el discurso respecto a la percepción que tiene de inclusión durante una o dos sesiones.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los cambios en las prácticas educativas relacionadas con la inclusión

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Erwin Frei al teléfono +56957587587 o a su correo electrónico institucional erwin.frei@umce.cl

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”**

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo N°4: Consentimiento informado Sujeto N°3

(Entrevista – Sujeto N°3)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”** a cargo de las estudiantes memoristas, Ivette Alarcón, Dianne Ceballos, Camila Espinoza y del profesor guía Erwin Frei, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “Describir las diferentes percepciones construidas por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial”.

Si acepta participar en este estudio requerirá **responder** una entrevista semi estructurada que tiene por objetivo recoger el discurso respecto a la percepción que tiene de inclusión durante una o dos sesiones.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los cambios en las prácticas educativas relacionadas con la inclusión

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Erwin Frei al teléfono +56957587587 o a su correo electrónico institucional erwin.frei@umce.cl

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”**

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo N°5: Consentimiento informado Sujeto N°4

(Entrevista – Sujeto N°4)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”** a cargo de las estudiantes memoristas, Ivette Alarcón, Dianne Ceballos, Camila Espinoza y del profesor guía Erwin Frei, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “Describir las diferentes percepciones construidas por los docentes del Departamento de Formación Pedagógica con respecto a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial Docente de profesores de Educación Diferencial”.

Si acepta participar en este estudio requerirá **responder** una entrevista semi estructurada que tiene por objetivo recoger el discurso respecto a la percepción que tiene de inclusión durante una o dos sesiones.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los cambios en las prácticas educativas relacionadas con la inclusión

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Erwin Frei al teléfono +56957587587 o a su correo electrónico institucional erwin.frei@umce.cl

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio **“Percepciones de los Docentes de Formación Pedagógica respecto a la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial en la Formación Inicial de Profesores de Educación Diferencial”**

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo N°6: Pauta Entrevista Semiestructurada

1. Antecedentes del profesor:

- Nombre
- Título
- Año de titulación de pregrado
- Edad
- Institución en que se formó
- Cursos de postgrados o postítulos
- Asignatura que imparte
- Años de trabajo en el Departamento de Formación Pedagógica

2. Ámbito experiencias de vida:

Pregunta genérica

- ¿Qué motivó a que usted decidiera ser docente?
- ¿Su familia o cercanos influyeron en su decisión de ser docente? ¿De qué forma?
- ¿Se siente conforme con su decisión? Si tuviera que volver a escoger una carrera universitaria ¿Volvería a estudiar pedagogía?
- ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesor?
- ¿Qué piensa usted de la escuela como institución?
- ¿Qué piensa usted de la labor del profesor que se desempeña en la escuela y del profesor universitario?
- ¿Qué lo motivó a trabajar en la universidad?
- ¿Tuvo usted alguna experiencia con personas con NEE durante su vida (familiar, conocido, etc.)?
- Si la respuesta es sí: ¿Qué significó para usted?
- En su familia, ¿Se ha hablado alguna vez sobre las personas con capacidades diferentes?
- Si la respuesta es sí: ¿Qué se hablaba sobre ellas?

3. Ámbito experiencia laboral:

Pregunta genérica:

- ¿Qué piensa usted de la inclusión?

Según su experiencia, usted:

- ¿Conoce la diferencia entre inclusión e integración?

- ¿Qué piensa usted sobre la inclusión?
- Realiza acciones en su diario vivir que involucren la inclusión (Ej.: ayudar a un ciego a cruzar)
- ¿Ha asistido alguna vez a alguna capacitación en el área de educación diferencial? ¿Qué aprendió de ella?
- ¿Cree usted que la inclusión está presente dentro de las aulas de la UMCE?
- ¿Sabe usted que son las NEE?
- ¿Sabe usted lo que son las adecuaciones curriculares?
- De qué manera aborda la diversidad en sus clases
- ¿Alguna vez ha tenido estudiantes con capacidades diferentes (NEE sensoriales)?

Sí la respuesta es sí:

- ¿Cuál era la NEE del estudiante?
- ¿En general como realiza sus clases? ¿Hubo alguna diferencia cuando realizó clases a estudiantes con NEE? ¿Hizo algún tipo de adecuación curricular para sus clases?
- ¿Cómo fue su experiencia?
- ¿La comunicación con su estudiante en algún momento se vio entorpecida?

Si la respuesta es no:

- ¿Por qué no? ¿Le gustaría realizar clases en alguna carrera que tenga estudiantes con NEE de tipo sensorial?
- ¿Siente que tiene todos los conocimientos para realizar clases a estudiantes con NEE?
- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares cree usted podría realizar en el caso de tener un estudiante con NEE?
- ¿Tiene algo más que agregar?

Anexo N°7: Entrevista Sujeto N°1

- Entrevistador: E1 y E2
- Entrevistado (Sujeto 1): S1
- Sexo: Femenino
- Fecha de entrevista: Martes 11 De octubre de 2016
- Lugar de entrevista: Departamento de Formación Pedagógica
- Hora: 9:00 horas AM
- Tiempo de entrevista: 25 minutos

Introducción de la entrevista

Se saluda al entrevistado y se le cuenta en qué consiste esta entrevista y qué se quiere obtener con ella, además se le menciona que la entrevista tiene un sentido investigativo y que toda la información obtenida de ella es de carácter confidencial, así como también la identidad del entrevistado. Se solicita permiso para poder grabar esta entrevista semiestructurada contándole que la idea es que se dé en forma de conversación y sea lo más real y fluida posible, como también que no tiene que responder algo que no quiera o le incomode. Finalmente, se le pide que firme el consentimiento y se inicia esta entrevista en un lugar cerrado en el que solamente se encuentran entrevistado y entrevistadores.

Entrevista

E1: ¿Cuál es su título?

S1: Profesora de estado en Matemáticas

E1: Año de titulación

S1: El año 1978

E1: ¿Cuál es su edad?

S1: 60

E1: ¿Institución en que se formó?

S1: Universidad de Chile que antiguamente era la UMCE, en el edificio de Matemáticas.

E1: ¿Tiene curso de postgrado o postítulo?

S1: Magíster en currículum y evaluación y tengo postítulo, en ese tiempo se llamaba administración educacional, formación en entornos virtuales y la otra formación técnico profesional

E1: ¿Asignatura que imparte actualmente?

S1: Si, imparto las asignaturas del área profesionalizarte, Modelos y Enfoques Educativos, Práctica 2, Currículum Educacional y Evaluación Educacional en pregrado.

E1: ¿Cuántos años lleva trabajando en el Departamento de Formación Pedagógica?

S1: En este departamento desde el 2001.

E2: ¿Siempre ejerciendo el mismo cargo?

S1: No, estoy en este hace seis meses no más, antes era secretaria académica. He pasado por todo, fui profesora honoraria muchos años y después ingresé por concurso público al área de evaluación educacional.

E1: Ya, a usted ¿Qué la motivó a ser profesora?

S1: A mijita yo fui profesora desde que nací porque mi mamá era profesora y me crié prácticamente en una escuela, fue desde muy chica muy cercano a mí, muy interno a mí el ser profesora, siempre me atrajo, desde chica fui a la escuela con mi mamá y me gustaba el trabajo, me gustaba corregir, entonces cuando llegó el momento de elegir una profesión, profesora era como lo lógico que tenía que ser, lo tenía muy... Era muy parte de mí ser profesora.

E2: Ya, eh ¿Se siente conforme con su decisión?

S1: Sí

E2: ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesora?

S1: Lo que más me gusta de ser profesora es la capacidad de construir juntos con otra persona, me gusta ver los resultados cuando se aprende, me gusta todo lo que es la parte formativa, me gustan las clases, yo lo paso bien en las clases, es entretenido hacer clases, me gusta preparar las clases, el aprendizaje, me gusta diseñar estrategias.

E1: Y usted ¿Qué piensa de la escuela como institución?

S1: Bueno, que es una organización, una institución social ehhh donde la gente interactúa y se forma dentro de principios comunes, creo que es un ente social muy importante que la educación virtual por ejemplo hoy en día que hay una línea de educación virtual, no tiene lo mismo de la escuela, el contacto humano, la relación con las personas porque el hombre es un ente social entonces es en la escuela donde la persona se integra ya a su grupo social y se cohesionan, es un ambiente cohesionado.

E2: Y dentro de eso mismo ¿Qué piensa usted de la labor que cumple el profesor en la escuela?

S1: Ah yo lo encuentro fundamental porque el profesor es el que guía, el que acompaña en este proceso de formación y de crecimiento del ser humano, desde la edad temprana hasta la adolescencia, no queda plenamente formado, pero sí con los lineamientos en el ámbito valórico, por ejemplo, que es lo más importante porque la información y el conocimiento se encuentra en cualquier parte, pero la línea formativa esa no se encuentra en cualquier parte. Esa parte hay que intencional, crear instancia en que la persona se pueda desarrollar en ese aspecto.

E2: Ya hablamos entonces de la labor que cumple el profesor dentro de la escuela y entonces ¿Cuál sería la diferencia con el profesor universitario?

S1: Bueno que el papel del profesor dentro de la escuela es muy cercano a la persona por la edad en que se encuentra, tiene relación con la familia y la comunidad, de repente en la universidad uno tiene más relación con los conocimientos, con los avances y pierde ese contacto que tiene con la comunidad, es parte de una comunidad específica en que la persona se está insertando.

E1: Y ¿Qué la motivó a usted en trabajar específicamente en la universidad y no mantenerse trabajando en la escuela?

S1: Bueno, yo era feliz trabajando en el liceo, pero por cosas familiares tuve que irme del país y la verdad siempre quise ser jefe técnico, entonces cuando llegué de vuelta creo que tenía muchas habilidades para eso, me gustaba lo de planificar, formular objetivos, siempre me gustó la parte de planificación a mí, entonces cuando volví decidí que ya tenía una experiencia distinta de educación una mirada nueva, entonces volví a estudiar y ahí fue cuando estudié administración educacional y por esas cosas de la vida a veces uno propone y alguien dispone. No me inserté al colegio como yo pensaba, tuve varias oportunidades, pero me fue difícil porque tenía tres niños, me costó tomar la decisión de entrar a un colegio así que seguí estudiando y formándome y ya más adelante se me presentó

la oportunidad de entrar a la universidad. No sé si la busqué alguna vez, sino que se presentó no más yo me estaba formando en el fondo para insertarme en la educación pero no tenía claro si quería la educación básica o media o la educación superior, pero se presentó la oportunidad de la educación superior y ahí entré a la educación superior y creo que está bien porque la formación de profesores es muy importante para la escuela justamente, formar profesores que traigan alineamientos y concepciones nuevas sobre la formación y sobre el aprendizaje.

E1: Ya, Usted ¿Ha tenido alguna experiencia con personas con necesidades educativas especiales?

S1: Sí, he tenido experiencia, he tenido experiencia aquí en la Universidad. Hace dos años atrás, en Modelos y Enfoques tuve un estudiante que, si se puede decir que es ciego, pero no usa ni bastón ni nada, porque creo que algo ve y tiene algo de visión y tuve que trabajar con él en clases y le mandé siempre el power point previo. Las clases la exponía de otra forma, no tuve ningún problema, además que él tenía una red de apoyo de sus compañeros muy buena.

E2: Y ¿En su vida personal ha tenido algún contacto con personas con Necesidades Educativas Especiales?

S1: A lo largo de mi vida eh no, cercano así no.

E1: Ya, esa fue la primera experiencia que tuvo entonces con algún estudiante con NEE.

S1: Después gué una tesis de un alumno ciego, tampoco ciego no, pero con muy baja visión. Tuve un estudiante en un magister también, ese sí que era ciego ciego, fue una experiencia inolvidable con esa persona, fíjese que fue de forma intuitiva, muchas veces tratando de aplicar lo que uno está aprendiendo, lo nuevo que viene como se está desarrollando todo esto. Creo que los estudiantes han tenido un buen proceso, me he tenido que dedicar eh tiempo adicional ah.

E2: Y ¿En su familia se hablaba acerca del tema de las personas con NEE, de sordos de ciegos o no era un tema que se hablaba?

S1: No era un tema que se hablaba. Una de las experiencias con sordos... yo viví en Francia, me tocó una vez una marcha de sordos, que eso ha sido una de las cosas impactantes que he tenido yo, no sé, diez mil sordos en la calle protestando y uno dice porque eran sordos mudos cómo protestaban con sonidos era impresionante le llegaba a uno al fondo del corazón porque eran unos ruidos tan fuertes, imagínense ustedes diez mil personas haciendo ruido gutural ahhhhh pero que diez mil personas, es que eso se siente como una bomba. Una marcha de los sordos, de los sordos mudos, uno no puede creerlo, el ruido que tenían era una cosa que a uno la petrificaban, se le paraban los pelos, yo seguí casi toda la marcha porque lo encontré una cosa impresionante, nunca lo había visto, tanta gente junta.

E2: Pero era manifestación por...

S1: Manifestación porque estaban sacando cosas de la ley de apoyo a los sordos, iba a perder algunos beneficios, se estaban disminuyendo los recursos económicos para formar estos centros que son muy avanzados allá.

E2: Era importante entonces la manifestación

S1: Siii muy importante.

E2: De manera general ¿Qué piensa usted de la inclusión?

S1: Bueno, la pura palabra creo que no debería ser pos, incluir, o sea la palabra ya no es inclusiva aunque se ha avanzado, pero aun así la palabra inclusión... pero porque hay que incluirlo si son parte de... o sea ya la misma palabra está creando un sesgo, la misma palabra.

E1: Y ¿Usted conoce la diferencia entre inclusión e integración?

S1: Sii jajajajaj...

E1: Podría manifestar...

S1: Estoy integrado, estoy en el mismo espacio, pero trabajo cosas diferentes e inclusivo, estoy, soy parte de. Ese es el típico monito que muestran que uno está integrado, las tres etapas que pasan en la educación cuando está afuera había una educación separada, después integrada dentro de la misma escuela, pero los de integración tenían por allá, ahora están todos en un mismo espacio compartiendo todos lo mismo.

E2: Y ¿Usted cree que acá en el pedagógico se da la inclusión dentro del aula?

S1: En mi caso sí, en mi caso se ha dado, sí.

E2: Ya y ¿Usted sabe que son las Necesidades Educativas Especiales?

S1: Sí, que requieren recursos adicionales para poder aprender.

E1: Ya, ¿Ha tenido alguna vez estudiantes con capacidades diferentes de tipo sensoriales, sordos o ciegos?

S1: He tenido ciegos, sordos no he tenido nunca.

E1: Solamente la experiencia que tuvo en Francia

S1: Ah sí, pero sordos no he tenido.

E2: Ya, pero ¿El estudiante ciego estaba dentro de sus clases?

S1: Estaba adentro de mis clases y tuve un estudiante que le guíe la tesis, fue una experiencia que ni le digo la experiencia, además que con él aprendí muchas cosas porque la primera vez que llegó yo le dije mira hay que hacer esto y esto otro. Llegó a la otra sesión con así una cosita, pero si yo le dije tantas cosas, no era capaz. Me di cuenta que había que trabajar de a una las ideas, claro, porque él no veía cuando yo hablaba y esas cosas lo único que hacía era escuchar mi voz y en ver mis ideas se quedaba con una pos y yo le daba tres, cuatro, entonces me di cuenta que íbamos a avanzar mucho mejor y eso lo fui descubriendo en el camino. Cuando veía lo que se traía le preguntaba por qué y ni siquiera se había acordado lo que le había dicho, porque no era capaz de... tampoco se manejaba mucho con la tecnología para poderme grabar. Una vez trato de grabarme, pero no le funcionaba, después no sabía verlo así que tuve que trabajar métodos tradicionales verbales no más y yo lo que le hacía, porque algo de visión tenía, yo le tenía que escribir la letra muy grande aquí en computador.

E2: Ya, pero, ¿Qué otro tipo de adecuaciones tuvo que hacer con él?

S1: Aparte de las ideas, no, mucha explicación, explicar dos veces la misma cosa, “mira Sergio esto hay que hacerlo así, allá, y por partes”. Lo que funcionó fue por parte, porque yo soy muy acelerada.

E1: Tuvo que hablar más pausado...

S1: No y aparte de hablar muy pausado, trabajar solamente un aspecto, después trabajar el otro, después trabajar el otro, porque cuando trataba de trabajar muchas cosas juntas era que no me funcionaba, porque él entendía muy bien, pero como era por medio de la audición la única forma que tenía contacto conmigo, no me veía, no me veía los gestos, no me veía nada, entonces me fui dando cuenta que había que trabajar por parte. En cada sesión trabajábamos una cosa.

E2: Y, ¿Él estaba solo en su tesis?

S1: Sí, sí en magister. Ha sido el único estudiante de magister ciego de la UMCE.

E2: Pero, ¿Él estudió acá? (UMCE)

S1: Sí.

E1: ¿Qué carrera había estudiado?

S1: Música.

E1: Y después sacó el magíster...

S1: Después sacó el magíster en gestión, y yo fui la profesora guía de él.

E1: ¿En qué año fue eso?

S1: El año pasado, o sea el año 2015 dio el examen de grado. O sea, yo lo tomé a fines del 2014.

E1: ¿Le gustaría realizar clases en alguna carrera que tenga... por ejemplo Educación Diferencial?, como por ejemplo en el área de nosotros hay sordos, y creo que es la única área que puede haber sordos...

E2: La admisión especial para sordos es sólo en Educación Diferencial con mención en problemas de audición y lenguaje, pero creo que las generaciones que han entrado ahora no hay estudiantes sordos, nosotras teníamos una compañera en nuestra generación que era sorda. En realidad, teníamos más, una sorda y dos hipoacúsicas.

E1: La única que terminó fueron las que tenían hipoacusia. A usted, ¿Le gustaría realizar clases por ejemplo en el Departamento de Educación Diferencial?

S1: Si he hecho, pero nunca me ha tocado.

E2: Nunca le ha tocado. ¿Qué tendría que hacer por ejemplo?

E1: ...Si le tocara un alumno sordo

S1: Tendría que enfatizar mucho lo visual, tendría que mirarlos muy de frente para la parte de... y a mí me da un poquito de, no de susto, pero, ¿por qué?, porque yo hablo muy rápido. Entonces, bueno uno tiene que aprender a hacer de todo, yo nunca pensé que iba a poder trabajar con un ciego cómo trabajé, he tenido tres estudiantes, y han terminado sus procesos en forma impecable. Uno de los estudiantes que yo tuve ciego chiquillas, en uno de los magíster, primero que nada, el primer día yo no me di cuenta que era ciego, porque se desenvolvía súper bien, profesor de Educación Diferencial, de hecho, ahora está haciendo clases en la universidad. Era muy autónomo y me di cuenta cuando tenían que inscribir, escribir en una hojita que yo pasé y la compañera de al lado la hizo. Miré raro, pero me quedé callada y ahí me di cuenta que era ciego. Bueno ahí después él se acercó después de terminar

una clase conmigo y me dice que si yo le puedo mandar los materiales una semana antes para el poder traspasar el power, ahí se lo mandé y ahí me di cuenta que yo tampoco podía trabajar, porque había asistido a una capacitación que no hay que empezar a decir “mire aquí” porque él no puede mirar, o sea, entonces tratar de estar más consciente de cómo uno comunica, bueno pero las compañeras exponen sus trabajos y cuando le tocó exponer al grupo de él hicieron la exposición que uno tampoco podía darse cuenta que el estudiante era ciego porque se manejaba en el power pero estupendo, pero cuando llegó el momento de una actividad práctica que tenían que hacer, sacaron unas vendas negras y nos vendaron a todos los ojos, y nos hicieron hacer toda la actividad con los ojos vendados. Después de la actividad, mire yo hice unas cosas preciosas, yo soy pésima para dibujar, pero sin ver nada, no veía ni los colores que tomaba si estábamos todos vendados. Hicimos trabajo en grupo vendados, teníamos que estar en grupo y hacer una torre sin ver nada. Después nos sacaron las vendas entonces nos dijo, él dijo, así yo muchas veces he tenido que trabajar en clases, porque ustedes cuando han expuesto muchas veces se les olvida de que hay una persona ciega que no ve, y me han hecho hacer muchas cosas que yo no veo. Fíjense que, en el curso, sencillamente fue tan conmovedor, emocionante, pero emocionante, emocionante. Nos hizo pasar a todo el curso, que éramos 35, por la misma experiencia que pasaba él, todos ciegos durante media hora, haciendo de todo sin ver nada. Una experiencia, y que además que a todo el grupo le quedo muy fuerte.

E2: Claro, porque uno lo sabe, pero ponerse en los zapatos de la situación...

S1: Claro, porque en un inicio nos juntaban en grupos de cuatro y nos pasaban materiales que nadie sabía lo que era y teníamos que elaborar, por ejemplo, una figura. Unos eran palitos, otros lapicitos, otros eran cajitas y así.

E1: Y después de eso, ¿Usted cree que, por ejemplo, el curso en general haya hecho adecuaciones?

S1: Yo creo que sí, yo creo que sí. Fue una conciencia total porque el momento fue un momento de mucho recogimiento...

E2: ¿Recogimiento?

S1: No, es otra palabra.

E2: No sé cuál es la palabra

S1: Recogimiento. Fue un momento de mucho recogimiento y de mucha emoción.

E2: Entonces efectivamente, quizás...

S1: Yo creo que lo que instaló es lo de crear conciencia de lo que esto significa, de qué significa esto cuando nosotros tenemos una persona con algunos requerimientos especiales o que no pueden hacer todo lo que nosotros hacemos, no tienen toda la, no tiene visión, o son sordos, lo que ellos sienten a veces, la angustia que se puede sentir cuando uno no puede aprender, pero no porque no quiera sino porque hay una cosa que lo impide.

E2: Una barrera

S1: Una barrera

E2: Y usted, ¿Qué cree del aprendizaje de estas personas, las ciegas y las sordas? ¿Es un aprendizaje que se puede alcanzar al igual que una persona que no tiene ningún tipo de dificultad?

S1: Bueno que yo no he sido nunca ciego, para ponerme de que tienen dentro, pero yo creo que sí, que la parte cognitiva puede desarrollarse perfectamente, pero claro me imagino que claro, pero no sé porque no me he puesto en el lugar de no ver.

E1: Y esto ¿fue en música o en Educación Diferencial?

S1: No, todo esto en postgrado. Otro caso fue en música, pero este que les estoy contando fue en postgrado.

E2: A ya, ¿Tendría algo más que agregar? ¿Algo que nos quiera contar sobre alguna experiencia con algún tipo de inclusión?

E1: ¿O una segregación acá, en el departamento?

E2: ¿Ha tenido alguna experiencia directa con la exclusión por ejemplo?

S1: No, pero creo que estamos en una época, en Chile todavía no estamos, yo he vivido mucho tiempo fuera por razones, por ciertos motivos y me he dado cuenta que afuera las personas realmente, ni siquiera voy a utilizar parte de inclusión, son parte integral de todo el quehacer. Nosotros, porque la ciudad está desarrollada para que cualquier persona pueda desenvolverse. Aquí todavía tenemos muchos mitos de muchas cosas. Por ejemplo, yo siempre cuento una anécdota, esta es una anécdota. En Inglaterra hace muchos años atrás, yo estaba con mi marido e íbamos a veces en la noche a una discoteca en un pueblo chico donde vivía y afuera había, bueno hacía mucho frío, en el estacionamiento, y allá iban a bailar: sordos, ciegos, enanitos, gente con todo tipo, gente que apenas podía caminar, porque generalmente iban los mismo, como era de pueblo chico. Había uno que lo metía en una silla entre tres y cuatro a dentro del pub, bailaba, o sea bailaba en la silla, tomaban, o sea era una cosa que todos tenían espacio. El enanito, me encantaba el enanito. El enanito era el que más bailaba. Y a mí no me interesaba bailar, nosotros íbamos porque todo en la noche era entretenido, o sea ver la diversidad. Estoy hablando de veinte años atrás, más de veinte

años atrás, en el año 94 fue esto, más de veinte años atrás. O sea, uno veía real, ni siquiera digo inclusión, ese respeto porque todos somos diferentes. Pero uno no se imaginaba que los enanitos iban a bailar a la discoteque, y una persona, que no tengo idea cuál era el problema, pero él no podía estar parado, pero entre tres o cuatro lo pescaban y lo sentaban y bailaba, se movía. Sordos, de todo había adentro. O sea, cómo la gente llevaba una vida totalmente normal, porque la gente salía a bailar con 3 o 4 grados bajo 0, hacía mucho frío en la noche. Ahí llegaban todos a bailar, mira esa era una cuestión que a mí me encantaba ver, esa maravilla a la que todos tienen acceso. Aquí en Chile todavía no es eso. A dónde una persona con, no sé qué será eso, sí, retos múltiples, no tengo idea qué será porque no sé, esos problemas físicos que tenía esta persona, si entre dos o tres amigos lo pescaban lo ponían en una silla ahí y era parte total, participaba totalmente de la discoteque. Era una discoteque, entre discoteque y pub y ahí iba el enanito, iban todos, y todos parte de todo y para todos había un espacio y había para que uno subiera, rampas en todos lados. O sea, había, estaba diseñado el espacio para que todos pudieran acceder.

E2: Hasta el más mínimo detalle pensado

S1: Hasta el más mínimo detalle. Te estoy hablando del año 94.

E2: Y en un pueblito...

S1: En un pueblito, no te estoy hablando del año ahora, porque ahora... Era un pueblo chico, una ciudad chica. Por eso que la palabra inclusión creo que ya denota algo que hay que incluir, no sé. Creo que no sé cuál será el concepto, pero creo que también la palabra inclusión no queda, no es la más adecuada.

E2: Y en la realidad Chile, que cree usted, ¿En qué etapa estamos? ¿La integración todavía o estamos camino a la inclusión?

S1: Yo creo que estamos en la integración, con una sensibilidad social todavía nos falta, pero estamos, se ha abierto muchísimo, se ha abierto muchísimo pero todavía estamos con sensibilidad.

E2: Porque, por ejemplo, cuando usted se formó en la escuela cuando pequeña, ¿Tenía compañeros con NEE?

S1: No, no, no me recuerdo haber tenido compañeros, a lo mejor alguien, una niña que tenía muletas. Tenía como parálisis en una pierna, ese tipo. A no, y en los scouts yo tuve. La Teresita. En los scouts tuvimos una niña que tenía parálisis en una pierna, y bueno, la Teresita fue a todos los campamentos desde que yo entré, como 8 años estuve en los scouts y en la casa de ella se hacían las fiestas, totalmente integrada

E2: Y ¿Nadie la molestaba?

S1: No, nadie, si era parte, era la chiche de los scouts. Pero ella era una cosa de personalidad de ella también, ella jamás se quedó fuera de los campamentos, de nada, iba a todas partes la Teresita. Siempre le ayudábamos a llevar la mochila, por supuesto, pero ella fue, o sea yo creo que eso también para mí fue importante haber compartido tanto y de tan cercano. La Teresita era de mi patrulla.

E2: Y ¿Tiene contacto con ella?

S1: No, lo perdimos. ¿En qué estará la Teresita?

E2: Ya, entonces, eso sería, creo que no se nos queda nada por ahí.

S1: Pero si tienen alguna otra pregunta vienen para acá chiquillas.

E2: Ya, muchas gracias por contestar a nuestras preguntas.

Anexo N°8: Entrevista Sujeto N°2

- Entrevistador: E1, E2 Y E3
- Entrevistado (Sujeto 2): S2
- Sexo: Masculino
- Fecha de entrevista: Jueves 10 de Noviembre, 2016
- Lugar de entrevista: Departamento de Formación Pedagógica
- Hora: 13:15
- Tiempo de entrevista: 35 minutos

Introducción de la entrevista

Se saluda al entrevistado y se le cuenta en qué consiste esta entrevista y qué se quiere obtener con ella, además se le menciona que la entrevista tiene un sentido investigativo y que toda la información obtenida de ella es de carácter confidencial, así como también la identidad del entrevistador. A todo esto, el entrevistado responde que ya tenía previo conocimiento de estos protocolos a seguir en las investigaciones realizadas. Finalmente, se le pide que firme el consentimiento y se inicia esta entrevista en un lugar cerrado en el que solamente se encuentran entrevistado y entrevistadores.

E1: Título

S2: Profesor de Educación Física

E1: Año de titulación de pregrado

S2: 1989

E1: Edad

S2: La edad es un dato irrelevante, nunca revelo mi edad, soy un artista de la pedagogía y los artistas somos vanidosos, nuestra edad no es un factor. Toda mi vida he tenido problemas con la edad. Siempre fui muy joven para muchas cosas y ahora llegado a cierta edad soy muy viejo para ciertas otras. La edad ha sido un dato en mi vida solo para discriminar. Yo jamás uso ese dato, para mí no es un dato.

E1: ¿Institución en la que se formó?

S2: En la Universidad Católica de Valparaíso.

E1: ¿Tiene algunos cursos de postgrado o pos título?

S2: Magíster en Educación. He estudiado doctorales pero no he terminado, me falta la tesis.

E1: ¿Asignatura que imparte acá?

S2: Hago Educación y Pedagogía, Modelos y Enfoques Educativos, Currículum Educacional, Metodología de Investigación Cualitativa, y Evaluación Educacional, pero mi especialidad es Currículum, y también Metodología de la Investigación Cualitativa. Me he ido haciendo experto de las otras asignaturas producto de hacerlas tantas veces. He ido aprendiendo y ya las domino, pero mi disciplina de base acá, yo soy Curriculista.

E1: ¿Cuántos años lleva trabajando acá en Formación Pedagógica?

S2: Seis años. Lo que es bastante poco porque aquí la mayoría lleva 30, 35 años. Yo soy un novato para ellos. Estoy empezando mi carrera. En la Educación Superior llevo 12 años.

E1: Y ¿En qué otra Universidad trabajó?

S2: He trabajado en Los Lagos, un poquito tiempo muy corto en la Arturo Prat, en la Universidad del Bio-Bío trabajé cuatro años, en la Cardenal Silva Henríquez un semestre, En la República dos meses, o sea en varias instituciones, pero donde más he durado es acá, seis años

E3: Y ¿En escuela ha trabajado?

S2: En escuela trabajé como profesor de Educación Física cuando egresé. Trabajé en básica y media haciendo clases como profesor de Educación Física. Trabajé en gimnasios, en piscinas haciendo natación, todo el ámbito, el deporte. Actividad física, en gimnasios, entrenador personal, esa era mi pega antes. Cuando hice los estudios que hice, me salí del ámbito de la Educación Física y me metí en el ámbito de la Educación, en el terreno de la pedagogía y de la educación.

E3: Con respecto a su vocación de profesor, ¿Su familia lo motivó, o hubo algo que lo motivara?

S2: Nadie en mi familia había sido educadora, yo había sido el primero. Me motivé yo mismo. O sea, primero era el tema que me gustaba el deporte, y ya trabajando en educación física me di cuenta que me era muy grato el papel

del profe y me la jugué con el rol y con lo que implica. Ahí descubrí mi vocación yo creo, porque a los 18 años lo único que sabía yo es que era bueno para el deporte y por lo tanto la educación física era como atractiva. Era como entretenido, porque me la iba a pasar jugando, y me llamó la atención en ese momento, descubrí la vocación más tarde.

E3: y ¿Se siente conforme con su decisión?

S2: Sí, soy un educador.

E3: Entonces si pudiera volver a elegir la carrera, ¿La elegiría?

S2: Sí, la elegiría, soy un educador.

E3: ¿Qué es lo que más le gusta a usted sobre ser profesor?

S2: Que estás al servicio de tus estudiantes, de contribuir en su desarrollo, en su perfeccionamiento, en su evolución humana, en su humanización, eso es muy noble, de lo más noble que hay.

E3: ¿Qué piensa usted de la escuela como institución?

S2: La escuela como institución está bastante obsoleta ya que se usan prácticas y rutinas del pasado que ya no responden a los contextos actuales, a los niños y jóvenes actuales. La sociedad, los paradigmas van cambiando, pero la escuela sigue operando con los mismos sentidos que funcionaba hace 100 años atrás. Está descontextualizada la escuela hoy en día.

E3: Y ¿La labor del profesor en la escuela?

S2: También es complicada, porque hay que adaptarse a una estructura que es bastante rígida. A toda una normativa, paradigma y encuadramiento. Un encuadre que te marca un marco de actuación, valga la redundancia. Tienes que ordenarte a un marco de formación docente, marco de la buena enseñanza, te dicen todo como lo tienes que hacer, lo que tienes que hacer, y en los términos que tienes que hacer, ese enmarcamiento es para dirigir la conciencia de los profesores.

E3: Y ¿En la universidad es distinto?

S2: Acá hay más libertad, porque yo voy a mi sala y nadie se mete conmigo, igual hay ciertos controles, cuando terminan los cursos yo tengo que emitir un informe de evaluación de mis cursos, o sea como informar qué pasó con

mi curso que tenía a mi cargo, pero un informe más cuantitativo que no se mete con cuestiones fundamentales, o sea es bastante superficial el informe que me piden. Cuántos alumnos tenían, cuántos alumnos reprobaron, Cuánto es el promedio del curso, datos irrelevantes.

E2: ¿Qué lo motivó a usted a trabajar en la Universidad?

E3: Sí, porque ya nos comentó que estudió Educación Física porque lo motivó, le gustaba el deporte... Pero para trabajar en la Universidad, ¿Hubo algo que lo motivara?

S2: Al estudiar el magíster, se abrió el campo de la Educación Superior, sobre todo en lo que yo hice que es Currículum, entonces cuando yo hice el magíster en Currículum ya me estaba proyectando que iba a trabajar en la Universidad haciendo el ramo de Currículum a las carreras de Pedagogía. Ese ramo es transversal a todas las Universidades de Chile, el currículum es transversal a todas las universidades del mundo en las carreras de pedagogía.

E3: Con respecto a las Necesidades Educativas Especiales, que es el tema que queremos abordar profundamente, ¿Usted alguna vez tuvo alguna experiencia con estudiantes?

S2: Yo he hecho clases a Diferencial varias veces, le hecho varias veces a Diferencial, no muchas, pero le he hecho unas cinco veces en estos seis años.

E2: ¿Alguna mención en particular?

S2: Trastornos del Lenguaje, Retardo mental, de las que me acuerdo, entonces yo tuve niñas ciegas en mi aula. Una vez tenía dos niñas ciegas en mi aula, que era la Camila y no me acuerdo qué otra, y fue toda una experiencia para mi trabajar con ellas, porque no tenía ninguna preparación y no tenía el caso de trabajar con una niña ciega, entonces ella se acercaba a mí, grababa todo lo que yo decía, ella escribía en braille, y ahí yo fui enterándome de esa realidad de esa niña, de esa condición, o sea nunca me había enfrentado yo a esa situación, entonces para mí fue muy interesante comprender que hay gente que está existencialmente con condiciones diversas.

E3: Antes usted de tener ese curso, anterior a eso, ¿Le había informado que en su curso iban a haber dos personas con NEE?

S2: No po nadie me dijo nada, yo fui no más y ahí me enteré, que ellas tenían esa condición.

E3: Entonces fue un desafío para usted

S2: Claro porque yo tuve que hacer un tratamiento especial con ellas, o sea como que yo tuve que pensar cómo llegar a ellas, yo conversaba mucho con ellas, ellas me preguntaban cosas directamente y yo les contestaba digamos por vía oral, y ellas grababan, tenían un computador que estaba súper especializado, y grababan y transcribir, era como una herramienta fundamental para ellas.

E3: Eran sólo ciegas, o no ha tenido otros tipos de estudiantes con NEE, ¿sólo ciegos?

S2: Claro, solo ciegos.

E3: Sordos ¿No?

S2: Sordos no.

E3: Nunca ha tenido.

S2: No.

E3: Y en su experiencia personal, ¿Ha tenido alguna situación, familiar con alguna persona con NEE?

S2: No, en mi familia no había nadie que tuviera esa condición así especial de algún tipo de diversidad, nunca. Así que igual era como, uno igual se enteró de este tema y lo empezó a ver por diferentes lados, de la Teletón. Hoy día se habla de diversidad de todo tipo, no solo de discapacidad, culturales, de inmigrantes, de condición social, entonces la diversidad tiene muchas caras, esta es una de ellas digamos. Trabajo con kinesiología yo, por ejemplo, para ellos también es tema, ellos trabajan mucho, yo dirijo tesis en kinesiología, y otros temas como la vida que lleva una persona discapacitada en ciertos temas.

E3: Claro, trastorno motor.

S2: Claro, entonces me fui como aprendiendo del tema a través de las tesis que me ha tocado guiar o de seminarios que han existido.

E3: Y aquí específicamente en Formación Pedagógica, ¿Nunca le han hecho, así como una capacitación o desde Diferencial?

S2: No, por lo menos acá no, pero en diferencial a veces han hecho encuentros y yo he asistido en forma voluntaria. Dicen profesor vaya porque se va a abordar tal tema y yo he ido a escuchar digamos, a personas destacadas que han vivido de la temática y ahí uno va avanzando en el tema, o sea tomando más conciencia, pero nosotros no

estamos para nada preparados para esta temática, entonces cuando ocurre tú tienes que inventar ahí, o sea hay como usar criterio y ver cuáles son las opciones, porque no hay ningún protocolo acá, ninguna así procedimiento estándar. Entonces estamos en pañales en ese tema, en el punto de vista del profe, porque como que, de hecho, para la mayoría de los profes de la U, yo creo que los únicos que están como preparados en este tema son la gente de Diferencial, porque como que el tema es de ellos, pero de nadie más. Los demás trabajamos con gente "normal", comillas así, entonces todos nos vemos sorprendidos cuando nos toca un aula con un niño con alguna condición especial.

E3: ¿Qué piensa usted sobre la Inclusión?

S2: Claro como discurso, primero es la integración, eso lo comprendí, antes era la integración, el proyecto de integración todo esto, y de repente quedó obsoleto en concepto de integración, es lo que yo creo, lo que yo me enteré, que es más completo hablar de inclusión, como que la integración implicaba "yo te integro pero pobrecito sigues siendo un pobrecito inválido, pero te integro", y trato de adaptar todo a tu discapacidad, entonces la inclusión es un concepto que no te "estoy integrando", sino que tú tienes derecho a pertenecer a nuestra comunidad y a ser tratado como... aquí lo que tenemos es diferencia total, somos todos diferentes, lo que hay es diversidad de todo tipo, cultural, económica, de creencia, religiones, de cosmovisiones, de características, todos los seres somos distintos, lo que hay es diferencia, entonces se condice más con la idea de inclusión, acá somos todos seres distintos, y algunos tienen condiciones distintas en este sentido que este otro, que este otro, que este otro, que este otro, da lo mismo, somos todos distintos, eso es más total, que pensar en integración que "yo normal te integro a ti anormal y qué bueno que soy", así lo entiendo, no sé si estoy bien o estoy mal.

E1: Y usted, en su diario vivir ¿Realiza acciones que involucren la inclusión?

S2: O sea yo trato de relacionarme con toda la gente de manera dialógica, independiente de cualquier diferencia, o sea tengo un trato que, primero, es digno, de respeto y de mucha educación con cualquier otro que me toque. Independiente del cargo que ocupe, del rol que tenga, de su condición de cualquier tipo yo me relaciono con personas de igual a igual, en ese sentido yo me siento que, no sé si corresponde a la inclusión, pero yo en el fondo, mi forma de relacionarme con los otros, es en esos términos.

E2: Pero, por ejemplo, si ha visto una persona ciega en la calle que necesita cruzar, ¿Lo ha ayudado, o a subir a una persona en silla de ruedas?

S2: Claro, yo he ayudado a personas con dificultades, si veo que va derecho a un obstáculo, le digo ¡Eh!, lo tomo, qué sé yo, o trato de ayudarlo que es una cuestión media asistencialista, que no sé si les gustará a ellos digamos, pero advertir digamos, y estar al servicio...

E2: Pero, ¿Le ha tocado vivir una situación en que le ha tocado...?

S2: Sí, yo lo hago no más, así de forma espontánea colaboro cuando alguien veo que necesita mi ayuda, en cualquier sentido.

E1: Y ¿Usted cree que la inclusión está presente en las aulas de acá del pedagógico?

S2: No sé cómo los verá acá cada profesor, porque sería como especular, yo puedo dar cuenta de lo que a mí me pasa respecto a este tema, no sé si los profesores...

E2: Pero desde su punto de vista...

S2: Claro, me imagino que la mayoría de la gente opera como yo, que cuando se presenta la situación trata de tener, resolver la problemática que implica este tipo de situación de la mejor manera. Cada uno aplicará criterio y se agarrará de ciertas habilidades que tenga, o de capacitación que tenga, porque puede que haya profes que tengan capacitaciones en este tema, en cambio yo nunca la he tenido, me manejo con pocos elementos, pero me muevo con la intuición, y por mi humanidad más que nada. O sea, para mí se supone que esto es lo correcto, así opero yo, ¿me entendí?

E2: ¿Le gustaría que existiesen capacitaciones en el área?

S2: Claro, sería fantástico, porque ahí uno iría avanzando en un saber mucho más sistematizado, mucho más certero si se quiere, se puede replicar, o sea ya llegar a nivel de procedimientos, de protocolo, de un quehacer ya sistematizado, en cambio uno opera ahora en base a intuición más que nada, en base a humanidad.

E3: Profe, y en base a esos elementos que usted dice que maneja ¿Ha escuchado o sabe lo que son las Necesidades Educativas Especiales?

S2: Claro, de eso también he escuchado, yo he trabajado, la mayoría de lo que he aprendido ha sido haciendo clases en Diferencial, porque en el discurso de las estudiantes salen los temas y ahí yo me he ido enterando, o sea yo he ido a aprender a Diferencial, en un tema que no he conocido muchas veces, ¿Cómo era la pregunta...?

E3: Sobre las Necesidades Educativas Especiales

S2: Claro, entonces ahí me enteré que Necesidades Educativas Especiales pueden haber por diferentes razones, por ejemplo un niño inmigrante que está integrando hoy a la escuela, que vienen de Haití, de República Dominicana, niños que han nacido acá de padres Haitianos o Peruanos, están generando un desafío al sistema escolar y a los

profesores, ahí hay una necesidad educativas especial porque hay un tema cultural que media, entonces las necesidades educativas especiales tienen varios carriles, no sólo de discapacidades, puede ser culturales, niños privados culturalmente en sectores muy vulnerables requieren de un trabajo especial.

E1: No solamente médico

S2: No sólo médico, yo estoy más allá de lo médico, es una cuestión de diversidad cultural en donde dentro también cabrían las de tipo médico o de condiciones fisiológicas, no sé si estoy ahí más amplio que el mismo papa, ¿me entienden?... A lo mejor estoy en un punto en que están las tres sorprendidas en este instante, sin ser del área digamos, sin tener idea del tema.

E2: ¿Qué adecuaciones curriculares, por ejemplo, usted había trabajado con personas ciegas, y qué adecuaciones curriculares usted realizó con estas personas ciegas?

S2: Claro, las curriculares el contenido había que pasarlo, entonces las curriculares no fueron muchas, las didácticas fueron muchas. O sea, sugiero que didácticamente voy a hablar más, porque ellas no ven los power que yo elaboro. Yo no tengo escrito en Braille, entonces yo puedo hablarle más que nada, mi estrategia fue dialogar con ellas. Directamente conversar con ellas, pero esa fue mi estrategia, mi adaptación para ellas digamos.

E2: ¿La comunicación con ella se vio entorpecida? ¿Sintió usted que ella no le entendía, que tuvo que a lo mejor hablar más pausado, o hablar más fuerte o más despacio?

S2: Claro, porque yo a veces tengo un power y le estoy explicando al curso y el power está respaldando, está más ordenado, yo puedo hablar con las palabras, pero el power está quieto, en cambio estas niñas no ven el power porque eran ciegas, no videntes, todo era lenguaje, entonces tenía que buscar las palabras, terminología que era muy específica, por ejemplo estaba hablando de metodología de la investigación, métodos científicos entonces habían muchas definiciones técnicas que ellas no entendían cierto concepto entonces tenía que aclarar yo el concepto, entonces requería mucha explicación conceptual, o sea por esto estamos entendiendo esto, esto se define como tal cosa, y ella escribía en braille.

E1: Entonces no ha tenido estudiantes sordos

S2: No, nunca sordos, porque ahí sería como, porque ahí el rollo sería entonces, la estrategia sería lo visual, porque ya mi lenguaje, a menos que ella me haya leído los labios, tendría que modular más lento, yo hablo súper rápido, mi mente es como un rayo, pero súper velozmente, tengo una velocidad mental increíble, tengo un ritmo en el habla insoportable, relaciono una cosa con otra, mi pensamiento salta para allá, para adelante, para atrás, tres para

adelante, tres para el lado, tres para arriba, tres para abajo, así funciona mi mente. Pensamiento relacional, para universitarios, nivel universitario, entonces así sería, entonces cuando pasa esto yo diría aquí hay que calmarse...

E2: Si tuviera un estudiante sordo, por ejemplo, porque ya tiene experiencia con estudiantes ciegos o con poca visión, ¿Siente que tiene los conocimientos necesarios para poder hacer su clase con él?

S2: Tampoco tengo ningún conocimiento, ninguna capacitación, tendría que de nuevo intuitivo.

E2: Pero, ¿Lo haría?

S2: Claro, por supuesto que lo haría, porque si me toca a mí me mandan no más a un curso, y si en el curso aparecen dos sordos yo tengo que hacerlo, no podría decir "yo no puedo trabajar con estos niños".

E2: y ¿Cómo lo haría?

S2: Ahí yo pensaría, tendría que pensar en el momento, o sea aquí ellos ven, ya y si el lenguaje... pueden leer mis labios, tendría que modular más lento y que me estén mirando cuando le hablo, para que me puedan leer.

E2: Y si pudiera aprender lengua de señas, por ejemplo...

S2: Claro, si pudiera implicaría ya entonces un camino que yo tengo que aprender esto...

E2: Pero usted ¿Tomaría ese camino? ¿Le gustaría aprender la lengua de señas?

S2: Tomaría ese camino, claro, porque es una herramienta comunicativa excelente para trabajar con este tipo de niños que, si bien no es frecuente, pero si pasara, si me empezaran a mandar más seguido a diferencial, me encontraría con esta problemática, pero como me mandan a lo lejos, por ejemplo me mandan a diferencial y puede que en dos años más vuelva a diferencial, de ahí me mandan a educación física, me mandan a matemática, historia, castellano, a música, artes visuales, así ando yo, para todos lados, y en todas las carreras se supone que tengo que contextualizar.

E1: Y de manera transversal en sus asignaturas, ¿Se comenta esta temática en las otras carreras que no sea diferencial? ¿O es una temática que todavía no es hablada?

S2: Claro, no existe el tema, no existe el tema.

E2: Claro, porque usted dice que es experto en el área del currículum, entonces en el área del currículum es súper importante modificar curricularmente cosas que tienen que ver con niños que a lo mejor tienen alguna necesidad educativa especial, porque el currículum está pensado en que todos vemos, que todos escuchamos, pero en el área curricular ¿Usted considera que es necesario que existan estas diferencias o que sean parte de lo que es la teoría?

E3: Claro, porque los otros profesores de otras carreras se van a ver enfrentados a esta realidad, porque en un curso va a haber un niño sordo, o en un curso va a haber un niño con trastorno motor, o un niño ciego, y es necesario ...

S2: Claro, o un niño con déficit atencional, que está tan de moda

E2: O un niño transexual, por ejemplo

S2: También, transgénero, entonces la formación inicial no contempla esa preparación para ninguna carrera y tampoco para los profesores que estamos al servicio, sólo es tema para ustedes los “diferenciales”, como que es propio de ustedes ese tema, ese es el paradigma que opera. ¿Cómo lo deberíamos hacer para que esto sea un problema de todos? Entonces toda la formación tendría que tener algunos cursos que ustedes toman. Todas las carreras deberían tener en su currículum unos cursos de diferencial que los prepare para atender a esta diversidad, y eso no es tan difícil lograrlo porque haría ahí una reforma curricular, en donde incorporamos estos nuevos ramos que son transversales para todos, así como educación y pedagogía es transversal a todas las carreras, un ramo de diversidad como queramos llamarle

E2: Currículum también es transversal, evaluación...

S2. Claro, entonces no sería raro ver este tema transversal de todos los estudiantes, de todas las carreras, la capacitación requerida y necesaria para poder enfrentar en un futuro esta problemática.

E1: Porque se cree todavía que el educador diferencial es el único que va a tener que lidiar con este tipo de casos, pero lamentablemente también vemos que estos profesores que no están preparados, también se enfrentan a este tipo de casos y quedan...

S2: Claro, y tienen que derivar a un especialista, porque no pueden trabajar con esos niños, no tienen la preparación para hacerlo, entonces ahí entra la figura de ustedes, al niño diferencial, el que está en el grupo diferencial y ustedes trabajan con él, o las psicopedagogas, todo un equipo ¿no cierto? Pero no el profe, porque el profe no tiene las competencias para trabajar con estos niños en estos términos, entonces el paradigma internado es que es la pega de ustedes y no es la pega de nadie más y por eso la formación inicial no contempla educar a sus estudiantes en las diferentes carreras con respecto a esta temática. Ahora hay que modificar ese paradigma, porque es problema de todos.

E3: Profe, usted dicta la carrera de currículum, o sea la asignatura de currículum. ¿En su asignatura ha tocado alguna vez este tema? ¿De abordar la diversidad?

S2: Claro, tengo la conciencia de kinesiología, el tema de discapacidad motriz con sus diferentes rollos, entonces ya tengo esa cercanía, tengo el tema de la diversidad cultural, de estos niños inmigrantes, tengo esta idea de que somos todos diferentes entonces de alguna manera siempre toco este tema de la diversidad, de la complejidad del profesor que tiene que trabajar con tanta diversidad de todo tipo, no sólo del punto de vista de las discapacidades...

E3: Y sus estudiantes, ¿Cómo reaccionan frente a estas temáticas?

S2: Claro, se sorprenden, les digo que el trabajo del profesor... Tal es la complejidad del trabajo del profesor, cuando yo quiero mostrar la complejidad del trabajo del profesor es cuando yo hablo de estos temas. Estos son los desafíos que van a tener que enfrentar en una práctica laboral, en un colegio tanto, todos estos rollos, todos estos temas y todas estas problemáticas con estudiantes muy diversos, en diferentes condiciones, y el profesor tiene que intentar ahí de ayudarlos a todos, darle a cada uno lo que necesitan, y esa es la complejidad. La formación inicial no te prepara para todo ese abordaje, entonces ahí estamos al debe, no hemos dado con la solución al tema, está ahí suelto el tema, ni siquiera es tema, sólo es tema para ustedes que son las únicas que hablan de inclusión y que están conscientes de este rollo y para nadie más lo es, tampoco tengo muchas herramientas para meterme muy finamente, donde yo me meto más finamente es en el tema de la diversidad cultural, ahí tengo más herramientas. Todo el tema de la cultura, las diferencias culturales que implican muchas cosas, ahí como que yo me siento con más propiedad, porque tengo elementos de sociología para hablar de estos temas, tengo elementos de psicología, manejo fundamentos de ese tipo, filosóficos también, desde ahí yo tiro argumentos, argumentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, incluso biológicos un poco también, porque como soy profesor de educación física manejo la biología humana, manejo la fisiología, manejo los sistemas, las células, tengo una explicación biológica de la vida entonces puedo entender problemáticas de ese tipo, de enfermedades en el caso de los kine, de todos los rollos de los kine, deporte adaptado por ejemplo, algunas tesis, tesis que el foco ha sido deporte adaptado, de gente discapacitada. De cómo enfrenta la sexualidad personas que tienen la condición de parálisis total, he dirigido tesis de ese tipo...

E3: Y son los mismos estudiantes los que se interesan por esos temas...

S2: Claro, porque ellos proponen sus temas, uno es profe guía, y después tengo que estar en examen de grado, entonces ahí esa es mi mayor acercamiento con esa temática, a partir de mi trabajo con kinesiología, que ya llevo 8 años en kinesiología. Yo trabajaba con ellos antes que llegara acá de Chillán. Yo les hacía metodología de la investigación. De Chillán viajaba a hacerles curso y viajaba de vuelta en el mismo día. Después me vine de Chillán y ahí entré acá y ahí después seguí con ellos, sigo hasta hoy día, sigo trabajando el tema de la investigación, pero cuali, es más interesante para mí que lo cuanti, o sea a mí me hace más sentido en realidad.

E1: Y cuando usted se formó, cuando estudió en la Universidad ¿Se tocaba este tema en la formación?

S2: Para nada, en esos años, estamos hablando del tiempo de la dictadura, yo entré el '85 a la U, y salí el '89, cinco años. En esos tiempos, en dictadura estos temas no existían, pero no era por la dictadura sino que este tema es bastante reciente, este tema tan invisibilizados se empieza a visibilizar con las primeras Teletones, en ese camino se empieza a sensibilizar la gente con que hay personas discapacitadas que no tiene dónde atenderse, gente de condiciones de ruralidad, todo en Santiago, y en Santiago es la única, no me acuerdo como se llamaba, la que atendía a discapacitados, no daba abasto ni siquiera para atender a la gente que vivía en Santiago, qué pasaba con la gente que vivía en Arica, en Punta Arenas, en Chiloé, estaban condenados a estar postrados en su casa.

E1: Y cuando usted ejerció como profesor de educación física, ¿Le tocó algún caso cercano, de algún estudiante con necesidades educativas especiales?

S2: No, estaban todos los niños digamos, hacían la actividad física, porque es notorio de que alguien no pueda hacer porque le falta una pierna me entiende, y ahí me habría enfrentado al tema. ¿Es que este niño no va a hacer nada? ¿O la educación física, también hay una educación física para él, que pueda hacer? Me tendría que enfrentar a realidad, pero no me tocó nunca, todos los niños eran... podían hacer todas las actividades, pero igual hay una diferencia por ejemplo siempre la educación física diferenció las mujeres de los hombres. Como ya, la educación física, todos los niños allá y todas las niñas acá, ya los niños van a hacer esto y las niñas van a hacer esto. Separación de género. Así se usaba como paradigma en la época, hoy día todavía, no se justifica eso a mí opinión. Si yo trabajara como profe de educación física todos mezclados, todos juntos haciéndolas todas. No justifico yo tener una educación sexista de género, tenemos un cuerpo y los cuerpos pueden hacer todo, independiente de que sea hombre o mujer la valla la tienes que saltar igual, tienes que saltar el cajón igual, tení que hacer la invertida igual. Con mayor o menor dificultad, pero lo puedes hacer digamos, si te esfuerzas y lo practicamos, entonces no tengo ese límite yo, ya no comulgo con separar, no justifico a un Instituto Nacional, una Carmela Carvajal, un Liceo 1, no justifico tener a los niños separados de las niñas, ese es un paradigma que está también bastante obsoleto, pero todavía existen los emblemáticos.

E3: Y, de hecho, ha sido un tema últimamente

S2: Ese tema en mis clases, cuestiono todo esto y hago que mis estudiantes cuestionen, lo favorable o desfavorable que es tener a los niños separados, cuando estamos llamados a vivir en un mundo donde tenemos que interactuar permanentemente y de desarrollarnos y formarnos como hombres y mujeres, el convivir permanentemente en todas nuestras etapas de la vida, entonces ¿cómo justifico yo tener una escolaridad separada hombres de mujeres? No cabe en mi mundo, es una contradicción fundamental, esa problemática yo la enfrento en todos mis cursos, hago que los estudiantes cuestionen ese hecho y de una salida.

E1: ¿Quiere agregar algo más? Porque ya tocamos todos los temas que necesitábamos... preguntarle.

S2: Claro, o sea enfatizar la complejidad del trabajo del profesor que es inmensa digamos, y hoy día en un mundo convulsionado de mucha confusión, de mucha relativización de los valores, etc. Mucha problemática. Por ejemplo, se está instalando un paradigma, a propósito del acoso sexual, una recomendación como a todos los profes: “profesor, tenga cuidado, no salude a sus estudiantes con un beso en la cara.” “profesor en su oficina no reciba a sus estudiantes con la puerta cerrada, téngala abierta” “profesor no tenga cercanía tanto con sus estudiantes, porque la gente puede pensar mal” “cuidado con cualquier cosa que le diga un estudiante profesor porque el estudiante puede interpretarlo como acoso sexual”. Ese paradigma se está instalando, yo ese paradigma no me lo compro, yo no ando con ese rollo en ese juego, yo no ando “joteando” a mis estudiantes, pero se instaló ese paradigma ahora de que “cuidado profesor, que todo puede ser malinterpretado” “cuidado profe cuando trabaje en la escuela con los niños con mucha afectividad, lo pueden acusar de que es lesbiana, o es bisexual, o es pervertido” eso para mí es preocupante, cómo la gente va cayendo y va asumiendo de generar una realidad que no sé de dónde parte. Una parvularia abusó de un niño en un jardín y ahora todas las parvularias “cuidado señorita, no le haga cariño a ningún niño porque... Alguien mirando de otro lado puede interpretar que usted está abusando del niño”. Eso me es preocupante, en un mundo donde los valores están súper debilitados surgen problemáticas de este tipo, la cual el profesor va a quedar súper descolocado, o sea qué hago, ¿Me niego a mí mismo, si yo soy afectuoso en general en mis relaciones, en mi trato con la gente? ¿Me voy a negar a mí mismo, voy a ser lo que no soy, o voy a seguir siendo exactamente el que soy, tranquilo y relajado porque opero de buena fe y es problema del otro el cómo me ve? Entonces, yo tengo que zanjarlo, de forma libre, qué actitud y qué posición voy a tomar respecto a este requerimiento paradigmático que se está instalando, en la desconfianza, en que todo se vea como maldad, la sospecha. “Este profesor en algo está”. Entonces me preocupa, me preocupa que hace poco la SEGESEX se dio una vuelta por toda la universidad en una violencia increíble, porque reaccionaron a un tema de “Contacto” donde mostraron la historia de acoso sexual en la Universidad, el de un profe de Música y en toda la Universidad hay profes que juegan el juego y mucha gente juega el juego en los trabajos, el tema del acoso sexual salió y los feministas tomaron el tema de forma súper violenta, como así con una venganza, como una caza de brujas, “salgamos a acosar a los acosadores” “eliminémoslo de las instituciones, que pierdan sus trabajos, que se vayan a la mierda. Si pudiéramos matarlos, los matamos”. Como cuando los nazis persiguieron a los judíos, algo como similar. Me preocupa que ese grupo de feministas tan exacerbadas e irreflexivas jueguen con esa venganza y con esa animosidad respecto a este tema que es muy relevante y que requiere reflexión, fría, calma y serenidad para abordar con altura de miras el tema, y que la Universidad tenga protocolos y procedimientos para atender estos casos, cuando una alumna haga una denuncia, con nombre y apellido respecto a... La universidad no tiene ni protocolos ni procedimientos, pero estas chicas están liderando, de la peor manera este tema, porque andan con violencia, como una horda de lobos rabiosos, vociferando, súper alejado de la paz y serenidad que requiere este tema. La reflexividad y no el odio de venganza que tienen las feministas, así como una opinión que es muy discutible, pero yo trabajo el tema de los paradigmas, y los fenómenos paradigmáticos son de este tipo. Se instala un paradigma y empieza a crecer y la gente se acomoda en el paradigma y eso pasa a constituir la realidad, como

que después nadie cuestiona la realidad instalada. Yo siempre estoy cuestionando las realidades, lo obvio, por qué pensamos así o por qué si tengo esta concepción, a una determinada concepción corresponde una determinada acción, entonces la concepción es la problemática, yo cuestiono siempre las concepciones de las cosas, cualquier cosa que sea. Yo discuto la concepción, entonces si yo puedo modificar la concepción me da un poder tremendo de libertad, no actúo mecánicamente, porque soy consciente de la concepción. Ése es un acto intelectual.

Anexo N°9: Entrevista Sujeto N°3

- Entrevistador: E2
- Entrevistado (Sujeto 1): S3
- Sexo: Masculino
- Fecha de entrevista: Lunes 14 de noviembre de 2016
- Lugar de entrevista: Departamento de Formación Pedagógica
- Hora: 12:00 horas
- Tiempo de entrevista: 30 Min

Introducción de la entrevista

Se saluda al entrevistado y se le cuenta en qué consiste esta entrevista y qué se quiere obtener con ella, además se le menciona que la entrevista tiene un sentido investigativo y que toda la información obtenida de ella es de carácter confidencial, así como también la identidad del entrevistador. Se solicita permiso para poder grabar esta entrevista semiestructurada contándole que la idea es que se dé en forma de conversación y sea lo más real y fluida posible, como también que no tiene que responder algo que no quiera o le incomode. Finalmente, se le pide que lea y firme el consentimiento para así poder iniciar esta entrevista en un lugar cerrado en el que solamente se encuentran entrevistado y entrevistadores.

E2: ¿Cuál es su título?

S3: Profesor de Biología y Ciencias Naturales

E2: ¿Año de titulación de pregrado?

S3: El año 1970

E2: ¿Institución en la que se formó?

S3: En el pedagógico cuando era de la Chile.

E2: ¿Cursos de postgrado o pos título que tenga?

S3: Magíster en educación en la Universidad de Los Lagos y Doctorado en educación en una universidad de España.

E2: ¿Qué asignatura imparte usted actualmente acá en la UMCE?

S3: Estoy trabajando en varias disciplinas. Trabajo Modelo y Enfoque Educativo, Evaluación con Básica, Enseñanza y Aprendizaje también con Básica, pedagogía con los primeros años y a veces he hecho Orientación en Educación Diferencial.

E2: ¿Cuántos años lleva trabajando acá en el Departamento de Formación Pedagógica?

S3: Llevo tres años.

E2: ¿Qué lo motivó a ser profesor?

S3: Un modelo de profesor en el colegio. Yo estudié en el liceo Valentín Letelier de Santiago. En ese tiempo era el liceo N°1 De Chile, ahí me marcaron tres profesores; El profesor de Biología, el de Educación Física y el de Artes Plásticas. Eran mis tres posibilidades de seguir pedagogía y me quedé con pedagogía en Biología.

E2: ¿Sus familiares cercanos lo influyeron en su decisión?

S3: Sí, porque mi madre es profesora. Mi madre era profesora normalista y fue la fundadora en su tiempo de las escuelas experimentales en Chile.

E2: Ya entonces en su familia había un acercamiento en la pedagogía.

S3: Sí

E2: ¿Se siente conforme con su decisión?

S3: Sí, me encanta hacer clases.

E2: Entonces si tuviera que elegir de nuevo estudiar algo ¿Elegiría estudiar nuevamente pedagogía?

S3: No lo dudaría.

E2: Ya. ¿Qué más le gusta de ser profesor?

S3: Compartir con los chiquillos y el poder seguir leyendo y tratando de aprender cosas que los chiquillos te colocan en jaque con sus preguntas.

E2: ¿Qué piensa usted de la escuela como institución?

S3: Es un lugar para crear vínculos en los seres humanos.

E2: Y ¿La labor que el profesor desempeña en la escuela?

S3: Mira, aunque no se haga en un 100% yo creo que el profesor debe ser un mediador entre lo que el alumno le puede enseñar al profesor y lo que el profesor le puede enseñar al alumno, estoy pensando en Paulo Freire en lo que llamamos un dialogo cognitivo, que ese diálogo es horizontal y no vertical.

E2: ¿Y la labor del profesor universitario?

S3: Debería ser igual con la diferencia que en la Universidad estas tratando con cabros que deberían manejar en primer lugar el concepto de libertad en todo lo que significa, en cuanto a derechos y deberes. Los dos son fundamentales.

E2: ¿Qué lo motivó a trabajar en la Universidad?

S3: Aunque suene un poco cliché, pero devolverle en forma modesta a la Universidad lo que la sociedad me dio a mí. Yo estude en la Universidad en forma gratuita en ese tiempo con todo lo que eso significó, entonces por lo tanto el conocimiento no es para guardárselo sino para compartirlo y por eso te digo que honestamente esa es mi idea, no sé si lo estoy haciendo bien o mal, no soy yo quien debe juzgar, pero me interesa compartir aquello que yo he aprendido y seguir aprendiendo.

E2: Ya ¿Tuvo alguna experiencia o ha tenido alguna experiencia con personas con NEE durante su vida?

S3: Sí, con un sobrino en segundo grado me tocó y me toca compartir con él porque él es no vidente, es kinesiólogo y fue una cosa muy muy especial porque me recuerdo que me enseñó a caminar al lado de un no vidente, o sea no

me dejó tomarlo del brazo, por ejemplo, me dejó tomarlo de los hombros y tuve que aprender a caminar con un no vidente al lado y eso fue muy significativo.

E2: ¿Le tocó caminar en la calle?

S3: En la calle sí, pero él me enseñó cómo tenía que guiarlo por la calle, en el fondo yo creo que él me guio a mí, como tenía que caminar con él a lado y ahí se produjo un proceso de aprendizaje muy significativo.

E2: Y bueno siguiendo con esto, aparte ¿Se había hablado antes de personas con NEE?

S3: Tú entenderás que las profesoras normalistas, en su momento tenían tal formación que podían acceder a un sin número de chicos con diversas capacidades. Yo no hablo de discapacidad, me gusta más diversas capacidades, porque el solo hecho de hablar de discapacidad estoy estableciendo una diferencia que personalmente a mí no me gusta, por lo tanto ese contacto que tuve cuando era niño con la escuela, de hecho la primaria la hice en la escuela en la que mi madre alcanzó a ser directora, me encontraba con chicos con distintas capacidades y veía como mi madre y mis profesoras de ese tiempo trataban a esos chicos, o sea no eran esos chicos que se escondían o guardaban, no los sacaban de clases cuando había pruebas, sino que al contrario yo compartí lo que... En ese tiempo hice una revista de gimnasia con mis compañeros de básica. Había compañeros con capacidades diferentes que participaban en la revista y eso fue muy significativo.

E2: ¿En la experiencia laboral?

S3: Bueno en la experiencia laboral, el primer año que llegué aquí tuve una experiencia muy significativa con Bárbara, una chica que es sorda. Para mí eso fue muy significativo, me hizo mirar estas capacidades diversas desde otro punto de vista, pensando que yo tenía en mis manos un conocimiento, pero el hecho de construir una planificación que les pedí y nos quedamos con su profesora una colega que nos ayudaba. No sé si hablar de intérprete ¿Puede ser?

E2: Sí, intérprete

S3: Sí, Bárbara fue construyendo con nosotros su planificación y llegó la última sesión y me dice ella bueno ¿Qué nota me va a colocar? y yo le dije ya te la sacaste y le saque un 7.0 porque a mí lo que me interesaba es que fuera construyendo en el camino y ella se quedaba en forma especial media hora o más tiempo del que se requería y ella fue construyendo y yo pude comunicarme con ella a través de la intérprete, ella fue construyendo, incluso me llamó la atención que yo ocupaba palabras que no corresponden y debía emplear palabras que estaban dentro de su léxico, de su lengua de señas, no sé porque pero no he vuelto a tener clases con la gente de diferencial.

E2: ¿Qué piensa usted de la inclusión?

S3: La inclusión creo que tiene que hacerse efectiva en algún momento en las escuelas, pero para que haya una verdadera inclusión, nuestras escuelas de pedagogía tienen que preparar a estos profesores también en el ámbito de la inclusión. Te explico, yo trabajé más de 40 años en un colegio privado, muy bueno en todo sentido y se incorporó un chico con síndrome de Down por el solo hecho de ser hijo de un ex alumno del colegio, pero ahí no existía una inclusión verdadera porque el chico no asistía ni a Castellano, ni Matemáticas, ni Ciencias Naturales, solo se incorporaba a Artes visuales, a Educación Física y las demás clases las tenía con una profesora tutora en la biblioteca contratada para ese efecto, pero esa profesora tampoco era especialista en la temática por lo tanto, había una doble exclusión diría yo, no había una inclusión verdadera pero el colegio si se daba el lujo de decir que estaba incluyendo a niños cuando verdaderamente no era así. Yo creo que la inclusión debe ser un elemento fundamental, si se va a producir como corresponde o si no tendríamos que tener escuelas incluyentes con gente altamente preparada, en donde nosotros, las escuelas entre comillas normales, mandamos a practica a nuestros chiquillos con un programa estructurado de tal manera en que aprendiésemos de esos niños, porque todo niño nos enseña algo, incluso con capacidades distintas.

E2: En cuanto a la inclusión y la integración ¿Qué me puede decir de ambas sus diferencias?

S3: Mira... integrar para mí es colocar a un niño en una determinada esfera, pero la inclusión significa aceptar a ese niño con todas sus cualidades, con todas sus fortalezas y con todas sus debilidades, porque me recuerdo, la experiencia que tuve acá en el pedagógico, que me tocó ir a entrevistar en sociología a unos niños al psiquiátrico y se me hace la advertencia “cuidado con expresar que tú eres el ser normal” y en un momento determinado me vi conversando con una persona que tuve que entrevistar y él me estaba hablando desde su mundo, o sea yo era el anormal y no me di cuenta como se dio ese paso de que este chico que tenía 19 años que él me inserto en el mundo de él, entonces ¿Qué entendemos por normalidad, por inclusión? Entonces en ese instante yo me sentí incluido en su mundo, pero sin saber cómo me integró y fue una experiencia, pero muy fuerte, muy enriquecedora y de repente volvíamos al mundo mío, entre comillas normal. De Repente estábamos en el mundo de él normal para él y podíamos comunicarnos perfectamente, ¿Te fijas? entonces eso me llevó a plantearme que la relación con las personas tiene que ver con la interacción interpersonal. Eso lo aprendí de un gran profesor de esta universidad, don Gabriel Reyes quien me permitió conocer a un gran terapeuta que se llamaba Carl Rogers y que me hizo leer un libro que se llama El proceso de convertirse en persona. Este terapeuta que al principio trataba de clientes a sus pacientes, después cambió el concepto de clientes por personas, entonces esa transición de este terapeuta norteamericano, de los años 60 te estoy hablando, me dio una visión distinta de las cosas.

E2: ¿Usted realiza acciones en su diario vivir que involucren la inclusión? aparte de los que significó caminar con este sobrino en la calle como, por ejemplo: Si hay una persona que está en silla de ruedas y necesite tomar una micro...

S3: No me gusta hablar si la he hecho o no, pero... soy de las personas en que todavía doy el asiento a las damas, con eso te digo todo, se encuentra muy raro que con mi cabello blanco ya que tú lo estás viendo se sube una mujer y yo me paro y le doy el asiento, comprenderás que, si hay que hacer eso, lo hago parte de mi vida. Durante 20 años trabajé con scout. Soy scout, el scout jura ser toda la vida, entonces tiene que ver con eso, no, aunque no soy una persona perfecta tengo mis debilidades.

E2: ¿Ha asistido alguna vez a una capacitación en el área de Educación Diferencial?

S3: No, no he tenido la oportunidad.

E2: ¿Le gustaría?

S3: Me gustaría, pero las veces que la universidad lo ha dado lo ha dado cuando estamos en clase entonces eso lo encuentro una aberración y una falta de gestión como es debido y asumo lo que estoy diciendo una mala gestión porque nos invitan a cursos de perfeccionamiento en nuestras horas de clase

E2: Entonces ¿Usted cree que la inclusión está presente acá en el pedagógico?

S3: Si está presente, pero... no en todas sus dimensiones. Falta mucho todavía, está la intención, pero creo que hay que mejorar la infraestructura, hay que acceder a que aquí trabajen colegas que tengan la experticia tanto los intérpretes y los que no tengamos los elementos básicos para poder entender ese trabajo que es maravillosos cuando a uno lo integran y quienes lo integran los mismos alumnos.

E2: Usted además de haber tenido esta experiencia con Bárbara ¿Ha tenido alguna experiencia con personas con necesidades sensoriales ya sea ciego o sordo en clase?

S3: Sí, mi primera experiencia fue el primer año que estuve aquí en la universidad que fue con Bárbara y con dos chicas cieguitas con las que también trabajé, pero que desgraciadamente a los 10 días que habían tomado el ramo conmigo, tuvieron que dejarlo porque las obligaron y asumo lo que digo, las obligaron a tener que tomar un ramo que tenían pendiente en una hora x, por lo tanto, tuvieron que abandonar el ramo, nuevamente problemas de gestión. Le dijeron o hacen el ramo o ustedes se van, entonces para mí eso también fue una decepción, no porque yo hiciera el ramo si no porque perfectamente podría haberse adecuado otro horario para que estas chicas tomaran esa asignatura atrasada, independiente de las razones por las cuales estaban atrasadas. Ahí hay una mala gestión.

E2: Y usted ¿Qué adecuaciones curriculares alcanzó a hacer con ellas?

S3: Sí, ellas escribían con un computador especial y las tareas eran absolutamente personalizadas, basadas en el diálogo, totalmente diálogo. Yo no manejo el sistema Braille por lo tanto todo era diálogo y si lográbamos hacer algunas cosas con imágenes ellas me lo explicaban, no era al revés, sino que ellas me explicaban su construcción y para mí fue muy interesante mirar el espejo desde el otro lado no a uno mismo.

E2: Y con Bárbara ¿Qué adecuaciones curriculares tuvo que hacer para poder trabajar con ella?

S3: Ehhh.. Prácticamente ninguna porque había un intérprete de por medio y sus planificaciones ella la iba escribiendo en su computador, entonces corregíamos juntos, entonces íbamos haciendo que ella hiciera una relectura y lo iba adecuando, entonces ella podía autocorregirse, yo solo iba mediando, el trabajo lo hacía ella, yo no intervenía, yo daba pistas, ella captaba esas pistas y ella escribía.

E2: en ese sentido estaba la intérprete entonces no necesito...

S3: y siempre nos ayudó en todo lo sentido, no sé si ahora está ella, era una colega muy simpática.

E2: Usted por ejemplo ¿De qué manera ha abordado la diversidad en sus clases? independiente de tener estudiantes con alguna necesidad ¿Lo ha abordado en sus clases con sus estudiantes en las diferentes asignaturas por ejemplo...?

S3: A ver, la diversidad en general claro porque me enmarco en mi trabajo en el paradigma socio-crítico. Mis chiquillos son los que deben participar en clases. Yo estoy convencido de que el estudiante es el protagonista número uno en una sala de clases, el profesor ojala pasara desapercibido, el profesor no puede ser el protagonista, debe ser el que guía, un mediador, una persona que entrega ciertos datos para que los chiquillos vayan entendiendo las cosas, entendiendo por datos un conjunto de hechos reales y cuando esos hechos se acumulan se transforman en datos y esos pueden ser cualitativos o cuantitativos y a mí me significa mucho placer cuando los cabros logran aprender de eso.

E2: ¿La comunicación se vio entorpecida en algún momento al ella ser sorda y usted no manejar la lengua de señas?

S3: La comunicación mía se dificultó y también me dificultó el entorno, a pesar de que sus compañeras estaban estudiando diferencial como que se aburrían de que yo tenía que detenerme para atender a lo que Bárbara quería expresar y para que ella entendiera lo que yo quería expresar, entonces de repente vi muchos dejos de compañeras que decían “me estoy aburriendo”.

E2: ¿Usted siente que tiene todos los conocimientos para realizarle clases a una persona con NEE?

S3: No pos hija, el que pretenda tener todos los conocimientos para realizar clases con los niños con distintas capacidades significa que no sabe nada. Uno siempre está en etapa de aprendizaje, en eso uno va hacia el camino de ser educador. Mi idea es transformarme en educador, todavía estoy en etapa de profesor, no el que enseña sino el que motiva al estudiante, pero.. Quien pretenda tener todos los conocimientos significa que no sabe nada.

E2: Vuelvo al caso de las personas sordas por ejemplo si Bárbara no hubiese tenido intérprete en el momento ¿Qué adecuaciones curriculares usted cree que debería ocupar?

S3: Una cosa que tiene que ver con la forma en que me manejo en clase, yo le habría preguntado a ella, le habría dicho de alguna forma que alguien me hubiese ayudado, le habría dicho ¿Bárbara cómo quieres que yo trabaje contigo? No decirle mira vamos a trabajar así, sino que al revés, que ella fuera mi educadora para yo poder compartir con ella mis conocimientos, que ella fuera la educadora y yo el educando como dice Freire, entonces yo me habría puesto al servicio de ella, que ella me hubiese dicho “Fernando estas son las posibilidades para yo poder entender lo que tú quieres decir”, eso me habría encantado pero aunque nos hubiésemos demorado un poco más pero no partir yo dando una pauta de trabajo, no conozco el abecedario de lengua de señas pero me dejó el desafío.

E2: ¿Tiene algo más que agregar a esta entrevista?

S3: No mi niña, si esas son las preguntas agradecer la oportunidad e invitarte a que en la investigación que están haciendo tomen todas las posibles experiencias de mucha gente y la última pregunta me produjo mucha satisfacción, esta investigación las va a llevar a más interrogantes porque el conocimiento es abierto y mientras tu pienses que el conocimiento siempre está ahí se pueden hacer muchas cosas.

Anexo N°10: Entrevista Sujeto N°4

- Entrevistador: E3
- Entrevistado (sujeto 4): S4
- Sexo: Femenino
- Fecha de entrevista: Viernes 8 de Noviembre de 2016
- Lugar de Entrevista: Departamento de Educación Parvularia
- Hora: 11:15 horas
- Tiempo de Entrevista: 13:36

Introducción de Entrevista

Se saluda a la entrevistada y se le comenta en qué consiste la entrevista y cuál es el objetivo de investigación. Además, se le hace entrega del consentimiento informado para formalizar su participación en el proceso. La entrevista se da en una sala a puertas cerradas donde se encuentra el entrevistado y el entrevistador.

S4: ¿Y no tienes ninguna posibilidad de que yo vea las preguntas antes?

E3: Sí, si usted quiere verlas no hay problema

S4: Sí porque si las vas a grabar.

E3: En todo caso si usted no quiere responder alguna pregunta está en todo su derecho.

S4: Ya, el nombre, el título, el año de titulación, ay esas cosas ya... no los antecedentes no te los voy a dar, las preguntas sí.

E3: Ya

S4: Ya, vamos no más, porque pa' no demorarme, esto después, por último me lo pregunta después. ¿Te voy contestando?

E3: Yo le voy haciendo las preguntas. Lo que sí necesito saber es que ramos imparte usted.

S4: Acá en la universidad tengo Evaluación Educacional y Currículum Educacional.

E3: ¿A qué carreras? Inglés y ...

S4: Tengo inglés, tengo castellano, matemáticas y educación física.

E3: Ah ya, son bastantes carreras entonces.

S4: Sí, ahora este semestre.

E3: ¿Este semestre no hace a Educación Diferencial entonces?

S4: No, no tengo Educación Diferencial ni el pasado.

E3: Profesora, queríamos saber primero que nada ¿Qué la motivó a usted a ser profesora? ¿Su familia influyó, sus amigos? ¿En qué contexto se dio?

S4: Mira la verdad es que la motivación fue de chica, siempre me gustaba enseñar, en fin, yo creo que es algo de vocación. Sí, sí.

E3: Y usted ¿Se siente conforme con su decisión o quizás, no sé, si lo piensa se arrepentiría y quizás hubiera escogido otra cosa?

S4: No, no, no, para nada, estoy feliz con mi profesión, incluso yo ya jubilé y sigo trabajando, eh me gusta, no sé qué voy hacer el día que no enseñe.

E3: ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesora?

S4: Eh yo creo que tratar de entregar a los demás lo que uno conoce, no significa que los demás no conozcan, pero las experiencias de vida, eh tratar de hacerlos ver ciertas realidades. He trabajado en todos los niveles, de básica, de media y superior, así que tengo la experiencia con todos los estudiantes.

E3: Claro, usted me comentó que había trabajado en todos los niveles... ¿Qué piensa usted de la escuela como institución?

S4: Bueno es como, es una institución muy particular dependiendo de donde se encuentre localizada, cada escuela es diferente entre sí, no existe una escuela igual a la otra, a pesar de que todos los seres humanos, somos personas

y tenemos distintas características, somos todos distintos y eso yo creo, eso hay que entenderlo a nivel personal y a nivel institucional y la capacidad que tiene que tener el ser humano para adaptarse a eso.

E3: Y en cuanto a usted como profesora ¿La labor docente o el rol docente que cumple en la escuela...?

S4: Ya, es de tremenda importancia, sumamente fundamental en la formación de la sociedad.

E3: ¿Y cree que hay alguna diferencia con el rol del profesor, pero en la universidad?

S4: no debiera existir porque somos formadores y entendiéndose la palabra formador como muy amplia, formador en todos los sentidos.

E3: ¿Qué la motivó a usted a trabajar en la universidad? Porque usted me comentaba que trabajó claro en básica y en media, pero ¿Qué la motivó a usted a tomar esa decisión de decir ya voy a ser profesora de la universidad?

S4: No sé, quizás la experiencia que uno va ganando con los jóvenes, quiere ir viendo cómo va desarrollándose la persona a través del tiempo, quizá un poco para conocer un poco más y también bueno, por supuesto, buscar alternativas porque tengo tanto año en la profesión, alternativas económicas te generan otras actividades aparte de las que cumplía en la escuela.

E3: Profesora, ahora de lleno al tema que nosotras queremos enfocarnos, ¿Usted sabe lo que son las necesidades educativas especiales?

S4: Por lo menos creo entenderlo, si bien.

E3: ¿Qué son para usted?

S4: Yo creo que apunta a la necesidad de dar atención a todas las personas que llegan a nuestro lado, en nuestro ámbito educacional y no discriminar también, es atender la necesidad educativa especial es entender que no debe haber discriminación entre los seres humanos, entre las personas en este caso los estudiantes.

E3: ¿Usted tuvo alguna experiencia, no necesariamente laboral, sino que personal, cuando chica en su colegio con alguna persona o compañero con necesidades educativas especiales?

S4: Sí mucho a través de... sí.

E3: ¿Cómo de qué tipo?

S4: Física, intelectuales, de todo tipo, sí.

E3: Específicamente con personas sordas o ciegas, ¿Tuvo?

S4: También he tenido, ciegas pocas, pero también he tenido experiencias con personas, sí.

E3: ¿Cómo fue esa experiencia para usted? ¿Fue difícil quizás, mantener una cercanía o aproximarse?

S4: Fue en realidad aprender a conocer cómo se puede vivir con algo que nosotros estamos acostumbrados, o sea lo que es normal entre comillas para mí, no es para el otro, y entender cómo esa persona también vive en el mismo mundo y se desenvuelve y es sumamente interesante porque descubres cosas pero valiosísimas de esas personas entonces eso es importante.

E3: En cuanto a la experiencia laborar, ¿Usted tuvo alguna experiencia aquí, quizás en el Departamento de Educación Diferencial?

S4: Sí aquí en la universidad sí atendiendo a niños con hipoacusia, con eh ceguera, sí.

E3: ¿Y usted aplicaba algún tipo de estrategias en sus clases?

S4: Sí, distintas.

E3: ¿Cómo cuáles por ejemplo?

S4: Mira más que en realidad dentro de la clase, ella trabajaba mucho con el apoyo de las compañeras, se trabajaba en grupo, en equipo. Un trabajo colaborativo.

E3: ¿Era sorda ella?

S4: No tengo una niña no vidente y sí también tuve una niña con hipoacusia, sí también. Y ella trabaja mucho con el grupo, el grupo la apoyaba bastante entonces no trabaja solo, se trabaja ojalá en forma colaborativa dentro del aula y las evaluaciones eran diferenciadas, pero sí participaba igual ella, ella no hacía una evaluación escrita, ella exponía.

E3: Ya

S4: Era el caso de la chica.

E3: ¿Y usted para hacer su clase...?

S4: Y la chica con hipoacusia hacía presentaciones gráficas, entonces he tenido situaciones así.

E3: Profesora ¿Usted sabe la diferencia entre integración e inclusión?

S4: Sí

E3: Ehh ¿Cómo definiría usted Integración?

S4: O sea creo, no no me pidas define en este minuto porque a estas alturas de la mañana no, pero sí que incluir significa formar parte del todo.

E3: ¿e integrar?

S4: Integrar, tomarlo con la diferencia, pero haciéndole notar que es diferente, es simple ya.

E3: ¿Aquí en la universidad usted ha asistido a alguna capacitación que le informe acerca del tema o usted se ha informado por su cuenta? Lo que pasa es que hemos tenido experiencias con otros profesores que nos han dicho que ellos no sabían al momento de tener a una persona con NEE en su sala de clases, ellos llegaron y se dieron cuenta, nadie les avisó.

S4: No, aquí cuando me ha tocado trabajar en diferencial, me han comunicado, no he tenido ningún problema. Años atrás cuando me tocó una niña no vidente, por las mismas compañeras, pero en cuanto a la preparación de cómo atenderlas yo creo que ha sido nada más que experiencial y propio, o sea yo me he informado, me he documentado y he estudiado por mí, porque ha surgido la necesidad de hacerlo, pero no he asistido a cursos de regularización de estos casos, no.

E3: En cuanto a las adecuaciones curriculares que usted hace por ejemplo yo fui estudiante de usted en un ramo de evaluación y en esa ocasión no tuvimos la oportunidad de que hubiera una persona con NEE, pero cuando usted la tenido ¿Ha hecho algún tipo de adecuación curricular, ehh ya me habló de las evaluaciones, pero en cuanto a la forma de exponer la clase?

S4: Bueno eso te decía, en algunos aspectos, pero generalmente ha sido más, eh la adecuación ha sido trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, no se trabaja en forma individual. Yo trabajo mucho con equipo de trabajo. Y a veces he pedido ayuda a psicopedagogas para adecuar alguna situación, sí también he recurrido.

E3: ¿Y su experiencia como? Si tuviera que hacer una evaluación final de esta experiencia...

S4: Uno siempre queda con que podría haber hecho más.

E3: Sí, ¿Qué le hubiera gustado hacer por ejemplo?

S4: No sé, aplicar más estrategias, a veces nos faltan los tiempos, bueno sobre todo acá que tenemos dificultades, que no hay clases, que los alumnos no vienen. Siempre te topas con algunas dificultades... y eso te deja insatisfecha, me deja insatisfecha, me deja desconforme, cuando hay esos paros largos, que suspendieron las clases por alguna u otra cosa, quedo con una sensación, eso tiene que ver con la vocación, que algo me falta, que no completé algo y cuando yo termino un semestre y no alcance a ver a fondo como yo quería un tema, me siento como que me faltan cosas y lo noto es porque tu aprendes a través de los años a planificarte, a organizarte y es tal que es lo mismo que te puede pasar en tu caso. Y hoy día tenía que a lo mejor cocinar, que cuidar a los niños, que hacer las tareas, todo, y en el momento que no hice el almuerzo o no le revisé las tareas a los niños en la noche no puedo dormir tranquila como mamá, bueno a mí me pasa como profesora, no vi este tema, no lo abordé de tal manera, a lo mejor esto y lo recapitulo y quedo con esa sensación.

E3: Claro, a lo mejor podría haber hecho algo mejor.

S4: Y haberlo completado.

E3: Profesora algún tipo... eh algo que usted desee agregar al respecto de lo que hemos conversado hasta ahora.

S4: No, es agradable a mí no me incomoda entregar las apreciaciones de la experiencia que uno ha tenido y ojalá también recibir de fuera siempre es bueno, yo creo que cada profesor tiene que tener eso, yo comparto mucho con otros profesores y les pregunto y compartimos las ideas y todo, y algunas sugerencias, porque siempre estamos buscando lo mejor, eso tratar de hacer lo mejor posible eso lleva a la calidad. ¿Cierto o no?

E3: Cierto

S4: Hacer las cosas de la mejor manera posible desde el principio hacerlas bien y tratar de quedar uno tranquilo creo que ya eso apunta a la calidad y después no entonces cuando uno se siente satisfecha con lo que tenía que hacer, cuando uno fue completo lo que tenía que hacer, entonces eso ocurre, pero hay que tratar de hacerlo.

Anexo N°11: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°1

Sujeto N°1 – Entrevistadoras N°1 Y N°2

CONOCIMIENTOS			EXPERIENCIAS		LABOR DOCENTE		ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
NEE	INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN	PERSONAL	LABORAL	ESCUELA	UNIVERSIDAD	
(1) “... porque eran sordos mudos cómo protestaban con sonidos...”	(1) “... incluir, o sea la palabra ya no es inclusiva aunque se ha avanzado...”	(1) “Estoy integrado, estoy en el mismo espacio pero trabajo cosas diferentes...”	(1) “No era un tema que se hablaba”. (2) “... en Francia, me tocó una vez una marcha de sordos...”	(1) “... en Modelos y Enfoques tuve un estudiante que sí se puede decir que es ciego...”	(1) “... el profesor es el que guía, el que acompaña en este proceso de formación y de crecimiento del ser humano, desde la edad temprana hasta la adolescencia...”	(1) “...en la universidad uno tiene más relación con los conocimientos, con los avances y pierde ese contacto que tiene con la comunidad, es parte de una comunidad específica en que la persona se está insertando”.	(2) “...”tuve que trabajar con él en clases y le mandé siempre el power point previo. Las clases las exponía de otra forma...” (3) “... fue de forma intuitiva, muchas veces tratando de aplicar lo que uno está aprendiendo...” (4) “Me di cuenta que había que trabajar de a una las ideas, claro, porque él no veía cuando yo hablaba...” (5) “...tuve que trabajar métodos tradicionales verbales no más y yo lo que le hacía, porque algo de visión tenía, yo le tenía que escribir
(2) “Una marcha de los sordos, de los sordos mudos, uno no puede creerlo...”	(2) “... inclusivo, estoy, soy parte de...” (3) “la palabra inclusión creo que ya denota algo que hay que incluir”	(2) “... después integrada dentro de la misma escuela pero a los de integración los tenían por allá...”	(3) “... allá iban a bailar: sordos, ciegos enanitos, gente con todo tipo, gente que apenas podía caminar”	(2) “... guí una tesis de un alumno ciego...”	(2) “...el profesor dentro de la escuela es muy cercano a la persona por la edad en que se encuentra, tiene		
(3) “se requieren recursos adicionales para poder aprender”	(4) “Creo que no sé cuál es el concepto, pero creo que	(3) “ahora están todos en un mismo espacio compartiendo todos lo mismo”	(4) “pa- ra todos había un espacio y había para que uno	(3) “Tuv e un estudiante en un magister también, ese sí que era ciego ciego...”			

<p>“la parte cognitiva puede desarrollarse perfectamente”</p>	<p>también la palabra inclusión no queda, no es la más adecuada”</p>		<p>subiera, rampas en todos lados. O sea, había, estaba diseñado el espacio para que todos pudieran acceder”</p> <p>(5) “En los scout tuvimos una niña que tenía parálisis en una pierna”</p> <p>(6) “...ella jamás se quedó fuera de los campamentos, de nada, iba a todas la Teresita. Siempre le ayudábamos a llevar la mochila...”</p>	<p>(4) “He tenido ciegos, sordos no he tenido nunca.”</p> <p>(5) “Ah sí, pero sordos no he tenido”</p> <p>(6) “Nos hizo pasar a todo el curso, que éramos 35, por la misma experiencia que pasaba él, todos ciegos durante media hora, haciendo todo sin ver nada”</p>	<p>relación con la familia y la comunidad...”</p>		<p>la letra muy grande aquí en el computador”</p> <p>(6) “...mucha explicación, explicar dos veces la misma cosa...”</p> <p>(7) “...aparte de hablar muy pausado, trabajar solamente un aspecto, después trabajar el otro, después trabajar el otro...”</p> <p>(8) “En cada sesión trabajábamos una cosa”.</p> <p>(9) “...enfaticar mucho lo visual, tendría que mirarlos muy de frente...”</p> <p>(10) “...había asistido a una capacitación que no hay que empezar a decir “mire aquí” porque él no puede mirar, o sea, entonces tratar de estar más consciente de cómo uno comunica...”</p>
---	--	--	--	--	---	--	--

FORMADOR DE FORMADORES	INTERESES	MOTIVACIONES		DESAFIOS
		DOCENTE DE ESCUELA	DOCENTE DE UNIVERSIDAD	
<p>(1) <i>“la formación de profesores es muy importante para la escuela, formar profesores que traigan alineamiento y concepciones nuevas sobre la formación y sobre el aprendizaje”</i></p>	<p>(1) <i>“Lo que más me gusta de ser profesora es la capacidad de construir juntos con otra persona, me gusta ver los resultados cuando aprende, me gusta todo lo que es la parte formativa...”</i></p> <p>(2) <i>“... me gustaba lo de planificar, formular objetivos...”</i></p>	<p>(3) <i>“... mi mamá era profesora y me críe en una escuela, fue desde muy chica muy cercano a mí, muy interno a mí el ser profesora...”</i></p>		

Anexo N°12: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°2

Sujeto N°2 – Entrevistadoras N°1, N°2 y N°3

CONOCIMIENTOS			EXPERIENCIAS		LABOR DOCENTE		ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
NEE	INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN	PERSONAL	LABORAL	ESCUELA	UNIVERSIDAD	
<p>(1) "necesidades educativas especiales tienen varios carriles, no sólo de discapacidades, puede ser culturales, niños deprivados culturalmente en sectores muy vulnerables requieren de un trabajo especial"</p> <p>(2) "yo estoy más allá de lo</p>	<p>(1) "inclusión es un concepto que no te "estoy integrando", sino que tú tienes derecho a pertenecer a nuestra comunidad y a ser tratado como..."</p> <p>(2) "aquí lo que tenemos es diferencia total, somos todos diferentes, lo que hay es diversidad de todo tipo, cultural,</p>	<p>(1) la integración implicaba "yo te integro pero pobrecito sigues siendo un pobrecito inválido, pero te integro", y trato de adaptar todo a tu discapacidad</p> <p>(2) "integración que "yo normal te integro a ti anormal y qué bueno que soy"</p>	<p>(1) "En esos tiempos, en dictadura estos temas no existían, pero no era por la dictadura sino que este tema es bastante reciente..."</p>	<p>(1) "Una vez tenía dos niñas ciegas en mi aula, que era la Camila y no me acuerdo qué otra, y fue toda una experiencia para mi trabajar con ellas, porque no tenía ninguna preparación y no tenía el caso de trabajar con una niña ciega..."</p>	<p>(1) "También es complicada, porque hay que adaptarse a una estructura que es bastante rígida. A toda una normativa, paradigma y encuadramiento. Un encuadre que te marca un marco de actuación, valga la redundancia.</p> <p>(2) "Tienes que ordenarte a un marco de formación docente, marco</p>	<p>(1) "Acá hay más libertad, porque yo voy a mi sala y nadie se mete conmigo, igual hay ciertos controles, cuando terminan los cursos yo tengo que emitir un informe de evaluación de mis cursos..."</p> <p>(2) "...un informe más cuantitativo que no se mete con cuestiones fundamentales..."-</p>	<p>(1) "... tuve que hacer un tratamiento especial con ellas, o sea como que yo tuve que pensar cómo llegar a ellas, yo conversaba mucho con ellas, ellas me preguntaban cosas directamente y yo les contestaba digamos por vía oral..."</p> <p>(2) "... entonces cuando ocurre tú tienes que inventar ahí, o sea hay como usar criterio y ver cuáles son las opciones, porque no hay ninguna protocolo acá, ninguna así procedimiento estándar"</p> <p>(3) "... uno opera ahora en base a intuición más que nada, en base a humanidad"</p>

<p><i>médico, es una cuestión de diversidad cultural en donde dentro también cabrían las de tipo médico o de condiciones fisiológicas”</i></p>	<p><i>económica, de creencia, religiones, de cosmovisiones, de características, todos los seres somos distintos, lo que hay es diferencia, entonces se condice más con la idea de inclusión, acá somos todos seres distintos, y algunos tienes condiciones distintas en este sentido que este otro, que este otro”</i></p>				<p><i>de la buena enseñanza, te dicen todo como lo tienes que hacer, lo que tienes que hacer, y en los términos que tienes que hacer, ese enmarcamiento es para dirigir la conciencia de los profesores”.</i></p>		<p><i>(4)”... mi estrategia fue dialogar con ellas. Directamente conversar con ellas, pero esa fue mi estrategia...”</i></p> <p><i>(5)”... tenía que aclarar yo el concepto, entonces requería mucha explicación conceptual...”</i></p> <p><i>(6)”... la estrategia sería lo visual, porque ya mi lenguaje, a menos que ella me haya leído los labios, tendría que modular más lento...”</i></p> <p><i>(7)”... pueden leer mis labios, tendría que modular más lento y que me estén mirando cuando le hablo, para que me puedan leer”.</i></p> <p><i>(8) “... didácticamente voy hablar más, porque ellas no ven los power que yo elaboro. Yo no tengo escrito en Braille, entonces yo puedo hablarle más que nada, mi estrategia fue dialogar con ellas”.</i></p>
--	--	--	--	--	---	--	--

FORMADOR DE FORMADORES	INTERESES	MOTIVACIONES		DESAFÍOS
		DOCENTE DE ESCUELA	DOCENTE DE UNIVERSIDAD	
	<p>(1) <i>“Que estás al servicio de tus estudiantes, de contribuir en su desarrollo, en su perfeccionamiento, en su evolución humana, en su humanización, eso es muy noble, de lo más noble que hay.”</i></p> <p>(2) <i>“... tengo esta idea de que somos todos diferentes entonces de alguna manera siempre toco este tema de la diversidad... ”.</i></p> <p>(3) <i>“Ese tema en mis clases, cuestiono todo esto y hago que mis estudiantes cuestionen, lo favorable o desfavorable que es tener a los niños separados, cuando estamos llamados a vivir en un mundo donde tenemos que interactuar permanentemente y de desarrollarnos y formarnos como hombres y mujeres, el convivir permanentemente en todas nuestras etapas de la vida”</i></p>	<p>(1) <i>“Nadie en mi familia había sido educadora, yo había sido el primero. Me motivé yo mismo”</i></p>		<p>(1) <i>“... la formación inicial no contempla esa preparación para ninguna carrera y tampoco para los profesores que estamos al servicio, sólo es tema para ustedes los “diferenciales”...”</i></p> <p>(2) <i>“Todas las carreras deberían tener en su currículum unos cursos de diferencial que los prepare para atender a esta diversidad”</i></p> <p>(3) <i>“... eso la formación inicial no contempla educar a sus estudiantes en las diferentes carreras con respecto a esta temática.”</i></p> <p>(4) <i>“La formación inicial no te prepara para todo ese abordaje, entonces ahí estamos al debe, no hemos dado con la solución al tema, está ahí suelto el tema, ni siquiera es tema, sólo es tema para ustedes que son las únicas que hablan de inclusión y que están conscientes de este rollo y para nadie más lo es”</i></p>

Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°3

Sujeto N°3 – Entrevistadoras N°2

CONOCIMIENTOS			EXPERIENCIAS		LABOR DOCENTE		ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
NEE	INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN	PERSONAL	LABORAL	ESCUELA	UNIVERSIDAD	
(1) “... el solo hecho de hablar de discapacidad estoy estableciendo una diferencia que personalmente a mí no me gusta...”.	(1) “... la inclusión significa aceptar a ese niño con todas sus cualidades, con todas sus fortalezas y con todas sus debilidades...”.	(1) “... integrar para mí es colocar a un niño en una determinada esfera...”.	(1) “... con un sobrino en segundo grado me tocó y me toca compartir con él porque él es no vidente, es kinesiólogo...” (2) “... me enseñó a caminar al lado de un no vidente, o sea no me dejó tomarlo del brazo, por ejemplo, me dejó tomarlo de los hombros y	(1) “... el primer año que llegué aquí tuve una experiencia muy significativa con Bárbara, una chica que es sorda”. (2) “... se incorporó un chico con síndrome de Down...” (3) “... no asistía a Castellano, ni Matemáticas, ni Ciencias Naturales, sólo se incorporaba en Artes Visuales, a Educación Física...”.	(1) “... el profesor debe ser un mediador entre lo que el alumno le puede enseñar al profesor y lo que el profesor le puede enseñar al alumno...”.	(1) “Debería ser igual con la diferencia que en la Universidad estás tratando con cabros que deberían manejar en primer lugar el concepto de libertad en todo lo que significa, en cuanto a derechos y deberes”. (2) “... en una sala de clases, el profesor ojalá pasara desapercibido, el profesor no puede	(1) “... yo ocupaba palabras que no corresponden y debía emplear palabras que estaban dentro de su léxico, de su lengua de señas...”. (2) “... las tareas eran absolutamente personalizadas basadas en el diálogo, totalmente diálogo” (3) “... corregíamos juntos, entonces íbamos haciendo que ella hiciera una relectura y lo iba adecuando, entonces ella podía autocorregirse, yo solo iba mediando...”.

			<p>tuve que aprender a caminar como un no vidente al lado y eso fue muy significativo”</p> <p>(3) “él me enseñó como guiarlo en la calle”</p> <p>(4) “... me encontraba con chicos con distintas capacidades...”</p> <p>.</p> <p>(5) “En ese tiempo hice una revista de gimnasia con mis compañeros de básica. Había compañeros con capacidades</p>	<p>(4) “... con dos chicas cieguitas con las que también trabajé, pero que desgraciadamente a los diez días que habían tomado el ramo conmigo tuvieron que dejarlo...”.</p>		<p>ser el protagonista, debe ser el que guía...”.</p>	<p>(4) “... yo daba pistas, ella captaba esas pistas ella escribía”.</p> <p>(5) “... le habría dicho ¿Bárbara cómo quieres que yo trabaje contigo? No decirle mira vamos a trabajar así, sino que al revés...”.</p> <p>(6) “... yo me habría puesto al servicio de ella, que ella me hubiese dicho “Fernando estas son las posibilidades para yo poder entender lo que tú quieres decir””.</p>
--	--	--	---	---	--	---	--

			<p><i>diferentes que participaban en la revista y eso fue muy significativo”.</i></p> <p>(6) <i>“... la experiencia que tuve acá en el pedagógico, que me tocó ir a entrevistar en sociología a unos niños del psiquiátrico...”</i></p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

FORMADOR DE FORMADORES	INTERESES	MOTIVACIONES		DESAFÍOS
		DOCENTE DE ESCUELA	DOCENTE DE UNIVERSIDAD	
	<p>(1) “... me encanta hacer clases”.</p> <p>(2) “Compartir con los chiquillos y el poder seguir leyendo y tratando de aprender cosas que los chiquillos te colocan en jaque con sus preguntas”.</p> <p>(3) “... me interesa compartir aquello que yo he aprendido y seguir aprendiendo”.</p>	<p>(4) “Un modelo de profesor en el colegio”.</p> <p>(5) “... me marcaron tres profesores; el profesor de Biología, el de Educación Física y el de Artes Plásticas”</p> <p>(6) “Sí, porque mi madre es profesora”.</p>	<p>(1) “... devolverle en forma modesta a la Universidad lo que la sociedad me dio a mí”.</p>	<p>(1) “... me gustaría pero las veces que la universidad lo ha dado, lo ha dado cuando estamos en clase, entonces lo encuentro una aberración y una falta de gestión como es debido y asumo lo que estoy diciendo una mala gestión porque nos invitan a cursos de perfeccionamiento en nuestras horas de clases”</p> <p>(2) “Falta mucho todavía, está la intención pero creo que hay que mejorar la infraestructura, hay que acceder a que aquí trabajen colegas que tengan la experticia tanto los intérpretes y los que no tengamos los elementos básicos...”.</p> <p>(3) “... perfectamente podría haberse adecuado otro horario para que estas chicas tomaran esa asignatura atrasada, independiente de las razones por las cuales estaban atrasadas. Ahí hay mala gestión”.</p> <p>(4) “... nuestras escuelas de pedagogía tienen que preparar a estos</p>

				<p><i>profesores también en el ámbito de la inclusión”</i></p> <p>(5) <i>“... tendríamos que tener escuelas incluyentes con gente altamente preparada, en donde nosotros, las escuelas entre comillas normales, mandáramos a práctica a nuestros chiquillos con un programa estructurado de tal manera en que aprendiésemos de esos niños...”</i></p>
--	--	--	--	--

Anexo N°13: Matriz de Análisis de Entrevista Sujeto N°4

Sujeto N°4 – Entrevistadoras N°3

CONOCIMIENTOS			EXPERIENCIAS		LABOR DOCENTE		ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
NEE	INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN	PERSONAL	LABORAL	ESCUELA	UNIVERSIDAD	
<p>(1) “necesidad de dar atención a todas las personas que llegan a nuestro lado, en nuestro ámbito educacional y no discriminar”.</p> <p>(2) “atender a la necesidad educativa especial es entender que no debe haber discriminación entre los seres humanos, entre</p>	<p>(1) “incluir significa formar parte del todo”.</p>	<p>(1) “integrar, tomarlo con la diferencia pero haciéndole notar que es diferente”.</p>	<p>(1) “físicas, intelectuales, de todo tipo, sí”</p> <p>(2) “También he tenido, ciegas pocas, pero también he tenido experiencias con personas... sí”</p> <p>(3) “fue en realidad aprender a conocer cómo se puede vivir con algo que nosotros estamos acostumbrados, o sea lo que es normal entre</p>	<p>(1) “Sí aquí en la universidad sí atendiendo a niños con hipoacusia, con eh ceguera, sí”.</p> <p>(2) “No, tengo una niña no vidente y sí también tuve una niña con hipoacusia, sí también”.</p>	<p>(1) “es de tremenda importancia, sumamente fundamental en la formación de la sociedad”</p>	<p>(1) “no debiera existir porque somos formadores”.</p>	<p>“ella trabajaba mucho con el apoyo de las compañeras, se trabajaba en grupo, en equipo. Un trabajo colaborativo”.</p> <p>“ella trabaja mucho con el grupo, el grupo la apoyaba bastante entonces no trabaja solo”.</p> <p>“pero en cuanto a la preparación de cómo atenderlas yo creo que ha sido nada más que experiencial y propio, o sea yo me he informado, me he documentado y he estudiado por mí, porque ha surgido la necesidad de hacerlo”.</p> <p>“la adecuación ha sido trabajo colaborativo. el trabajo en equipo, no se trabaja en forma</p>

<p><i>las personas, en este caso los estudiantes”.</i></p>			<p><i>comillas para mí, no es para el otro”</i> (4) <i>“entender como esa persona también vive en el mismo mundo y se desenvuelve”</i></p>				<p><i>individual. Yo trabajo mucho con equipo de trabajo”.</i> <i>“A veces he pedido ayuda a psicopedagogas para adecuar alguna situación, sí también he recurrido”</i></p>
--	--	--	---	--	--	--	--

FORMADOR DE FORMADORES	INTERESES	MOTIVACIONES		DESAFÍOS
		DOCENTE DE ESCUELA	DOCENTE DE UNIVERSIDAD	
<p>(1) <i>“... porque somos formadores y entendiéndose la palabra formador como muy amplia, formador en todos los sentidos”</i></p>	<p>(1) <i>“Me gustaba enseñar”</i> (2) <i>“eeh... me gusta, no sé qué voy hacer el día que no enseñe”</i> (3) <i>“tratar de entregar a los demás lo que uno conoce”</i> (4) <i>“tratar de hacerlos ver otras realidades”</i></p>	<p>(1) <i>“la motivación fue de chica, siempre me gustaba enseñar, en fin yo creo que es algo de vocación”.</i></p>	<p>(1) <i>“quizás la experiencia que uno va ganando con los jóvenes, quiere ir viendo cómo va desarrollándose la persona a través del tiempo, quizá un poco para conocer un poco más”</i> (2) <i>“por supuesto, buscar alternativas porque tengo tanto años en la profesión, alternativas económicas que te generan otras actividades”</i></p>	<p>(1) <i>“bueno sobre todo acá que tenemos dificultades, que no hay clases, que los alumnos no vienen. Siempre te topas con alguna dificultad... y eso te deja insatisfecha, me deja insatisfecha, me deja desconforme, cuando hay esos paros largos, que suspendieron las clases por alguna u otra cosa”</i></p>

EVALUACIONES

- (1) *“las evaluaciones eran diferenciadas pero sí participaba igual ella, ella no hacía una evaluación escrita, ella exponía”.*
- (2) *“Y la chica con hipoacusia hacía presentaciones gráficas, entonces he tenido situaciones así”.*

