



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Salesiana
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS
DEL MOVIMIENTO Y DEPORTES

**Percepciones que asignan los estudiantes
en práctica profesional y los docentes de
la carrera de Pedagogía en Educación
Física de la Universidad Católica Silva
Henríquez en respuesta a la diversidad de
niños y niñas en la clase de Educación
Física y salud**

SEMINARIO PARA OPTAR AL
GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN
MEDIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

INTEGRANTES

CARREÑO MALDONADO MACARENA CONSTANZA
JARAMILLO DELGADO CAMILA FERNANDA
ILLANES ACUÑA CRISTOBAL ROBERTO
OYARCE SANHUEZA BEATRIZ ALEJANDRA
QUINTANILLA URZÚA FERNANDA IVANNIA
VERGARA ARANEDA DANIELA FRANCISCA
ZÚÑIGA OPAZO DANIELA ANDREA

DIRECTOR DE SEMINARIO
SRA. ELVIRA DEL PILAR PALMA GAJARDO

SANTIAGO, 2015

Mi sueño de Chile

“Quiero que en mi patria desde que un ser humano es concebido en el vientre de una mujer, hasta que llega a la ancianidad sea respetado y valorado. De cualquier condición social, de cualquier pensamiento político, de cualquier credo religioso, todos merecen nuestro respeto.”

Cardenal Raúl Silva Henríquez

Agradecimientos

En primera instancia quiero agradecer sinceramente a los docentes que han sido parte de mi formación profesional durante estos 5 años de carrera, los cuales entregaron herramientas conocimientos y aprendizajes fundamentales y que sin lugar a dudas ayudaron significativamente en el desarrollo de esta investigación.

A nuestra directora de seminario la Sra. Elvira Palma, por su esfuerzo, dedicación, entrega de conocimientos y orientaciones en el desarrollo de la investigación, también por su disponibilidad para trabajar con nosotros y responder nuestras inquietudes.

A mi familia por su apoyo tanto moral como económico durante toda mi vida y más aún en este periodo en el cual culmina mi etapa universitaria, gracias por formar a una persona plena con principios y valores, sin ellos mi vida no tendría sentido y todos mis logros y éxitos son para ustedes por estar conmigo al pie del cañón, a pesar de toda adversidad jamás me dejan sola y estaré eternamente agradecida de Dios por haberme regalado esta hermosa familia y si me dieran la posibilidad de escoger, los seguiría prefiriendo una y mil veces.

Y por último a mis compañeros de seminario por su paciencia y cooperación en este trabajo, no fue fácil pero los frutos son gratificantes y a pesar de todo lo que costó hoy en día logramos un gran trabajo y estoy orgullosa de pertenecer a este grupo de personas que dieron todo para finalizar con éxito este proceso tan importante y esperado.

Macarena Carreño

Al llegar al fin de esta etapa universitaria, meta que parecía tan lejana en algún momento, es imposible no pensar en ciertas personas que han estado presentes marcando este caminar.

A Carlos Illanes Arevalo, Ruth Acuña Barra y Carlos Illanes Acuña (padre, madre y hermano correspondientemente), que han estado desde el discernimiento de la elección de la carrera, que a pesar de que esperaban algo diferente, aceptaron y apoyaron que entrara en el proceso de convertirme en un Profesor de Educación Física. Me apoyaron en los momentos difíciles y sonrieron con júbilo en los momentos de superación de metas que parecían imposibles... A ti papa, a ti mama, y a ti hermano mío, infinitas gracias por el cariño y apoyo entregado en este proceso y en toda la vida.

Y a Yessenia Maureira Cid, que sin su apoyo, energía, y deseos de ser mejores no estaría en este momento. Gracias a ti por crear un camino juntos que vamos tomados de la mano y en algunos momentos incluso abrazados, por todo el amor y paciencia entregada, por ser un pilar fundamental en mi vida... ¡Muchas gracias!

*“No te rindas que la vida es eso,
Continuar el viaje,
Perseguir tus sueños,
Destruir el tiempo,
Correr los escombros,
Y destapar el cielo.”*

Mario Benedetti

Cristóbal Illanes A.

A lo largo de este proceso donde tuve experiencias únicas e irrepetibles, es gratificante saber que termina de la mejor forma. Donde elegí estudiar Pedagogía en Educación Física, la cual no me arrepiento, al contrario estoy muy feliz, me entregó herramientas en mi vida que antes no las tenía. Estoy muy contenta de la decisión que tome al seguir mis objetivos e intereses.

En este largo camino debo agradecer a mis padres Gladys Delgado Fontalba y Cesar Jaramillo Lecerf quienes fueron los que me impulsaron a cada día seguir creciendo y no rendirme ante nada, quienes me brindaron el apoyo en cada momento difícil.

Son esos momentos donde te das cuenta lo valioso que es la familia, que uno aunque no quiera necesita el empujón de ellos, que son lo más sagrado que tienes la cual hay que valorar. Nada hubiera logrado si no hubieran estado mis padres y mi familia en general junto a mí.

Agradezco a las personas que conocí dentro de la universidad, tanto como profesores, compañeros y amigos, esos amigos que siempre te dan el último aliento, las cuales aprecio y quiero mucho.

Dejando al último y no menos importante, dar las gracias a mis compañeros de tesis, quienes pusieron toda su entrega para que esto se realice de la mejor forma, si no hubiera sido por ellos nada hubiera resultado igual.

Camila Jaramillo

Termina mi proceso de formación académica y con ello el cierre de un gran ciclo, no queda ajeno a estas instancias finales la melancolía y bellos recuerdos que dejo el transcurso de esta bella carrera.

Estudiar educación superior implicó no solo un cambio en mi persona, sino que repercutió en toda mi familia y a ellos es a quien quiero agradecer, en primera instancia a mi madre quien nunca dejó de creer en mí y me apoyó fielmente en mi decisión, quien con esfuerzo y de manera casi inexplicable siempre me pudo brindar su sustento económico, emocional y benefactor. Agradezco sin duda su temple, coraje y fuerza para conmigo y mis hermanos.

A mis segundos padres Meme y Fernando, quienes me acogen y guían a diario en su hogar, gracias por su constante cuidado, preocupación y confianza. Han sido largos años de sacrificio y ustedes siguen ahí, sólidos y enérgicos ante las adversidades.

A Vicky, Sergio, Fernanda, M^a Isabel, y Deborah, agradezco siempre su cariño, lealtad, confianza y protección. A ustedes también les pertenece la victoria de este logro, gracias por creer en mí, y acompañarme en lo fructífero que vendrá.

A todos ustedes y familia, gracias por nunca dejarme sola menos a mi madre y hermanos, a ustedes el presente reconocimiento.

A Daniela Vergara, mi fiel compañera y partner, gracias por tu alegría y compañerismo a lo largo del proceso.

Beatriz Oyarce Sanhueza

Es muy emocionante y a la vez gratificante culminar un proceso largo para ser profesional de la educación, estoy muy feliz de haber seguido con mis intereses en esta bella disciplina de la Educación física, superando todas las metas a lo largo de los años y logrando obtener mi carrera profesional.

Quiero agradecer a mis padres por la motivación constante que tuvieron conmigo para no aflojar a mitad de camino, valoro mucho su preocupación para entregarme todo lo que necesitaba, con ellos aprendí que hay que perseverar para conseguir los sueños, que nada es fácil en la vida y mientras más cueste, mayor será la satisfacción para lograr un objetivo.

Nada sería igual si no fuera por mis profesores que marcaron mi estadía en la universidad, agradezco a cada uno de ellos por todos los aprendizajes entregados, cada aporte es fundamental para mi desempeño laboral.

Gracias a la Sra. María Loreto Muñoz por su disposición a colaborar con nuestra investigación, se destaca su tiempo compartido ya que pudimos orientar nuestra tesis y llevarla a un buen puerto.

Agradecer a nuestra directora de seminario a la Sra. Elvira Palma por su apoyo y confianza en el grupo de trabajo, por creer en nosotros y aportar con su mirada crítica en cada una de las reuniones realizadas, no cabe duda que su participación ha enriquecido el trabajo realizado.

A mis compañeros, gracias por su entrega y paciencia en el desarrollo de la investigación, a pesar de las dificultades, logramos un buen trabajo. Estoy feliz de saber que cuento con grandes personas y espero que la amistad perdure en el tiempo. Todos somos diferentes y cada uno es especial, valoro a cada uno de ustedes y eso es lo lindo de la diversidad.

Fernanda Quintanilla

En primer lugar quiero agradecer a los docentes que me han entregado reales aprendizajes durante mi formación profesional.

Agradecer también a nuestra Directora de Seminario Sra. Elvira Palma, por su compañía, sus críticas constructivas, su disposición, preocupación y simpatía.

A María Loreto Muñoz por la disposición que tuvo durante este proceso para apoyarnos y ayudarnos en el tema, por validarnos el cuestionario y por ser una guía de este proceso.

También agradecer a mi grupo de seminario en especial a mi compañera y amiga Beatriz Oyarce por su disposición a ayudarme desinteresadamente y a la Jefa de grupo Daniela Zúñiga por el liderazgo y la paciencia que demostró durante el periodo, lo que favoreció a un buen trabajo.

Agradecer también a mi familia quienes me apoyaron al iniciar esta carrera.

Daniela Vergara

Al finalizar un trabajo tan arduo e importante, le dedico este trabajo y agradezco de todo corazón a mi familia por su apoyo y amor incondicional, a Bianca Riveros y su familia por darme fuerzas cuando lo necesité y apoyarme en todo momento.

Agradezco a nuestra directora de seminario Elvira Palma, a Claudia Opazo y a María Loreto Muñoz por guiarnos y ayudarnos en la construcción de nuestra tesis.

Daniela Zúñiga O.

Como equipo de seminario agradecemos a nuestras familias por apoyarnos en este proceso y darnos las fuerzas para terminar esta linda etapa. A Elvira Palma, Directora de nuestro seminario, por guiarnos y corregirnos, por su paciencia y cariño hacia nosotros, a María Loreto Muñoz por confiar en nosotros y darnos herramientas para construir nuestro estudio y, a Claudia Opazo por su dedicación para guiarnos y corregir los errores. Agradecemos también a los docentes y estudiantes de nuestra casa de estudios por contestar nuestro cuestionario y aportar en la construcción de éste.

Equipo de seminario.

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	15
RESUMEN	17
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO 1:	20
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.1 Fundamentación de la investigación	21
1.2 Problema de investigación	24
1.2.1 Pregunta	24
1.3 Justificación de la investigación	24
1.4. Objetivos de investigación	26
1.4.1 Objetivo general	26
1.4.2 Objetivos específicos	26
CAPÍTULO 2:	27
MARCO TEÓRICO	27
2.1 Respuestas a la diversidad	28
2.1.1 Educación inclusiva	33
2.2 Políticas educativas nacionales sobre la educación inclusiva	38
2.2.1 Proyecto de integración escolar (PIE)	42
2.2.2 Currículo nacional y respuesta a la diversidad	46
2.3 Formación docente e inclusión	50
2.4 Percepciones: Categorías y perspectivas	53
2.4.1 Teoría de la percepción	53
2.4.2 Categorías y perspectivas	54
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	66
3.1. Tipo de investigación	67
3.2. Población	67
3.3. Muestra	67
3.4. Técnicas de recogida de información	68
3.5. Validación	73
3.6. Técnicas de análisis de información	74
CAPÍTULO 4:	75
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	75
4.1. Presentación de la información	76
4.1.1. Presentación y análisis de cuadros resúmenes por muestra	76
4.1.2. Promedios por categorías	83
4.1.3. Promedios de las muestras totales	104
4.1.4. Resumen docentes formadores y alumnos	107

CAPÍTULO 5:.....	109
CONCLUSIONES y DISCUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
5.1. Conclusiones	110
5.2. Discusiones.....	112
5.3. Limitaciones	114
5.4 Proyecciones	114
BIBLIOGRAFÍA.....	116
ANEXOS.....	119
Anexo 1: Cuestionario docentes formadores	120
Anexo 2: Cuestionario estudiantes	130
Anexo 3: Validación cuestionario	140

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°1: Cuadro resumen de las categorías y perspectivas.....	69
TABLA N°2: Estructura del cuestionario.....	71
TABLA N°3: Resumen porcentual del cuestionario de docentes formadores.....	76
TABLA N°4: Resumen porcentual del cuestionario de estudiantes.....	79
TABLA N°5: Resumen porcentual de la categoría del lenguaje de docentes formadores.....	83
TABLA N°6: Resumen porcentual de la categoría de trabajo colaborativo.....	85
TABLA N°7: Resumen porcentual de la categoría de expectativas.....	86
TABLA N°8: Resumen porcentual de la categoría de localización.....	87
TABLA N°9: Resumen porcentual de la categoría de apoyos para el aprendizaje.....	88
TABLA N°10: Resumen porcentual de la categoría de apoyos afectivos del profesor.....	90
TABLA N°11: Resumen porcentual de la categoría de apoyo afectivo	

familiar.....	92
TABLA N°12: Resumen porcentual de la categoría del lenguaje.....	94
TABLA N°13: Resumen porcentual de la categoría de trabajo colaborativo.....	96
TABLA N°14: Resumen porcentual de la categoría de expectativas.....	97
TABLA N°15: Resumen porcentual de la categoría de localización.....	98
TABLA N°16: Resumen porcentual de la categoría de apoyos para el aprendizaje.....	100
TABLA N°17: Resumen porcentual de la categoría de apoyos afectivos del profesor.....	101
TABLA N°18: Resumen porcentual de la categoría de apoyo afectivo familiar.....	102
TABLA N°19: Promedio total muestra de docentes formadores por categoría.....	104
TABLA N°20: Promedio total muestra de estudiantes por categoría.....	105
TABLA N°21: Resumen por categoría de docentes formadores.....	107
TABLA N°22: Resumen por categoría de estudiantes.....	107
TABLA N°23: Promedio general docentes formadores y estudiantes....	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°1: Categoría del lenguaje de docentes formadores.....	83
Gráfico N°2: Categoría del trabajo colaborativo de docentes formadores....	85
Gráfico N°3: Categoría de expectativas de docentes formadores.....	86
Gráfico N°4: Categoría de localización de docentes formadores.....	87
Gráfico N°5: Categoría de apoyos para el aprendizaje de docentes formadores.....	88

Gráfico N°6: Categoría de apoyos afectivos del profesor de docentes formadores.....	90
Gráfico N°7: Categoría de apoyo afectivo familiar de docentes formadores.....	92
Gráfico N°8: Categoría del lenguaje de estudiantes.....	94
Gráfico N°9: Categoría de trabajo colaborativo de estudiantes.....	96
Gráfico N°10: Categoría de expectativas de estudiantes.....	97
Gráfico N°11: Categoría de localización de estudiantes.....	98
Gráfico N°12: Categoría del apoyo para el aprendizaje de estudiantes...	100
Gráfico N°13: Categoría de apoyos afectivos del profesor de estudiantes..	101
Gráfico N°14: Categoría de apoyo afectivo familiar de estudiantes.....	102
Gráfico N°15: Promedio total de docentes formadores por categoría.....	104
Gráfico N°16: Promedio total de estudiantes por categoría.....	105
Gráfico N°17: Promedio general docentes formadores y estudiantes.....	108

RESUMEN

El presente estudio es una radiografía de cómo estudiantes de pedagogía en Educación Física, que se encuentran en la etapa final de su carrera, y sus docentes formadores, ambos de la Escuela de Ciencias del Movimiento y Deportes de la Universidad Católica Silva Henríquez, perciben la educación inclusiva, precisado como dan respuesta a la diversidad en sus quehaceres docentes frente a situaciones reales de la clase de Educación Física en los colegios.

En concordancia con el análisis de la situación legislativa frente a la inclusión e integración, no se concibe la idea de que el profesor no estructure sus clases pensando en responder a la diversidad de estudiantes que se le presentan en el aula de clases. Para ello, se elabora un cuestionario de dilemas, para luego analizar sus respuestas y clasificarlas según categorías y perspectivas entregadas por el estudio *Concepciones docentes para responder a la diversidad, ¿barreras o recursos para la inclusión educativa?*¹

El análisis de estos resultados indica que no se está tan lejos de concebir la importancia de educar inclusivamente, dando respuesta a la diversidad.

El estudio arroja que las muestras se encuentran en una perspectiva interactiva, lo que significa que tienen una mirada más inclusiva en su quehacer educativo, reconociendo su importancia en la formación de sus alumnos y atendiendo a las nuevas exigencias legislativas y gubernamentales.

¹MUÑOZ, M. (2015).

INTRODUCCIÓN

La diversidad y las necesidades individuales son inherentes a los seres humanos, cada sujeto es biológicamente único e irrepetible. Los intereses, demandas y exigencias son personales e individuales, no importando el contexto, el momento ni la situación.

Así mismo, las exigencias y demandas de la educación van de la mano con los cambios generacionales, económicos, sociales, entre otros. La sala de clases no es la misma que hace diez años atrás, los niños y jóvenes se enfrentan a nuevos desafíos y exigencias de la época contemporánea, así como un sinnúmero de nuevas demandas escolares, existe también un sinnúmero de estudiantes demandantes de tales exigencias. Las necesidades individuales son propias de cada estudiante y, por ende, el sistema escolar debe dar cuenta de ella y ser capaz de responder a cualquier dificultad en la cual el estudiante se vea enfrentado.

Dentro de un sistema escolar rígido pero heterogéneo, las necesidades educativas de los estudiantes han sido evadidas, debido principalmente a que los profesores no poseen las herramientas para responder a dichas necesidades y solo se han enfocado en el traspaso de contenidos con el fin único de destacar en los resultados de las pruebas estandarizadas que presenta el currículo nacional. El medio para conseguir este objetivo es normar a los estudiantes bajo un sistema educativo basado en el rendimiento, excluyendo a quienes no se ajusten a esta norma o al rendimiento exigido. Dentro de las clases de Educación Física la realidad de los estudiantes no es muy distinta, ya que se siguen considerando solo los resultados, la técnica y el rendimiento. Dicha disciplina no ha quedado

exenta a esta normalización debido a que no consideran los intereses y necesidades propias de los estudiantes.

Pero para entender con mayor perspectiva la realidad docente es imprescindible conocer su formación académica y las posibles herramientas que esta instancia de formación les pudo haber o no haber entregado.

Tomando lo anterior y considerando las demandas que exige el actual sistema educativo es que surge la necesidad de realizar un estudio de carácter descriptivo que entregue un muestreo de las percepciones que asignan los estudiantes en práctica profesional y los docentes formadores de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez en respuesta a la diversidad en las clases de dicha disciplina.

De este modo, el estudio pretende conocer las percepciones de acuerdo a tres perspectivas de análisis: individual, dilemática e interactiva. El sujeto de estudio será situado en un contexto escolar utilizando un cuestionario de dilemas basado en siete categorías de análisis. Las respuestas arrojadas ubicarán al sujeto de estudio en una de las tres perspectivas.

Localizar al sujeto de estudio en una de las tres perspectivas permitirá obtener un dato tangible y científico, para generar de esta forma conciencia al área académica de la Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deporte de la Universidad Católica Silva Henríquez sobre la importancia de una formación profesional basada en la respuesta a la diversidad, atendiendo las nuevas exigencias profesionales docentes.

CAPÍTULO 1:
PLANTEAMIENTO DEL
PROBLEMA

1.1 Fundamentación de la investigación

La inclusión es un proceso que da respuesta a la diversidad en la sociedad, que intenta reducir las barreras que ponen obstáculos a la participación. Incluir es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles. No es una estrategia para ayudar a las personas a que calcen dentro de sistemas, sino que es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos y no centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos, para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo (Saleh, 2004).

La Declaración de Salamanca (1994) que reunió a 92 gobiernos y 25 organizaciones con el objetivo de promover la educación para todos, propone que todas las personas deben ser educadas juntas, capacitando a las escuelas para atender las necesidades de cada niño y desafiando a los estados para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos.

En Chile, la inclusión es un tema preocupante que avanza y toma valor, lo que se ve reflejado en la promulgación de la *Ley 20.422*² (febrero, 2010) la cual garantiza igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta

²Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=ley+20422>

que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios (Ministerio de Educación, 2001).

Sin embargo, cada vez que se trata de implementar la inclusión en las instituciones y el profesorado, surgen diferentes problemas por causas, tales como: las mediocres implementaciones destinadas a la inclusión, la falta de estrategias inclusivas, falta de información y transmisión de las adaptaciones que realiza el profesorado (Caus, 2013).

En Chile desde la década de los 60' se han tenido diferentes posiciones para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), desde incluirlos a los procesos de educación estándar, luego separarlos y marginarlos, creándoles un espacio paralelo con la justificación de que es lo mejor para ellos, para luego entrado en el 2000, volver a integrarlos a las escuelas, intentando responderles dentro del mismo proceso a la diversidad presentada, siendo un fracaso, ya que dentro de la misma escuela tenían su propio espacio diferenciado (Marfán, 2013).

En el *Decreto Supremo 170/2010*³ de orientaciones técnicas para el Proyecto de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación, contiene la definición de NEE, incluida en la Ley General de Educación (LEGE), artículo 23, dando especificaciones técnicas y profesionales de cómo deben ser tratadas estas necesidades, con qué profesionales deben contar y qué materiales deben tener para entregarles igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. Todo lo anterior es financiado por el Estado, donde en el mismo decreto explicita qué debe hacer cada centro para obtener dicho financiamiento.

³Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idParte=0>

Según los currículos de las diferentes casas de estudio nacionales, no existe preparación en los futuros profesionales de la educación en temas de inclusión y la Educación Física no es la excepción, ya que carece tanto en lo académico como en la práctica (experiencia) sobre la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Frente al desafío de la inclusión educativa, las universidades aún no preparan a los futuros docentes en aspectos cruciales como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, NEE, entre otros (Unicef, 2001).

En respuesta a la *Ley 20.370/09* el Ministerio de Educación (MINEDUC) pone a disposición a los establecimientos educacionales, el decreto exento N°83 promulgado en febrero del 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curricular para estudiantes con NEE en Educación de Párvulos y Educación Básica. Este decreto estará en vigencia a partir del 2017, pudiéndose implementar en los establecimientos que lo deseen y que cumplan con las condiciones necesarias.

Pero, ¿Estamos preparados para realizar ese tipo de cambios en nuestro sistema educativo?, ¿Está la Educación Física preparada para estos cambios?, ¿Qué pasa con los profesionales de Educación Física en cuanto a la inclusión?, ¿La Universidad Católica Silva Henríquez prepara a sus estudiantes para educar inclusivamente?, ¿Tiene la Universidad profesores que sean capaces de dar formación profesional con visiones de inclusión? son preguntas que surgen y que carecen en estos momentos de respuesta.

Es por ello, que es muy relevante conocer las percepciones de los docentes formadores y de los estudiantes de Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez sobre la respuesta a la diversidad de niños y niñas en las clases de Educación Física para analizar las perspectivas presentadas

por María Loreto Muñoz, educadora diferencial y magister en psicología educativa de la Universidad de Chile, en su estudio *Concepciones docentes para responder a la diversidad, ¿barreras o recursos para la inclusión educativa?* (2015)⁴, y poder analizar y comprender de qué forma se está dando respuesta a la diversidad por partes de estos estudiantes y docentes formadores.

1.2 Problema de investigación

1.2.1 Pregunta

¿Cómo perciben las respuestas a la diversidad, los estudiantes en práctica profesional y los docentes formadores de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez?

1.3 Justificación de la investigación

Hablar de integración o inclusión ya está lejos de ser solo una temática bonita de la que se puede conversar. Muy por el contrario, está dispuesto en las leyes que es un deber atender a la diversidad para generar una inclusión verdadera en la sociedad, generando igualdad de oportunidades para todas las personas, tengan o no alguna discapacidad o necesidad diferente. La Ley 20.422 (2010) en uno de sus títulos dispone la igualdad de oportunidades y señala que no se puede discriminar a una persona por tener alguna o varias discapacidades, y que deben estar en igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos, como el político, educacional, laboral, entre otros.

⁴MUÑOZ, M (2015)

En el ámbito educacional existen diferentes decretos que, entre otras cosas, señalan cómo los colegios y sus diferentes actores deben actuar para entregar una educación inclusiva y, por lo mismo, acceder a beneficios económicos de parte del Estado. Está el *Decreto N°1/1998* que norma el tipo de escuelas que atienden a niños con NEE; también resalta el *Decreto 170/2010*⁵ que rige a los escuelas normales que tienen en sus aulas a estudiantes con NEE y todo lo que deben hacer estas escuelas, y finalmente el *Decreto 83/2015*⁶ que, tal como se indicó anteriormente, entrará en vigencia el 2017, el cual presenta reestructuraciones para Enseñanza Básica y Enseñanza de Párvulos en lo que se refiere a la atención de estudiantes con NEE.

En respuesta a este marco legal, las universidades deben formar a sus estudiantes para dar respuesta a la diversidad de forma eficiente y así estar en concordancia con los decretos promulgados. Es por eso que los estándares disciplinarios y los estándares pedagógicos orientan a las mallas curriculares de estas universidades, logrando que los estudiantes de las carreras de pedagogía respondan eficientemente a la prueba Inicia⁷, y demostrar que sus conocimientos avalan su integración en el sistema educativo.

Es por ello que surge la duda y la necesidad de conocer cómo los estudiantes de pedagogía y docentes formadores, precisamente los de Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez, perciben las respuestas a la diversidad. Para conocer tales percepciones se utilizó un cuestionario de dilemas el cual los sitúa en un contexto escolar.

⁵Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idParte=0>

⁶Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

⁷Prueba optativa de evaluación de competencias académicas para estudiantes egresados de las carreras de pedagogía y educación de párvulos en Chile.

Teniendo los datos concretos de las percepciones de los estudiantes y los docentes formadores de la Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes de la Universidad Católica Silva Henríquez, podrán tomarlos para analizar el estado de la integración de temáticas, unidades y actividades curriculares en la malla de sus futuros estudiantes universitarios.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Comprender las percepciones que le asignan los estudiantes que cursan la práctica profesional y los docentes formadores de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad de niños y niñas en las clases de dicha disciplina.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las percepciones que le asignan los estudiantes que cursan práctica profesional y los docentes formadores de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad.
- Analizar las percepciones que le asignan los estudiantes que cursan práctica profesional y los docentes formadores de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad y su relación en los principales desafíos de la inclusión en la clase de Educación Física.

CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO

2.1 Respuestas a la diversidad

Para entender el planteamiento inclusivo y su quehacer ante las respuestas a la diversidad educativa es necesaria una aclaración ante diversos conceptos que son claves en la propuesta inclusiva. Entender la inclusión implica conocer la causa de ésta, es decir la exclusión y segregación, que por décadas han vivenciado estudiantes de diversos sistemas educativos. Frente al desafío de esclarecer y definir una nomenclatura común, la literatura nos propone cuatro conceptos básicos, que por muy distintos que son entre sí, a la vez son interdependientes y condicionantes jerárquicamente el uno del otro (Parrilla, 2002).

- **Exclusión:** Negación del derecho a la educación de distintos grupos de personas, marginando del sistema escolar a todos los grupos minoritarios. En un grupo de curso donde la mayoría tienen las mismas características, hay solo algunos que son diferentes y llegan a ser objeto de burlas, acoso y violencia debido a que aquellos niños con defectos o déficit notorios son identificados como distintos al grupo dominante.
- **Segregación:** Se reconoce el derecho a la educación de estos colectivos pero la respuesta educativa se realiza en escuelas específicas con currículo diferenciado. Por ejemplo, la incorporación de la mujer a la escuela pública se produjo separando a las personas por género en centros diferentes, por otro lado los alumnos categorizados como deficientes fueron escolarizados en escuelas especiales. Se basa entonces en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y cualquier

desviación de la misma como rasgo de inferioridad, por lo que hablamos de racismo, clasismo y sexismo.

- Integración: Promueve que todos vayan a la escuela común, pero la respuesta educativa sigue siendo separada y es el alumno quien debe adaptarse a la dinámica escolar. La educación compensatoria, los programas y propuestas multiculturales trataron de reunir en la escuela a alumnos de diversas culturas. En la década del 70' se produce la integración de los alumnos con NEE en la escuela común, pero en ningún modo se garantiza el derecho a recibir propuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas.
- Restructuración/inclusión: El acento no está puesto en las características de las personas, sino en las estrategias de adecuación que la escuela realiza para que todos sus estudiantes aprendan. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o pertenecer, si no a participar de forma activa en la sociedad y en el aprendizaje en la escuela.

La sociedad contemporánea excluye a muchas personas por diversos motivos, ya sean raciales, lingüísticos, religiosos, económicos, políticos, de sexo o por capacidades y actitudes, entre otros. Lo anterior es una realidad y un hecho empíricamente comprobable, lo lamentable de esta situación es que los sistemas educativos en lugar de ser instrumentos de transformación de la sociedad se tornan instrumentos reproductores de la misma, resaltando las desventajas y diferencias de los niños y niñas que llegan a sus dependencias (Blanco, R.1999).

La exaltación de las diferencias por parte de las escuelas se debe principalmente a la rigidez de sus sistemas educativos, la imposición de modelos educativos inadecuados a la realidad de cada nación y la homogeneidad en los planteamientos curriculares (UNESCO, 1994) son fuentes constantes de segregación y exclusión. Desde esta dilemática es que surgen posibles soluciones a lo que se considera un problema de difícil solución, ya que involucra cambios estructurales, sistémicos y de representaciones sociales. En este afán de cambio y equidad que intenta ofrecer respuestas educativas más efectivas para todos los niños y niñas, independientemente de sus características y condiciones sociales, es que surge como primer aliento y carta de navegación la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) estableciendo la educación inclusiva como un derecho trascendental. “La inclusión educativa es vista como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios” (Ainscow, M., Echeita, G. 2011, p.31). “De ahí que una de las grandes preocupaciones sea transformar los sistemas educativos en verdaderos instrumentos integradores; la *Declaración de Salamanca* es solo una ruta de acceso que orienta y establece márgenes de acción a la políticas educativas de cada país, la integración es un proceso dinámico y cambiante que puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características” (Blanco, R.1999, p.5).

Una mayor integración social necesita de una mayor equidad, la cual se basa en el respeto, tolerancia y valoración por las diferencias, difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas (Blanco, R. 1999)

Es difícil entender equidad y calidad de manera independiente si se considera que la equidad no es solo igualdad de acceso, sino que derecho a recibir una educación de calidad, y un pilar fundamental de la calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuestas efectivas a la diversidad (Blanco, R. 1999). Un mayor nivel de equidad en el sistema educativo implica avanzar hacia la creación de escuelas que entiendan y eduquen en la diversidad y que la entiendan como un enriquecimiento a su apuesta educativa.

Conseguir una sociedad integradora, basada en la tolerancia y respeto por la diversidad sólo será posible si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, respeto y valoración por las diferencias; esto se logra solo si tienen la oportunidad de conocer y convivir con sujetos que tienen diversos modos, estilos y formas de vida. Educar en la diversidad implica incluir a los que han sido erróneamente excluidos, es decir educación inclusiva.

La educación regular tiene como finalidad intencionada promover el desarrollo de ciertas capacidades y aprendizajes determinados (Blanco, R. 1999). En este contexto la escuela ha de ser un centro mediador entre diversidad de respuestas que debe entregar a cada estudiante y la intencionalidad reguladora que plantea el currículo; al mismo tiempo la escuela debe respetar las características y necesidades propias individuales de cada estudiante.

Existen necesidades educativas comunes y que son compartidas por todos los estudiantes y que están expresamente expuestas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los estudiantes se enfrentan de la misma forma a los aprendizajes establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos y motivaciones diferentes, factores que condicionan su ritmo y forma de aprendizaje, haciendo de éste un proceso único y personal.

El concepto de diversidad nos remite, aunque parezca redundante, al hecho de que todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales y específicas, las cuales requieren una atención pedagógica individualizada (Blanco, R. 1999); las necesidades educativas individuales pueden ser atendidas a través de una serie de acciones que todo docente debe conocer para dar respuestas a la diversidad, por ejemplo: brindar más tiempo al estudiante en su proceso de aprendizaje, utilizar diversidad de estrategias educativas, utilizar una amplia gama de materiales o recursos didácticos/pedagógicos, diseñar una serie de actividades que den respuesta al contenido, entre otros.

Pero en algunos casos ciertas necesidades individuales no pueden ser atendidas de la manera señalada, en estos casos es preciso implementar otras medidas pedagógicas, las cuales son distintas de las que requiere los estudiantes habituales. “De esta forma el concepto de NEE implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible”(Blanco, R. 1999, p.3). Las necesidades educativas no son condicionantes al niño, ya que no serán las mismas en un centro educativo u otro, teniendo dimensiones distintas en función de cada centro educativo. Muchas veces las dificultades para el aprendizaje se originan en una respuesta educativa que no contempla la diversidad de su alumnado (Blanco, R.1999).

En la actualidad, se sigue erróneamente considerando a estudiantes con necesidades especiales solo a aquellos que presentan una discapacidad, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación (Ainscow, M.,

Echeita, G. 2011). El fenómeno anterior ocurre porque se sigue utilizando como criterio de acción el origen del problema en vez de considerar el tipo de ayuda, los recursos necesarios y las potencialidades del niño o niña. Existe una equívoca tradición en asociar el término de necesidades especiales solo a niños o niñas discapacitados, tal fenómeno genera resistencia al considerar a otro tipo de niños dentro del vocablo, para que no se les etiquete como discapacitados.

Esta visión de la problemática limita la posible solución, pues cualquier necesidad especial no requiere material muy sofisticado, ni personal muy especializado, sino que más bien una buena enseñanza (Blanco, R., 1999).

2.1.1 Educación inclusiva

La integración está enmarcada en la acción específica del trabajo con personas con discapacidad, además de modificar el funcionamiento de la escuela regular; pero aun así su énfasis ha estado centrado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar su enfoque médico rehabilitador a la escuela regular, de tal forma que no se ha modificado estructuralmente la práctica educativa, sino que muy por el contrario, tal como se indica anteriormente, se sigue prestando apoyo específico solo a aquellos niños etiquetados como integración (Blanco, R.1999).

Queda claro que el concepto de inclusión no se entiende cabalmente, pues es más amplio y parte de un supuesto distinto, “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Blanco, R., 1999, p.10).

Una escuela inclusiva debe modificar su funcionamiento y propuesta educativa para así dar respuesta a las necesidades educativas de todos los

niños y niñas, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, con la finalidad única de que todos los estudiantes tengan éxito en su aprendizaje.

Podemos decir que la educación inclusiva “Propone una educación basada en la heterogeneidad y no homogeneizadora, las diferencias son inherentes al ser humano por ende la atención a la diversidad es su responsabilidad. El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social” (Ainscow, M., Echeita, G., 2011, p.29).

Asimismo, la atención educativa a la diversidad está condicionada por la concepción que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje (Ainscow, M., 1998). Existe una tendencia en percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal forma que aquellos estudiantes que no se ajustan a los estándares establecidos como normales, se consideran diferentes o con dificultades para alcanzar dichos rangos normales; en consecuencia han de ser partícipes de programas diferenciados, o simplemente excluidos del sistema escolar considerado normal dentro de los estándares establecidos.

El problema es que, tal como lo plantea Blanco: “El desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse en forma gradual” (Blanco, R., 1999, p.12). “Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, es decir, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto puede generarse situaciones confusas, contradictorias y “turbulencias”, factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir” (Ainscow, M., Echeita, G., 2011, p.32).

Una condición determinante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto, tolerancia y valoración por las diferencias; es

fundamental a la vez sensibilizar y capacitar de forma permanente, ya que uno de los principales obstáculos que enfrenta la educación inclusiva tiene relación con las representaciones o concepciones sociales que poseen frente a temas tan dilemáticos como la inclusión. Por lo general las actitudes negativas están condicionadas por el temor a lo desconocido y a no saber cómo enfrentar situaciones concretas.

Por otro lado, es un hecho que las actitudes de los profesores cambian cuando se sienten capaces de enseñar a los alumnos que presentan mayores dificultades (Blanco, R., 1999). Es de vital importancia que los centros educativos realicen debates que les permitan a los docentes llegar al mayor acuerdo posible y que de esta manera les facilite solucionar los conflictos que puedan surgir. El debate y el acuerdo son una de las claves del éxito de escuelas inclusivas.

En este proceso, las escuelas deben tomar conciencia que la inclusión educativa implica la puesta en marcha de un proyecto que contenga transformaciones sustanciales al sistema educativo, medidas de acción que se requieren a mediano y largo plazo. Una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad dentro de las escuelas es un currículo abierto y flexible, el cual permita ajustarse a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. (Ainscow, M., 2011). La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto a los tipos de capacidades que pretende desarrollar y los contenidos que contempla; a diferencia de los currículos tradicionales, centrados en el desarrollo de capacidades y contenidos de tipo cognoscitivo y conceptual respectivamente, obviando muchas veces contenidos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Otro aspecto a considerar en el camino hacia la educación inclusiva es valorar la diversidad, Blanco nos plantea que: “Un aspecto fundamental que puede facilitar la atención a la diversidad, es que las propuestas educativas se basen en el constructivismo, para así orientar y guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la propuesta educativa antes mencionada respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma” (Blanco, R., 1999, p.14). De esta forma “Un sistema educativo inclusivo centra su importancia y todo tipo de actividad en el estudiante, dando énfasis y especial atención a su proceso individual de aprendizaje. La construcción del aprendizaje que realiza el estudiante es un trabajo que lo realiza a diario, a través de las representaciones personales y la significación que éste asigne a los estímulos externos que percibe ‘el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano’” (Carretero, M. 1993, p. 21). Para dimensionar lo anterior, es necesario precisar que entendemos por método constructivista. Coll en su investigación propone que los sujetos aprenden cuando son capaces de elaborar una representación personal sobre la realidad o un contenido que pretende aprender, tal elaboración implica convivir con la realidad y/o el contenido que se desea aprender, la aproximación a la realidad no es vacía, sino que está condicionada por las experiencias, conocimientos e intereses previos (Coll, C. et al., 1993).

Otro elemento a considerar en la respuesta a la diversidad es la innovación. “Al ser un proceso de innovación, implica los cuestionamientos de toda la comunidad educativa, aun así cuestionar las propias prácticas educativas, dejando en tela de juicio las prácticas tradicionales y que por tiempo han generado la exclusión de niños y niñas del sistema educativo. La atención a

la diversidad implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos” (Blanco, R., 1999, p. 15).

En términos prácticos innovar en la respuesta a la diversidad “Comprende romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, donde existe un profesor autoritario en un sala de clase donde todos sus estudiantes hacen lo mismo en tiempo simultáneo y con los mismos materiales, obviando de su quehacer pedagógico toda característica personal de sus estudiantes. Los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos” (Ainscow, M., Echeita, G. 2011, p.40). Lo central de la atención a la diversidad es cómo los profesores y toda la comunidad educativa organiza las situaciones comunes de enseñanza- aprendizaje y, a la vez, como organiza la individualización del tal proceso, a modo de lograr una gran participación, cooperación y comunicación entre los estudiantes, lo primordial es manejar el colectivo sin perder de vista las particularidades de cada niño y niña.

Finalmente, la participación es otro elemento a considerar. Se reconoce que hablar de diversidad en el ámbito escolar, es hablar de la participación de cualquier persona en la escuela (independiente de sus características personales, sociales y culturales). Diversidad es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje y, por ende, de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2002).

Considerando los antecedentes anteriores expuestos, se precisa analizar las políticas nacionales de la educación inclusiva.

2.2 Políticas educativas nacionales sobre la educación inclusiva

A partir de la *Declaración de los Derechos Humanos* (DDHH) que expresa que toda persona tiene los mismos derechos y libertades, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, dando énfasis especialmente al derecho a la educación, podemos decir que todos los seres humanos son iguales ante la ley y, por ende, existe protección contra toda discriminación (*Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948).

Posteriormente, en España la UNESCO redacta la *Declaración de Salamanca*, cuyo objetivo principal es promover la educación para todos. En ella se examinan los cambios políticos fundamentales necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora y en términos concretos promueve la capacitación de las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (*Declaración de Salamanca*, 2005).

Este documento, sienta las bases para entender la educación inclusiva como un problema global, que afecta a la mayoría de los países del mundo y sin ayuda mutua no se puede progresar, es por esto que surge la iniciativa de crear esta declaración, que represente una estrategia global para la educación, creando nuevas políticas sociales y económicas para atender a los alumnos con NEE, los cuales requieren una nueva reforma de las escuelas (*Declaración de Salamanca*, 2005).

La Declaración plantea principalmente que:

- Se reafirma el compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, niñas, adolescentes y adultos que poseen NEE, en el aula común o regular.
 - Todos los estudiantes deben alcanzar altos niveles de conocimientos sin importar su condición, ya que todos poseen características, intereses y necesidades diferentes de aprendizajes, por ende los sistemas educativos deben ser diseñados para responder a estas diferencias.
 - Se hace un llamado a ser una prioridad política, realizando cambios en sus sistemas educacionales y de infraestructura para atender e incluir a los estudiantes con NEE en las aulas regulares.
 - Y, finalmente, se apela a que los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones mundiales defiendan el enfoque de escolarización integradora y apoyen los programas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los niños con NEE.
- (Declaración de Salamanca, 2005)

A nivel nacional, la Constitución Política de la República de Chile (1980) señala que: “Es deber del Estado resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación para así asegurar el derecho que poseen las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional”, por ende corresponde al Estado otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación. (MINEDUC, 2005)

En este contexto, durante la década de los 80'el Ministerio de Educación inicia la incorporación de alumnos con discapacidad sensorial a la enseñanza regular para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular. Se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la

exención de una asignatura. Estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, como el aislamiento y desvinculación de la educación especial de la regular, la falta de recursos materiales y la insuficiente capacitación de los docentes en estas materias. (MINEDUC, 2005)

Estas acciones son parte de lo que entendemos como políticas nacionales de educación, que establecen los objetivos y prioridades generales para que los gobiernos puedan alcanzar las metas propuestas y facilitar así la educación, creando una sociedad más equiparada, en la cual cada niño y niña pueda acceder a una educación de calidad y equidad, evitando que sean excluidos por sus dificultades y valorados por sus capacidades.

Sumado a estas políticas públicas impulsadas por los gobiernos, se unen las acciones de organizaciones mundiales como UNICEF y UNESCO, que en la década de los 90' generaron diversos encuentros con los países de la región de Latinoamérica cuya finalidad fue impulsar nuevas condiciones en los sistemas educativos para universalizar el acceso a la educación, fomentar la igualdad y, a su vez, reducir la desigualdad y la discriminación hacia sectores vulnerables, creando sistemas de equidad para todos.

Es así como UNESCO crea un programa denominado *Educación para todos* (EPT) cuya principal función es facilitar asistencia técnica para la elaboración de las políticas nacionales de educación, la cual se centra en el proceso de creación y aplicación de políticas nacionales y regionales, específicamente en los planes de desarrollo sectorial o programas específicos. (UNESCO, 2005).

Es en este escenario que Chile en los años 90 inicia un proceso de Reforma Educacional con el objetivo de lograr una educación de calidad y equidad para todos los sectores del país con el propósito de emprender diversas

acciones de ayuda, modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país, creando un Chile más justo, sin exclusiones y, lo más importante, para todos los que quieren acceder a un sistema educacional de calidad. (MINEDUC, 2005)

Así mismo, el MINEDUC propone adaptaciones curriculares para que las modificaciones que se realizan en el currículo puedan ser significativas en los aprendizajes de los estudiantes, cambiando elementos como los objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación, para facilitar el proceso educativo en los docentes, empleando nuevas herramientas y propuestas, con el fin de lograr que todos los alumnos sin excepción participen de las clases, favoreciendo el aprendizaje igualitario y desarrollando al máximo sus capacidades.

En este nuevo sistema educativo propuesto por esta reforma, se contemplan tres opciones: las escuelas especiales, los establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y con grupos diferenciales y, por último, las escuelas y aulas hospitalarias. (MINEDUC. 2005).

- Los establecimientos de educación regular con proyectos de integración que atienden a aquellos alumnos que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje.
- Las escuelas especiales atienden a alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación comunicación y trastornos específicos del lenguaje.
- Las escuelas o aulas hospitalarias atienden a niños hospitalizados.

2.2.1 Proyecto de integración escolar (PIE)

En Chile se tiene registro de atención a las NEE desde la década de los 60', donde se intentó dar cobertura a toda la población de edad escolar. A este proceso se le denominaba normalización, donde todos los niños debían ir a "Escuelas Normales". En los años 70 se cambia la consigna y se crea la "Educación Especial", espacio creado para estudiantes con discapacidades, o aquellos que no lograban los aprendizajes esperados.

En los 90 se intenta avanzar en lo que es la integración, creando políticas educativas que incluían a los niños y niñas con NEE a escuelas regulares.

Así se creó el Decreto de Educación 490/1990 que estableció las normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando una subvención especial por cada alumno integrado.

En 1998 toman vigencia los decretos supremos 01/99 y 374/99 que son los que instalan los Programas de Integración Escolar, definiéndolos como una estrategia del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con NEE.

En el 2003 se inicia un trabajo para repensar la Educación Especial en Chile, lo que dio origen en el 2005 al documento sobre la *Nueva Política Nacional de Educación Especial* que aborda las siguientes temáticas: ampliar el acceso a la educación regular de estudiantes con NEE, revisar aspectos curriculares, fortalecer la integración en las escuelas, aumentar el financiamiento y potenciar la participación de los actores escolares.

En el 2009 se promulga el Decreto Supremo 170 que establece procesos de la evaluación diagnóstica y requerimientos para accesos a recursos,

generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados.

Después de dos años de implementación al MINEDUC le surge la necesidad de evaluar el funcionamiento del PIE. El propósito fue informar a los diseñadores de la política pública en educación especial sobre la implementación de los procesos definidos por el PIE. Este estudio fue realizado desde septiembre de 2012 a junio 2013 (Marfán, 2013).

El PIE toma también como marco regulatorio la *Ley 19.284*⁸ que indica que: “El proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior.” (Ley 19.284, Decreto 1, Art. 4 /1998).

Por su parte, el Decreto 170, menciona cómo y quiénes son los que identifican a los alumnos con NEE, para así poder acceder al beneficio de la subvención del Estado. De esta forma, un alumno con NEE es aquel que necesita de ayuda adicional, ya sean recursos materiales, humanos, profesionales o pedagógicos, para su educación. Por otro lado, define como NEE permanente a las barreras que tiene un estudiante a lo largo de toda su etapa de escolaridad y que demanda apoyo y recursos extraordinarios para su aprendizaje. Finalmente, indica que NEE transitorias son aquellas necesidades de apoyo o ayuda que los estudiantes requieren en algún momento específico de su vida escolar (Decreto 170/2009).

⁸Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>

Profundizando en sus disposiciones, el Decreto indica cuatro modalidades para acceder a lo que define como proyecto de "integración escolar" y que son: "1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria. 2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberán ser realizadas, en el aula de recursos. 3. Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos comunes para alumnos con o sin discapacidad. 4. Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional" (Decreto 1/1998).

En términos prácticos el Programa de Integración Escolar propuesto debe desarrollar lo siguiente:

- a) Apoyo en la sala de clases.
- b) Planificación, evaluación y preparación de material en colaboración con los profesores.
- c) Trabajar con el estudiante, ya sea en grupos o de forma individual, con su familia, con otros profesionales y con el equipo directivo del establecimiento.

Así mismo, hace hincapié en que el apoyo de los estudiantes con NEE en la sala de clases regular, no puede ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales y que en los cursos puede haber como máximo 2 estudiantes con

necesidades educativas especiales permanentes(NEEP) y 5 estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias(NEET) (Decreto 170).

Para concretar esta concepción expresada en el PIE y respaldada en el marco legal (Decreto 170 y Ley 19.284), las escuelas que comienzan en su interior la instalación de procesos educativos inclusivos, deben generar transformaciones en sus lógicas y prácticas de trabajo orientadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, entre ellas, estudiantes con NEE. De este modo, el foco de la escuela inclusiva, de acuerdo a lo propuesto por Booth (2000) avanza desde la integración escolar, en el que fundamentalmente se trata de que el alumno se adapte a las características de la escuela, hacia la inclusión educativa, en el que es la escuela la que debe adaptarse para dar respuesta a las necesidades educativas diversas de los alumnos.

Pero es importante precisar que, tal como lo indica el mismo autor, actualmente: "PIE se está configurando más como una política de promoción de la sociabilidad de los alumnos con NEE, que en una estrategia para el mejoramiento de los aprendizajes". Booth (2000)

En relación a lo mismo, Booth nos plantea en su estudio que se logra un impacto positivo en estudiantes con NEE a partir del trabajo de integración. Este impacto estaría asociado a temas sociales: participar en clases y principalmente en actividades recreativas, sentirse apoyados, recibir pocas agresiones físicas y/o verbales. En tanto, en aspectos pedagógicos los avances serían más débiles; profesionales del PIE y docentes señalan que además del trabajo en aula, es bueno el trabajo personalizado con niños integrados para mejorar sus aprendizajes. Esta visión se acerca más al trabajo con grupos diferenciales que al de un aula inclusiva.

En cuanto al impacto del PIE en niños sin NEE, los y las docentes y apoderados señalan que éste es positivo en tanto se plantea, que los hace más respetuosos de las diferencias y genera empatía.

Cabe resaltar que los impactos positivos en los y las estudiantes respecto al trabajo de integración, estarían fuertemente influidos —de acuerdo a lo señalado por los entrevistados— por el rol mediador de los profesores, quienes generan una fuerte influencia en la mirada que adoptan los y las estudiantes a partir de las prácticas y discursos que ellos realizan en la sala de clases. Lo llamativo de esto es que, en general, desde docentes y algunos otros actores de las escuelas, se da un discurso más asociado a la homogenización de los y las estudiantes, planteando que “son todos iguales”, invisibilizando diferencias más que trabajar el respeto por ellas (Marfán 2013).

2.2.2 Currículo nacional y respuesta a la diversidad

Es relevante conocer como las políticas públicas atienden a las necesidades de todos los estudiantes que pertenecen a una misma escuela, es real que hay un aumento de la diversidad de alumnos que accede a la educación, con sus propias culturas, origen social, historia personal, sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

En el currículo escolar se expresan las competencias y aprendizajes fundamentales para el logro de los fines de la educación, es por ello que es primordial que todos los alumnos accedan a los medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas (Política Nacional de Educación Especial, 2005).

El MINEDUC intenta abordar el tema de la diversidad usando el marco legal, específicamente las Bases Curriculares 2013 de Enseñanza Básica dan cuenta de los nuevos objetivos generales establecidos en el art. 19 de la LEGE (Ley 20.370), según distintas dimensiones. En la dimensión sociocultural se expone: “Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad” (Bases Curriculares, 2013, p. 28). Por lo tanto, esta dimensión debe ser abordada en todas las asignaturas de enseñanza básica y se basa en la convivencia social y en el respeto por el otro.

2.2.3 Educación Física y respuesta a la diversidad

En las Bases Curriculares de Educación Física y Salud del 2013 existe una evidencia en la organización curricular, en donde se promueven una lista de actitudes que derivan de los objetivos de aprendizaje transversales (OAT). Entre las actitudes a desarrollar encontramos:

“Respetar la diversidad física de las personas sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.” (Bases Curriculares de Educación Física, 2013, p. 166).

Estas actitudes deben desarrollarse para la formación integral de los estudiantes, en este caso, la actitud alude a respetar la diversidad física entre las personas.

En los programas de estudio de Educación Física en enseñanza básica (Decreto 2960/2012) encontramos las orientaciones para implementar programas que se asocian con el logro de los objetivos de aprendizajes (OA).

Dentro de las orientaciones identificamos la atención a la diversidad que expone lo siguiente:

En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos de género, culturales, sociales, étnicos, religiosos, en los estilos de aprendizaje y en los niveles de conocimiento. Esta diversidad incluye los siguientes desafíos para los profesores:

- Promover el respeto a cada uno de los alumnos en un contexto de tolerancia y apertura evitando cualquier forma de discriminación.
- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes.
- Intentar que todos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículo, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos.

Se debe tener en cuenta que atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica “expectativas más bajas” para algunos estudiantes. Por el contrario, es necesario reconocer los requerimientos didácticos personales de los alumnos para que todos alcancen altos estándares. En este sentido, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo de cada unidad el docente considere que se precisará más tiempo o métodos deferentes para que algunos alumnos logren estos aprendizajes. Los docentes deben buscar en su planificación:

- Generar ambientes de aprendizaje inclusivo, lo que implica que todos los estudiantes deben sentirse seguros para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las diferencias de cada uno y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.

- Utilizar materiales, estrategias didácticas y actividades que se acomoden a las particularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses. Es importantes que toda alusión a la diversidad tenga un carácter positivo que los motive a valorarla.
- Ajustar los ritmos de aprendizaje, según las características de los alumnos, procurando que todos tengan acceso a las oportunidades de aprendizaje que se proponen.
- Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que niños y niñas puedan participar por igual de todas las actividades, evitando estereotipos asociados a género y características físicas (Programa de Educación Física y Salud, 2013, p.20).

Esta orientación ayuda al docente a abordar la diversidad de sus alumnos. Estos antecedentes dan cuenta de la importancia que tiene el Ministerio de Educación en aportar con estrategias metodológicas para ayudar a los profesores a enfrentarse a las diversas culturas que se les presentan en el aula, con el fin de realizar con éxito su labor de enseñanza.

Por otro lado, los estándares de contenidos proporcionan orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber un profesor al finalizar su proceso de formación académica, a fin de contar con las competencias necesarias para su futuro laboral.

En los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud (2013), se explica que un estándar es aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito.

Los estándares pedagógicos contemplan los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para desarrollar el proceso de enseñanza, teniendo conocimiento del currículo, entre ellos la planificación, evaluación y reflexión.

En el contexto de la educación inclusiva, uno de los estándares pedagógicos plantea el docente debe estar preparado para: “Atender la diversidad y promover la integración en el aula” (Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física, 2013, p.47).

Pero para responder al estándar mencionado, el docente debe: mostrar disposición a respetar a cada uno de sus estudiantes y sus familias, respetar y valorar la diversidad de género, creencias, religión, discapacidades, evitando la discriminación y promoviendo la inclusión, estar preparado para adaptar la enseñanza en base a las características de sus estudiantes, poseer conocimientos legislativos acorde a la integración, conoce como atender a alumnos con necesidades educativas especiales con ayuda de especialistas, conoce recursos pedagógicos que favorezcan la inclusión e integración de los estudiantes.

En resumen, el profesor debe comprender que la diversidad es fundamental para el desarrollo y aprendizaje de la comunidad escolar, es por esto que debe diseñar y evaluar estrategias pedagógicas que ayuden a hacer efectiva la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes.

2.3 Formación docente e inclusión

Según Ainscow (2001) los profesores y profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Infante, M. 2010). Debido a que estudios hechos por el MINEDUC (2007) muestran la

variabilidad del alumnado, destacando que el número de estudiantes con NEE, con ascendencia indígena y con nacionalidad distinta a la chilena ha ido en aumento (Infante, M. 2010). Sin embargo, según Infante y Matus (2009): “El currículo de educación superior está centrado en el aprendizaje de un escolar promedio, incluyendo herramientas y metodologías para educar a ese tipo de estudiantes” (Infante, M. 2010, p 292).

El artículo *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular* (Fundación Hineni, UNESCO, UNICEF. 2001), propone que en los programas de formación de profesores se debe incluir la temática de atención de alumnos con discapacidad, de forma que los docentes construyan los conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Sin embargo, la poca preparación de los docentes comienza desde que las universidades no entregan las herramientas necesarias para que los profesionales logren desempeñar bien su trabajo, ya que no hay aspectos metodológicos y tampoco estrategias de enseñanza que ayuden a iniciar un proceso de comprensión y significado sobre el aprendizaje y el aprendiz. Hay que partir de la base que si no hay docentes capacitados para estar con estudiantes con dificultades, es menos probable que incluyan a los alumnos con dichas discapacidades (Mendoza. 2008).

Es por esto que los centros de educación superior deben reorientar el contenido de sus mallas curriculares, para que existan profesionales en formación con herramientas y/o habilidades que les permitan desarrollar nuevas formas pedagógicas de enseñar. Hay que tener la capacidad de incluir en su totalidad, más que separar las diferencias, entregar una enseñanza de calidad a los alumnos con dificultades, puesto que deberían

existir condiciones igualitarias de calidad hacia todos los estudiantes, ya que todos somos parte del sistema educativo (Infante, 2010).

En este sentido, “El currículo universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículo general. Sin embargo, estas modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas, de modo de reducir las acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular” (Infante, M. 2010, p. 292).

Así también, el currículo de las casas de estudio de nivel superior no prepara a los profesionales de la Educación Física tanto en lo académico como en la práctica sobre la inclusión de estudiantes con algún tipo discapacidad. Frente al desafío de la inclusión educativa, las universidades aún no preparan a los futuros docentes en aspectos cruciales como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, NEE, etc. Esta carencia hace que los futuros profesores tengan pocas herramientas para trabajar con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad (UNICEF, 2001).

Es por esto que muchos docentes acusan falta de conocimientos y para no cometer errores prefieren no intervenir y eso provoca una inactividad en la clase de Educación Física de los niños que tienen algún tipo de discapacidad. Se expresa que los docentes no tienen la preparación suficiente para atender a los alumnos con dificultades, y que los cursos o programas deberían aportar en aspectos como metodología e intervención didáctica (Mendoza, 2008).

Según Tenorio (2007) “Los profesores en formación están construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta

normalidad que dista de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio “(Tenorio, citado en Infante. 2010, p. 292). “Es por eso que la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión” (Infante. 2010, p.293).

2.4 Percepciones: Categorías y perspectivas

2.4.1 Teoría de la percepción

Como se mencionó anteriormente, existe poca o nula preparación docente respecto a la inclusión, es por esto que es necesario conocer las percepciones que poseen los formadores de docentes y docentes en formación respecto a este tema, entendiendo percepción como: “Un permanente acto de conceptualización” (Oviedo, 2004).

Para entender lo que se evaluará, es necesario comprender que el proceso de la percepción pone en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas (Vargas, 1994).

“Una de las acepciones más relevantes del concepto de percepción es la que hace referencia a la valoración que un individuo hace de una determinada situación social y de su papel o posibilidades en ella” (Roca, J. 1991, p.12)

Según esto, la percepción no es un concepto abstracto sino que está presente a diario en nuestra vida. “Cabe resaltar aquí a uno de los elementos

importantes que definen a la percepción, el reconocimiento de las experiencias cotidianas” (Vargas. 1994, p. 48).

2.4.2. Categorías y perspectivas

Del análisis de los datos de la tesis de magister *Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* de María Loreto Muñoz Villa, surgieron códigos conceptuales de los discursos de los integrantes del grupo control, los que se agruparon en las siguientes siete categorías: lenguaje, trabajo colaborativo, expectativas, localización, apoyos para el aprendizaje, apoyo afectivo de los profesores y apoyo familiar.

En cada una de éstas encontramos tres posicionamientos que denominamos: perspectiva individual, perspectiva dilemática y perspectiva interactiva.

- *La perspectiva individual* será entendida, para el presente estudio, como aquella que centra en el déficit de los estudiantes todo el quehacer sin considerar los elementos de contexto.
- *La perspectiva interactiva* busca realizar todas las adecuaciones que sean necesarias para que todos los estudiantes aprendan, valorando las diferencias.
- *La perspectiva dilemática*, intenta exponer los pro y contras de los cuestionamientos sobre ¿Cuál perspectiva es mejor para responder de manera eficiente a mis estudiantes?

También podemos encontrar distintos posicionamientos en un mismo discurso, diferenciados por categoría, por lo tanto no es un posicionamiento lineal.

A continuación se describen cada una de las categorías de análisis:

I. Lenguaje

Su importancia se centra en que el lenguaje construye realidades, porque las palabras al ser convenciones sociales dan cuenta del sentido de quien las emite de acuerdo al uso que las personas le dan en contextos determinados. Para esta investigación, se reflejan las percepciones que los encuestados tienen ante determinados temas.

Se identifican tres posiciones que hemos denominado: lenguaje médico, dilema del lenguaje y lenguaje inclusivo.

a) Lenguaje médico

Este tipo de lenguaje centra en el déficit de los estudiantes todo su quehacer, por lo tanto se ubica en una perspectiva individual de responder a la diversidad. Coherentemente es natural la relevancia en la utilización de categorías diagnósticas. Éstas se ocupan para explicar las conductas y centrar los apoyos en las habilidades disminuidas a modo de rehabilitación.

Esto se expresa en atribuir como propio de los estudiantes las siglas que identifican sus diagnósticos: DI (Discapacidad Intelectual), TDAH (Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad), TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), DA (Dificultades de Aprendizaje).

b) Dilema del lenguaje

Los profesores señalan que el PIE requiere que los estudiantes tengan diagnósticos para que la escuela reciba financiamiento para entregar los apoyos. Manifiestan que ellos creen que es esta exigencia la que naturaliza la utilización de este tipo de lenguaje. Es en ese marco que surge el cuestionamiento conducente a instalar la siguiente pregunta ¿Cómo los profesores pueden utilizar un lenguaje diferente, si la normativa del PIE centra toda la documentación en evidenciar las categorías diagnósticas de los estudiantes? Estos cuestionamientos los ubicamos en una perspectiva dilemática.

c) Lenguaje inclusivo

Aparece otro posicionamiento en el que se utiliza un lenguaje inclusivo para referirse a las potencialidades que poseen sus estudiantes. En este sentido, se destacan algunas habilidades.

Del mismo modo, se señalan algunas barreras que deben enfrentar como docentes para mejorar los aprendizajes y la participación de los estudiantes. Describen su falta de conocimientos pedagógicos para enfrentar algunas situaciones y las formas que han buscado y utilizado para dar respuestas a los requerimientos de cada estudiante.

II. Trabajo colaborativo

Se refiere a las concepciones que tienen los docentes sobre las formas de trabajo entre profesores. El mirar este aspecto en particular es importante, porque las concepciones se desarrollan en determinadas culturas y formas

de trabajo, siendo éstas las que reflejan la perspectiva que van asumiendo las concepciones al respecto.

En esta categoría se encuentran tres posiciones claras que identificamos como: trabajo individual, colaboración artificial y colaboración mutua.

a) Trabajo individual

Se señala que los docentes que se encuentra en esta categoría tradicionalmente trabajan de manera individual. Por un lado, nos encontramos con profesores regulares que no tienen herramientas para atender las diferencias, y que enfocarse en las necesidades específicas de un niño hace que dejen de lado a los otros. Y por otro, los profesores de apoyo manifiestan que les acomoda realizar el trabajo en el aula de recursos, porque así pueden focalizarse en las habilidades disminuidas y, también, dicen que ellos no son formados para trabajar con el currículo regular. En el mismo sentido, a los dos tipos de profesionales les acomoda más trabajar solos porque no tienen experiencia en qué y cómo pueden apoyarse mutuamente.

Esta posición responde claramente a una perspectiva individual, donde es difícil pensar en un trabajo con otro profesional.

b) Colaboración artificial

Los relatos que aparecen en esta posición señalan que, si bien el *Decreto 170* considera tiempo para el trabajo colaborativo entre docentes, en muchos lugares no se cumple o es insuficiente. En este contexto aparecen las preguntas ¿Cómo realizar trabajo colaborativo sin condiciones laborales adecuadas? ¿Cómo realizar reflexión conjunta sobre las necesidades de un grupo o de un niño sin condiciones para ello? ¿Cómo pensar en conjunto

sobre las necesidades del grupo, si los tiempos de reflexión están pauteados por los directivos o las Asistencias Técnicas Educativas (ATE)?

Esta posición es claramente dilemática, porque por un lado se visualiza la importancia de socializar las inquietudes profesionales con otros y se cuentan con tiempos decretados, pero al mismo tiempo las condiciones son adversas para que esto se concrete y menos existe una cultura de trabajo común.

c) Colaboración mutua

La colaboración mutua se refiere a los aportes profesionales que se pueden realizar entre profesores y otros profesionales del equipo PIE para que el trabajo de aula y los apoyos específicos sean de utilidad para todos los estudiantes.

Esto se posiciona en una perspectiva interactiva, porque existe flexibilidad para incorporar elementos, desarrollar modificaciones en las formas tradicionales de hacer las cosas y aplicar estrategias nuevas para que todos se vean beneficiados.

III. Expectativas

La presente categoría hace referencia a las proyecciones y posibilidades que ven los profesores en sus estudiantes. Si consideramos que las expectativas que tienen los docentes tienen incidencia en los resultados de los alumnos, es importante saber el posicionamiento de las percepciones respecto de éstas. Se distinguen tres posiciones, que denominamos: expectativas limitadas, expectativas condicionadas y altas expectativas.

a) Expectativas limitadas

Corresponden a una posición que plantea que las discapacidades y/o las condiciones sociales ponen un límite al futuro académico y laboral de los estudiantes. Se evidencia que las expectativas que tienen los docentes sobre los alumnos, responden a estereotipos de salidas laborales o académicas para las personas que tienen riesgos de ser excluidas. Por ejemplo, empaquetadores de supermercado, trabajo agrícola, madres y realizadoras de tareas domésticas principalmente en el hogar familiar realizar cursos de amasandería y repostería, entre otros.

Lo señalado responde a una visión de las diferencias centrada en el déficit, donde las posibilidades están limitadas de acuerdo a las características individuales de los menores.

b) Expectativas condicionadas

Los que se encuentran en esta posición, condicionan las expectativas a la motivación personal y al apoyo familiar que tenga el estudiante, desligando de la responsabilidad a la escuela en el desarrollo de las potencialidades. Para sostener esto, se realizan comparaciones entre personas con una misma discapacidad o diagnóstico, donde unas tienen apoyo familiar y se motivan por aprender y las otras no tienen este apoyo y están desmotivadas frente al estudio. Frente a esta comparación se concluye que las personas con apoyos familiares y/o que están motivados, tendrían mayores posibilidades de desarrollar actividades laborales o académicas menos estereotipadas, que los otros.

Esta posición responde a una posición dilemática, porque tienen altas expectativas en los estudiantes, sin embargo condicionan las expectativas a

situaciones donde a juicio de los docentes, la escuela no tiene una responsabilidad que enfrentar.

c) Altas expectativas

Los docentes muestran compromiso con desarrollar la mayor cantidad de habilidades y experiencias de aprendizaje para que los estudiantes puedan realizar todo lo que quieran, más allá de las características individuales o del contexto en que se desarrollan.

Este enfoque responde a una posición interactiva, donde los docentes asumen la responsabilidad de entregar la máxima cantidad de experiencias de aprendizajes que permitan al estudiante desarrollarse de acuerdo a sus intereses, independiente de sus características individuales y de contexto.

IV. **Localización**

La presente categoría nos ubica en el lugar donde se sitúan los estudiantes para recibir educación y los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación. Respecto de la localización se distinguen tres posiciones que denominamos: respuesta separada, dilema de la localización y todos los estudiantes juntos.

a) Respuesta separada

Se señala que lo mejor para los estudiantes que tengan diagnósticos, es que reciban educación en forma separada en el aula de recursos, atendidos por las profesoras de apoyo o en escuelas especiales cuando se trata de discapacidad intelectual. Se espera que de esta forma se puedan “nivelar”

los aprendizajes de los estudiantes que participan de esta modalidad, con aquellos que están en escuelas y aulas regulares.

Esta posición se sitúa en una perspectiva individual de respuesta a la diversidad, porque centra en las características del estudiante la decisión de dónde ubicarlos para que reciban educación. Además, porque considera el espacio segregado, en escuelas especiales o en aula de recursos, como natural para que los estudiantes con discapacidad y con necesidad de apoyo especializado puedan aprender.

b) Dilema de la localización

Frente al dilema de la localización se cuestiona qué es lo más efectivo para que los estudiantes reciban educación y aprendan, si es la educación separada o la educación en aulas regulares con todos juntos, independiente de sus características individuales.

Esta disyuntiva crece cuando se asocia a las condiciones de trabajo: alta cantidad de alumnos por curso, poco tiempo para la planificación conjunta, falta de herramientas para atender la diversidad, la presión por pasar los contenidos y no bajar los resultados del SIMCE. En este marco nacen los cuestionamientos sobre cómo pueden atender las necesidades individuales sin dejar de lado al resto del curso.

c) Todos los estudiantes juntos

En esta posición se opta, a pesar de las disyuntivas, porque los estudiantes estén en espacios comunes. Esto se ubica claramente en una perspectiva interactiva, adecuando lo que sea necesario para dar respuestas a las necesidades individuales de todos.

V. ***Apoyos para el aprendizaje.***

Esta categoría es importante para describir las formas en que los docentes responden profesionalmente a la búsqueda de estrategias para entregar los apoyos a los aprendizajes. En este sentido, se distinguen tres posiciones para enfrentar las estrategias de apoyos para los aprendizajes, las que llamamos: responsabilidad de los especialistas, dilema por los resultados y responsabilidad de todos.

a) Responsabilidad de los especialistas

Los docentes manifiestan que no tienen herramientas para atender la diversidad en grupos heterogéneos. Por eso hay una valoración del apoyo especializado centrado en el déficit y que se realiza de manera separada. Esta estrategia se ubica en una perspectiva individualista de respuesta a la diversidad.

b) Dilema por los resultados

Se valora la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje y la adaptación de los contenidos y metodologías para dar respuesta a todos los estudiantes. No obstante, nacen los cuestionamientos sobre ¿Cómo adecuar el currículo, si deben cumplir con una cantidad de contenidos para responder con buenos resultados en las pruebas estandarizadas?

Este cuestionamiento ubica a esta posición en una perspectiva dilemática frente a cómo responder a las exigencias de cada estudiante, sin perder de vista la presión institucional por los resultados.

c) Responsabilidad de todos

En esta categoría aparece la falta de herramientas para que todos aprendan en conjunto. Sin embargo, para hacer frente a esta carencia y dar respuesta a los estudiantes, los profesores muestran las diversas formas que utilizan para hacerse de respuestas, como por ejemplo hablar con otros profesionales, buscar en Internet, tomar cursos de perfeccionamiento, repensando lo que hicieron, entre otras cosas.

Esta concepción considera que los apoyos son amplios y están centrados en las cosas que la escuela y los profesores pueden hacer para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, valorando la diferencia y el trabajo cooperativo, por ello se ubica en una perspectiva interactiva.

VI. *Apoyo afectivo de los profesores*

La categoría devela cómo significan los profesores el apoyo afectivo en su práctica profesional y el impacto de éste. En este caso en particular encontramos tres posiciones que denominamos: apoyo afectivo como responsabilidad individual, falta de apoyo afectivo a consecuencia de las condiciones laborales y apoyo afectivo como herramienta pedagógica.

a) Apoyo afectivo como responsabilidad individual

Desde esta posición se valora positivamente el apoyo afectivo para el aprendizaje, sin embargo se piensa que es una responsabilidad y una característica individual de los docentes, que si no existe, no se considera como un problema pedagógico. Por eso se ubica en una perspectiva individual.

b) Falta apoyo afectivo por condiciones de trabajo

En esta posición se considera importante el apoyo afectivo, sin embargo se justifican por no prestar atención en este aspecto, debido a que no existen condiciones necesarias para hacerlo, porque las aulas están sobre pobladas y falta tiempo para trabajo no lectivo. En este sentido, aparece la pregunta: ¿Cómo dar relevancia al apoyo afectivo sin condiciones laborales favorables? Esta disyuntiva lo ubica en una posición dilemática.

c) Apoyo afectivo como herramienta pedagógica

El apoyo afectivo como herramienta pedagógica considera que este tipo de apoyos deben ser promovidos institucionalmente. Por esto lo ubicamos en una perspectiva interactiva.

VII. Apoyo familiar

La importancia de esta categoría se debe a que responde a cómo significan los docentes el apoyo que pueden brindar las familias para el aprendizaje y la participación. También permite observar cómo valoran los profesores las consecuencias de la ausencia de estos apoyos, y cómo la escuela puede facilitar la participación y el interés de las familias en el proceso de aprendizaje y la participación de sus hijos. Para este tipo de apoyo encontramos tres posiciones que llamamos: familias ausentes, familias que quieren apoyar pero no tienen preparación y las estrategias que busca la escuela para facilitar la participación de las familias.

a) Familias ausentes

Esta postura viene a explicar cómo los profesores significan la ausencia de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos y las consecuencias negativas que visualizan en los estudiantes, dentro de las cuales declaran la poca responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, bajas calificaciones, ausentismo y deserción, entre otras. Cabe recordar que los docentes tienen menos expectativas en aquellos estudiantes que tienen menos apoyo familiar. Sin embargo, se quedan en la constatación de esta situación sin hacer nada por revertirla. Por esto, es que lo ubicamos en la perspectiva individual.

b) Las familias presentes pero sin preparación

Se devela su inquietud porque existen familias muy presentes y cooperadoras, pero que no tienen ninguna preparación, por lo tanto ellas sienten que no pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos. Entonces aparece los cuestionamientos ¿Qué puedo hacer como profesor para darle más herramientas para que puedan apoyar a sus hijos? ¿Cómo le hago saber lo valioso de su presencia y darle otras tareas que también faciliten el trabajo? Estas interrogantes ponen en una perspectiva dilemática esta posición.

c) La escuela debe favorecer la participación de las familias

Se plantea el desafío de buscar estrategias para que las familias puedan participar, apoyar a sus hijos/as en los aprendizajes y su vínculo con la escuela.

Los docentes que se posicionan de esta manera se encuentran en una perspectiva interactiva, porque son capaces de buscar colectivamente formas para eliminar o disminuir la barrera que constituye la baja participación de las familias. (Muñoz, M. 2015).

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio se enmarca bajo un enfoque cuantitativo, donde el objeto de estudio es externo al sujeto que lo investiga, logrando la máxima objetividad posible. El instrumento de recogida de información es un cuestionario con el cual se obtienen datos de tipo cuantificables, que luego se les aplica un análisis estadístico para obtener los resultados de la investigación. La investigación es de tipo exploratorio y, por lo mismo permite obtener información sobre el comportamiento humano en un contexto particular de la vida real. Se optó por este método porque, tal como lo explica Sampieri, el estudio exploratorio se lleva a cabo cuando el objetivo de la investigación o la problemática planteada ha sido poco estudiada o no se ha abordado con anterioridad y del cual existen muchas dudas (Sampieri, R. 2006). A su vez, el estudio también es de carácter descriptivo, ya que busca especificar y describir las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Baptista, P. Fernández, C. Hernández, R. 2010).

3.2. Población

El estudio se realiza a 33 profesores de la escuela de Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez y a 95 estudiantes de la misma escuela que realizan práctica profesional en enseñanza media.

3.3. Muestra

El muestreo es de tipo estratificado e intencional u opinático, ya que se selecciona de forma personal y en base a criterios previamente establecidos por el equipo, utilizando personas relevantes y de suma importancia para el

estudio (Bisquerra, R. 2009). En ese sentido la muestra incluye dos tipos de encuestados, que cuyas características son:

A) Profesores de la escuela de Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez: Se eligen porque ellos son los que forman a futuros profesionales en el área de la educación y podrían entregar herramientas fundamentales para dar respuesta a la diversidad.

B) Estudiantes de la carrera de pedagogía de Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez: Se eligen aquellos que realizan práctica profesional y tienen la experiencia que han formado al estar inmersos en los centros educativos escolares a través de prácticas tempranas.

3.4. Técnicas de recogida de información

Los datos que se obtienen son numéricos para posteriormente ser analizados estadísticamente. Se busca encontrar la cantidad precisa de personas que están involucradas en una perspectiva específica, ya sea individual, dilemática o social, para luego ser tabulados y extraer las conclusiones pertinentes.

Para este estudio se utilizó, tal como se mencionó anteriormente, un cuestionario de dilemas. Este instrumento de indagación de carácter estructurado, enfrenta al sujeto ante situaciones prácticas conflictivas referidas a un dominio de conocimiento y ante las cuales debe tomar decisiones, conformándose de este modo, un conjunto de situaciones problemáticas y una serie de opciones de resolución para cada una de ellas (Macchiarola, citado de Boatto, Y. Velez, G. Bono, A. 2011).

Estas situaciones se ubican en el contexto que enfrentan día a día los sujetos, es por esto que para cada situación se ofrece una posibilidad de opciones a escoger, siendo la elegida aquella que consideren más apropiada para solucionar los dilemas planteados. Las opciones se presentan mediante un discurso argumentativo que pretende generar que el sujeto se adhiera a las situaciones problemáticas dadas en las opciones. Estos problemas se elaboran a partir de los constructos teóricos vinculados al área pedagógica, colocando de esta manera en juego el dominio que el sujeto tiene de éstas (Macchiarola, citado de Boatto, Y. Velez, G. Bono, A. 2011).

A partir de esta definición se crea un cuestionario de dilemas (Anexos N°1 y N°2) para conocer las percepciones que poseen los participantes acerca de la respuesta a la diversidad. Este cuestionario se estructura a partir de 7 categorías de análisis, que son: lenguaje, trabajo colaborativo, expectativas, localización, apoyo para el aprendizaje, apoyo afectivo del profesor y apoyo de la familia. Cada una de estas categorías cuenta con tres preguntas, y éstas a su vez poseen tres alternativas que aluden y posicionan a los sujetos en tres perspectivas: individual, dilemática e interactiva, estas tres ya fueron desarrolladas con anterioridad.

Categorías	Perspectivas		
	Individual	Dilemática	Interactiva
1. lenguaje	Centra en el déficit de los estudiantes todo su quehacer utilizando categorías diagnosticas para explicar las conductas de los estudiantes.	El lenguaje de tipo medico/rehabilitador solo se utiliza por los requerimientos del PIE. Y no necesariamente refleja el pensamiento del docente.	Utiliza un Lenguaje inclusivo en donde se destacan las potencialidades observadas en sus estudiantes.
2. Trabajo colaborativo	Se trabaja de manera individual ya que los profesores no tienen	Se considera importante el trabajo entre docentes, pero en muchos lugares	Se refiere a los aportes profesionales que puedan articularse

	herramientas para atender las diferencias de sus estudiantes.	no se cumple o es insuficiente.	entre profesores y con otros profesionales del equipo PIE
3. Expectativas	Las discapacidades y/o las condiciones sociales ponen límite al futuro académico y laboral de los estudiantes.	Tienen altas expectativas en los estudiantes, pero son condicionadas por la motivación personal y el apoyo familiar que tenga el estudiante.	Los profesores entregan la máxima cantidad de experiencias de aprendizajes para que el estudiante se desarrolle de acuerdo a sus intereses
4. Localización	Los profesores consideran necesarios los diagnósticos y el trabajo en el aula de recursos o de forma separada.	Los profesores consideran importante que los estudiantes reciban educación y aprendan ya se en aulas separadas o todos juntos.	Proponen que todos los estudiantes estén en espacios comunes, respondiendo a las necesidades individuales de todos.
5. Apoyos para el aprendizaje	Los profesores manifiestan que no tienen herramientas para dar respuestas a la diversidad.	Valoran la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje sin embargo deben cumplir con las pruebas estandarizadas.	Los profesores acusan la falta de herramientas sin embargo buscan otros tipos de recursos para dar respuestas a la diversidad
6. Apoyo afectivo de los profesores	Se valora el apoyo afectivo sin embargo se piensa que es una responsabilidad y una característica individual de los docentes.	Los docentes consideran importante el apoyo afectivo, sin embargo no existen condiciones necesarias para hacerlo porque las aulas están sobre pobladas y falta tiempo para trabajo no lectivo.	Los profesores consideran que este tipo de apoyo debe ser promovido institucionalmente.
7. Apoyo familiar	Los docentes tienen menos expectativas en aquellos estudiantes con menos apoyo familiar.	Las familias están presentes y cooperan pero no tienen ninguna preparación para apoyar el aprendizaje de sus hijos.	Los docentes buscan formas para eliminar o disminuir la baja participación de las familias e involucrarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Tabla N°1 (Tabla resumen construcción de cuestionarios)

El total de preguntas realizadas fueron 21 que se ordenan de forma aleatoria para que el encuestado no siga un patrón único de respuesta. Estas preguntas se organizan en la siguiente tabla:

Categorías	Nº de pregunta	Respuestas	Perspectivas
Lenguaje	1	A	Dilemática
		B	Interactiva
		C	Individual
	8	A	Individual
		B	Dilemática
		C	Interactiva
	15	A	Interactiva
		B	Individual
		C	Dilemática
Trabajo colaborativo	2	A	Individual
		B	Dilemática
		C	Interactiva
	9	A	Interactiva
		B	Individual
		C	Dilemática
	16	A	Dilemática
		B	Individual
		C	Interactiva
Expectativas	3	A	Interactiva
		B	Individual
		C	Dilemática
	10	A	Dilemática
		B	Interactiva
		C	Individual

	17	A	Individual
		B	Dilemática
		C	Interactiva
Localización	4	A	Interactiva
		B	Individual
		C	Dilemática
	11	A	Individual
		B	Interactiva
		C	Dilemática
	18	A	Dilemática
		B	Individual
		C	Interactiva
Apoyos para el aprendizaje	5	A	Dilemática
		B	Individual
		C	Interactiva
	12	A	Interactiva
		B	Dilemática
		C	Individual
	19	A	Interactiva
		B	Individual
		C	Dilemática
Apoyo afectivo del profesor	6	A	Individual
		B	Interactiva
		C	Dilemática
	13	A	Dilemática
		B	Interactiva
		C	Individual
	20	A	Dilemática

		B	Interactiva
		C	Individual
Apoyo familiar	7	A	Dilemática
		B	Interactiva
		C	Individual
	14	A	Individual
		B	Interactiva
		C	Dilemática
	21	A	Individual
		B	Interactiva
		C	Dilemática

Tabla N°2 (estructura del cuestionario)

3.5. Validación

La validación del instrumento se realizó en conjunto con la experta María Loreto Muñoz, educadora diferencial y magister en psicología educativa por su investigación: *Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿barrera o recursos para la inclusión?* (número de registro 11110141), que fuera financiada por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través de un proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científicos y Tecnológico (FONDECYT).

La profesional, en el contexto de la evaluación de la herramienta, rechazó una pregunta del cuestionario de dilemas aplicado para esta investigación, específicamente la pregunta número quince, que pertenecía a la categoría de Lenguaje. La pregunta de igual manera estaba presente en el cuestionario

que se les entregó a los docentes formadores y estudiantes de pedagogía en Educación Física y que estos respondieron, no obstante, al realizar la tabulación y el posterior análisis de las respuestas entregadas por los grupos (o sujetos) de estudio, fue anulada sin provocar alteración en el resultado ni conclusiones.

3.6. Técnicas de análisis de información

La investigación implica la recogida de información sobre las variables del estudio, las cuales se organizaron en dos grupos principales: estudiantes y docentes formadores. A su vez, ambos grupos se subdividieron por edad y género. En el caso de los docentes también se considera la experiencia profesional en el sistema escolar.

Posteriormente, los datos obtenidos fueron organizados por categorías de análisis en una planilla Excel, lo que permite ordenar las respuestas según las perspectivas.

Finalmente la planilla Excel se exporta al software SPSS versión 2.0, lo que permite un análisis estadístico detallado de la información recolectada.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. Presentación de la información

4.1.1. Presentación y análisis de cuadros resúmenes por muestra

Se presenta a continuación la tabla resumen de los porcentajes de respuestas de los docentes formadores.

% de respuestas por cada pregunta del cuestionario	Total Muestra Profesor	GÉNERO		RANGO EDAD		AÑOS TRABAJANDO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES		
		MASCULINO	FEMENINO	30 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	1 A 20 AÑOS	21 A 40 AÑOS	
P1	INDIVIDUAL	29,40%	30,80%	25,00%	16,70%	36,40%	28,60%	33,30%
	DILEMÁTICA	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	INTERACTIVA	64,70%	61,50%	75,00%	66,70%	63,60%	64,30%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P8	INDIVIDUAL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	DILEMÁTICA	17,60%	15,40%	25,00%	33,30%	9,10%	21,40%	0,00%
	INTERACTIVA	82,40%	84,60%	75,00%	66,70%	90,90%	78,60%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P15	INDIVIDUAL	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	11,80%	15,40%	0,00%	0,00%	18,20%	7,10%	33,30%
	INTERACTIVA	82,40%	76,90%	100,00%	83,30%	81,80%	85,70%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P2	INDIVIDUAL	5,90%	7,70%	0,00%	0,00%	9,10%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	29,40%	30,80%	25,00%	33,30%	27,30%	28,60%	33,30%
	INTERACTIVA	64,70%	61,50%	75,00%	66,70%	63,60%	64,30%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P9	INDIVIDUAL	11,80%	15,40%	0,00%	16,70%	9,10%	14,30%	0,00%
	DILEMÁTICA	29,40%	15,40%	75,00%	16,70%	36,40%	28,60%	33,30%

	INTERACTIVA	58,80%	69,20%	25,00%	66,70%	54,50%	57,10%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P16	INDIVIDUAL	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	INTERACTIVA	94,10%	92,30%	100,00%	83,30%	100,00%	92,90%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P3	INDIVIDUAL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	DILEMÁTICA	52,90%	53,80%	50,00%	50,00%	54,50%	50,00%	66,70%
	INTERACTIVA	47,10%	46,20%	50,00%	50,00%	45,50%	50,00%	33,30%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P10	INDIVIDUAL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	DILEMÁTICA	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	INTERACTIVA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P17	INDIVIDUAL	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	INTERACTIVA	94,10%	92,30%	100,00%	83,30%	100,00%	92,90%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P4	INDIVIDUAL	11,80%	7,70%	25,00%	33,30%	0,00%	14,30%	0,00%
	DILEMÁTICA	41,20%	38,50%	50,00%	33,30%	45,50%	42,90%	33,30%
	INTERACTIVA	47,10%	53,80%	25,00%	33,30%	54,50%	42,90%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P11	INDIVIDUAL	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	11,80%	15,40%	0,00%	0,00%	18,20%	7,10%	33,30%
	INTERACTIVA	82,40%	76,90%	100,00%	83,30%	81,80%	85,70%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P18	INDIVIDUAL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

	DILEMÁTICA	11,80%	15,40%	0,00%	16,70%	9,10%	14,30%	0,00%
	INTERACTIVA	88,20%	84,60%	100,00%	83,30%	90,90%	85,70%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P5	INDIVIDUAL	23,50%	23,10%	25,00%	16,70%	27,30%	21,40%	33,30%
	DILEMÁTICA	11,80%	15,40%	0,00%	0,00%	18,20%	14,30%	0,00%
	INTERACTIVA	64,70%	61,50%	75,00%	83,30%	54,50%	64,30%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P12	INDIVIDUAL	17,60%	15,40%	25,00%	0,00%	27,30%	21,40%	0,00%
	DILEMÁTICA	41,20%	46,20%	25,00%	50,00%	36,40%	35,70%	66,70%
	INTERACTIVA	41,20%	38,50%	50,00%	50,00%	36,40%	42,90%	33,30%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P19	INDIVIDUAL	17,60%	23,10%	0,00%	33,30%	9,10%	21,40%	0,00%
	DILEMÁTICA	5,90%	7,70%	0,00%	0,00%	9,10%	0,00%	33,30%
	INTERACTIVA	76,50%	69,20%	100,00%	66,70%	81,80%	78,60%	66,70%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P6	INDIVIDUAL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	DILEMÁTICA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	INTERACTIVA	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P13	INDIVIDUAL	29,40%	30,80%	25,00%	16,70%	36,40%	21,40%	66,70%
	DILEMÁTICA	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	INTERACTIVA	64,70%	61,50%	75,00%	66,70%	63,60%	71,40%	33,30%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P20	INDIVIDUAL	35,30%	30,80%	50,00%	33,30%	36,40%	28,60%	66,70%
	DILEMÁTICA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	INTERACTIVA	64,70%	69,20%	50,00%	66,70%	63,60%	71,40%	33,30%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3

P7	INDIVIDUAL	23,50%	30,80%	0,00%	0,00%	36,40%	14,30%	66,70%
	DILEMÁTICA	17,60%	23,10%	0,00%	16,70%	18,20%	21,40%	0,00%
	INTERACTIVA	58,80%	46,20%	100,00%	83,30%	45,50%	64,30%	33,30%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P14	INDIVIDUAL	23,50%	30,80%	0,00%	33,30%	18,20%	28,60%	0,00%
	DILEMÁTICA	11,80%	15,40%	0,00%	33,30%	0,00%	14,30%	0,00%
	INTERACTIVA	64,70%	53,80%	100,00%	33,30%	81,80%	57,10%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3
P21	INDIVIDUAL	5,90%	7,70%	0,00%	16,70%	0,00%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	INTERACTIVA	94,10%	92,30%	100,00%	83,30%	100,00%	92,90%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	17	13	4	6	11	14	3

Tabla N°3 (Resumen porcentual del cuestionario de docentes formadores)

Se presenta a continuación la tabla resumen de los porcentajes de respuestas de estudiantes.

% de respuestas por cada pregunta del cuestionario		Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
			MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
P1	INDIVIDUAL	14,30%	11,10%	20,00%	12,50%	21,40%
	DILEMÁTICA	1,40%	2,20%	0,00%	1,80%	0,00%
	INTERACTIVA	84,30%	86,70%	80,00%	85,70%	78,60%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P8	INDIVIDUAL	5,70%	8,90%	0,00%	5,40%	7,10%
	DILEMÁTICA	28,60%	26,70%	32,00%	30,40%	21,40%
	INTERACTIVA	65,70%	64,40%	68,00%	64,30%	71,40%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14

P15	INDIVIDUAL	2,90%	2,20%	4,00%	1,80%	7,10%
	DILEMÁTICA	20,00%	24,40%	12,00%	14,30%	42,90%
	INTERACTIVA	77,10%	73,30%	84,00%	83,90%	50,00%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P2	INDIVIDUAL	12,90%	13,30%	12,00%	12,50%	14,30%
	DILEMÁTICA	47,10%	48,90%	44,00%	46,40%	50,00%
	INTERACTIVA	40,00%	37,80%	44,00%	41,10%	35,70%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P9	INDIVIDUAL	4,30%	6,70%	0,00%	3,60%	7,10%
	DILEMÁTICA	47,10%	42,20%	56,00%	44,60%	57,10%
	INTERACTIVA	48,60%	51,10%	44,00%	51,80%	35,70%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P16	INDIVIDUAL	4,30%	2,20%	8,00%	5,40%	0,00%
	DILEMÁTICA	10,00%	6,70%	16,00%	12,50%	0,00%
	INTERACTIVA	85,70%	91,10%	76,00%	82,10%	100,00%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P3	INDIVIDUAL	1,40%	0,00%	4,00%	1,80%	0,00%
	DILEMÁTICA	52,90%	57,80%	44,00%	48,20%	71,40%
	INTERACTIVA	45,70%	42,20%	52,00%	50,00%	28,60%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P10	INDIVIDUAL	18,60%	24,40%	8,00%	16,10%	28,60%
	DILEMÁTICA	81,40%	75,60%	92,00%	83,90%	71,40%
	INTERACTIVA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P17	INDIVIDUAL	2,90%	4,40%	0,00%	1,80%	7,10%
	DILEMÁTICA	21,40%	22,20%	20,00%	16,10%	42,90%
	INTERACTIVA	75,70%	73,30%	80,00%	82,10%	50,00%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14

P4	INDIVIDUAL	10,00%	8,90%	12,00%	10,70%	7,10%
	DILEMÁTICA	90,00%	91,10%	88,00%	89,30%	92,90%
	INTERACTIVA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P11	INDIVIDUAL	1,40%	2,20%	0,00%	0,00%	7,10%
	DILEMÁTICA	14,30%	17,80%	8,00%	10,70%	28,60%
	INTERACTIVA	84,30%	80,00%	92,00%	89,30%	64,30%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P18	INDIVIDUAL	12,90%	17,80%	4,00%	7,10%	35,70%
	DILEMÁTICA	17,10%	13,30%	24,00%	19,60%	7,10%
	INTERACTIVA	70,00%	68,90%	72,00%	73,20%	57,10%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P5	INDIVIDUAL	30,00%	37,80%	16,00%	23,20%	57,10%
	DILEMÁTICA	37,10%	35,60%	40,00%	39,30%	28,60%
	INTERACTIVA	32,90%	26,70%	44,00%	37,50%	14,30%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P12	INDIVIDUAL	17,40%	18,20%	16,00%	17,90%	15,40%
	DILEMÁTICA	33,30%	34,10%	32,00%	28,60%	53,80%
	INTERACTIVA	49,30%	47,70%	52,00%	53,60%	30,80%
	BASE (n° entrevistados)	69	44	25	56	13
P19	INDIVIDUAL	10,00%	13,30%	4,00%	8,90%	14,30%
	DILEMÁTICA	10,00%	13,30%	4,00%	7,10%	21,40%
	INTERACTIVA	80,00%	73,30%	92,00%	83,90%	64,30%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P6	INDIVIDUAL	5,70%	4,40%	8,00%	7,10%	0,00%
	DILEMÁTICA	14,30%	13,30%	16,00%	10,70%	28,60%
	INTERACTIVA	80,00%	82,20%	76,00%	82,10%	71,40%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14

	entrevistados)					
P13	INDIVIDUAL	53,60%	59,10%	44,00%	53,60%	53,80%
	DILEMÁTICA	7,20%	9,10%	4,00%	5,40%	15,40%
	INTERACTIVA	39,10%	31,80%	52,00%	41,10%	30,80%
	BASE (n° entrevistados)	69	44	25	56	13
P20	INDIVIDUAL	45,70%	44,40%	48,00%	51,80%	21,40%
	DILEMÁTICA	2,90%	2,20%	4,00%	3,60%	0,00%
	INTERACTIVA	51,40%	53,30%	48,00%	44,60%	78,60%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P7	INDIVIDUAL	40,00%	33,30%	52,00%	37,50%	50,00%
	DILEMÁTICA	18,60%	26,70%	4,00%	19,60%	14,30%
	INTERACTIVA	41,40%	40,00%	44,00%	42,90%	35,70%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14
P14	INDIVIDUAL	47,80%	52,30%	40,00%	42,90%	69,20%
	DILEMÁTICA	2,90%	4,50%	0,00%	3,60%	0,00%
	INTERACTIVA	49,30%	43,20%	60,00%	53,60%	30,80%
	BASE (n° entrevistados)	69	44	25	56	13
P21	INDIVIDUAL	5,70%	8,90%	0,00%	0,00%	28,60%
	DILEMÁTICA	11,40%	15,60%	4,00%	8,90%	21,40%
	INTERACTIVA	82,90%	75,60%	96,00%	91,10%	50,00%
	BASE (n° entrevistados)	70	45	25	56	14

Tabla N°4 (Resumen porcentual del cuestionario de estudiantes)

4.1.2. Promedios por categorías

A continuación se presentan los promedios de las tres preguntas correspondientes a cada categoría y sus respectivos gráficos.

Docentes formadores

a) Categoría del lenguaje

	Total Muestra	GÉNERO		RANGO EDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	15%	15%	12%	8%	18%	14%	17%
DILEMÁTICA	12%	12%	12%	25%	5%	14%	0%
INTERACTIVA	73%	73%	76%	67%	77%	72%	83%

Tabla N°5 (Resumen porcentual de la categoría del lenguaje)

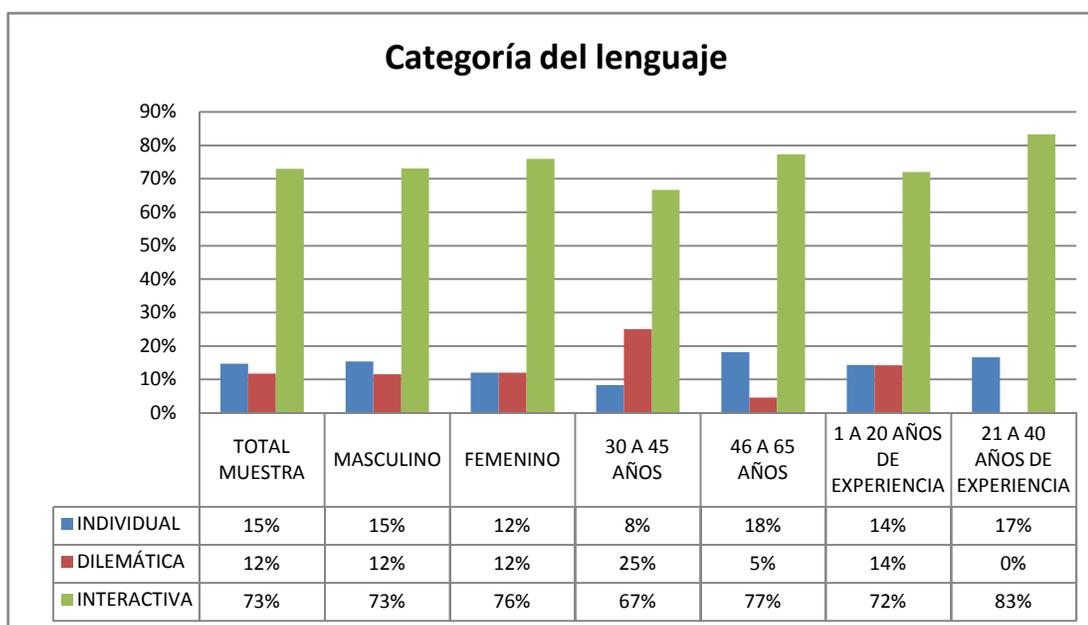


Gráfico N°1 (Categoría del lenguaje)

En la categoría del lenguaje la perspectiva interactiva se destaca con un 73% sobre las demás. Con respecto al género no se observan grandes diferencias. Según los rangos de edades se observa que entre los 30 a 45 años aumenta la perspectiva dilemática en un 25% y, entre los 46 a 65 años aumenta la perspectiva individual con un 18% y disminuye la dilemática en un 5%. Entre los primeros años de experiencia existe una igualdad entre la perspectiva individual y dilemática, ambas con un 14% a diferencia de los docentes con más de 21 años de experiencia en los cuales no existe una tendencia hacia la perspectiva dilemática.

b) Categoría trabajo colaborativo

	Total Muestra	GÉNERO		RANGO EDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	8%	10%	0%	11%	6%	10%	0%
DILEMÁTICA	20%	16%	33%	17%	21%	19%	22%
INTERACTIVA	72%	74%	67%	72%	73%	71%	78%

Tabla N°6 (Resumen porcentual de la categoría de trabajo colaborativo)

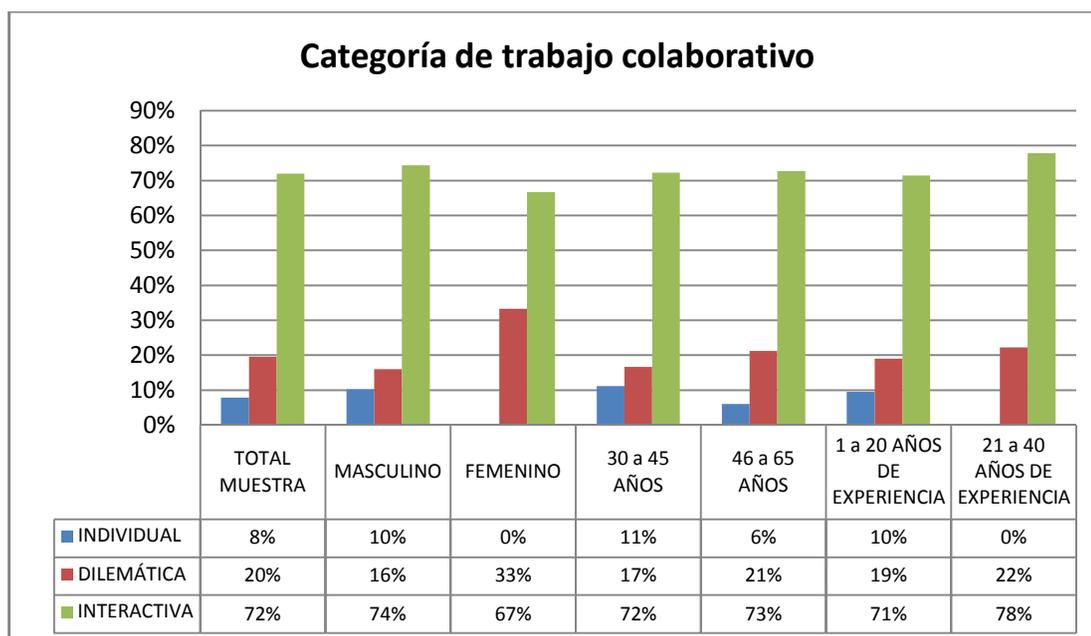


Gráfico N°2 (Categoría de trabajo colaborativo)

En la categoría del trabajo colaborativo la perspectiva que predomina es la interactiva, destacándose con un 72% por sobre las demás. El género femenino no presenta inclinación hacia la perspectiva individual, sin embargo existe un aumento significativo de la perspectiva dilemática con un 33%. Según los rangos de edades se observa que no presentan grandes diferencias. Con respecto a los años de experiencia entre los 21 a 40 años no existe tendencia hacia la perspectiva individual.

c) Categoría expectativas

	Total Muestra	GÉNERO		RANGO EDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	2%	3%	0%	6%	0%	2%	0%
DILEMÁTICA	51%	51%	50%	50%	51%	50%	56%
INTERACTIVA	47%	46%	50%	44%	49%	48%	44%

Tabla N°7 (Resumen porcentual de la categoría de expectativas)

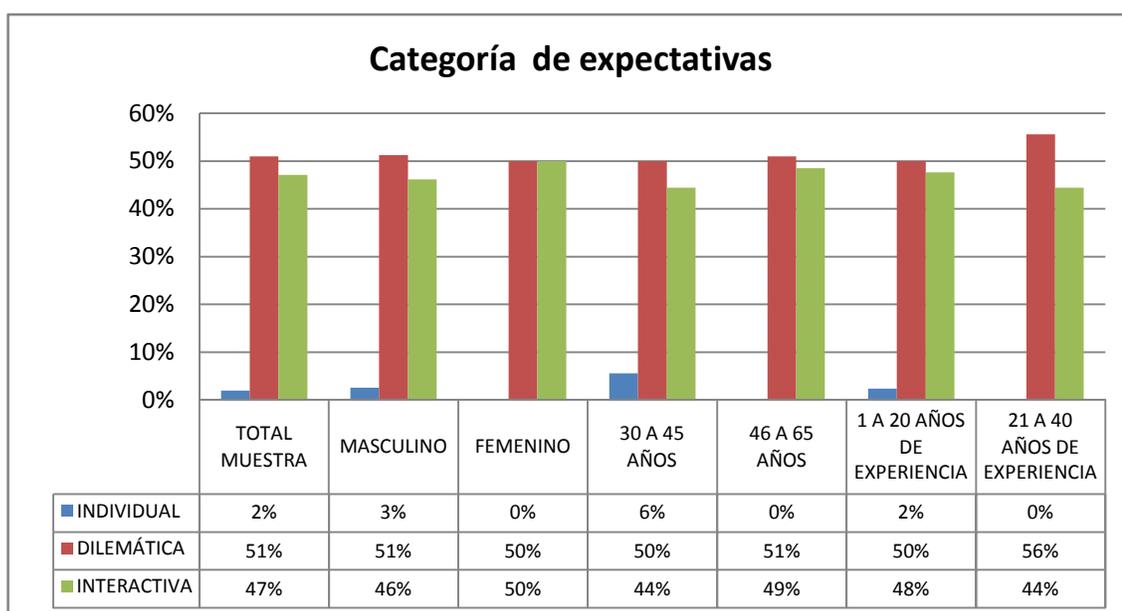


Gráfico N°3 (Categoría de expectativas)

En la categoría de expectativas, la perspectiva que sobresale es la dilemática con un 51% marcando una leve diferencia de un 4% sobre la interactiva en todas las variables de análisis, sin embargo en el género femenino, en el rango etario de 46 a 65 años y entre los 21 a 40 años de experiencia la perspectiva individual no presenta adeptos.

d) Categoría localización

	Total Muestra	GÉNERO		RANGOEDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	6%	5%	8%	17%	0%	7%	0%
DILEMÁTICA	22%	23%	17%	17%	24%	22%	22%
INTERACTIVA	72%	72%	75%	66%	76%	71%	78%

Tabla N°8 (Resumen porcentual de la categoría de localización)

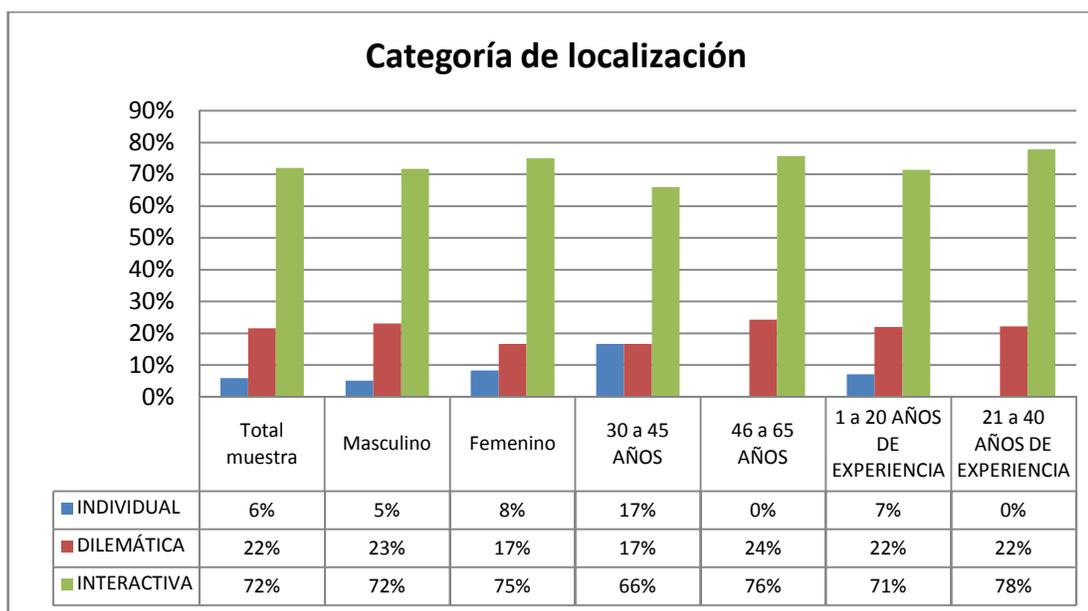


Gráfico N°4 (Categoría de localización)

En la categoría de localización la perspectiva interactiva es la que se destaca con un 72% sobre las demás. Con respecto al género, no se observan grandes diferencias. Según los rangos de edades se observa que entre los 30 a 45 años existe una igualdad entre la perspectiva individual y dilemática con un 17% a diferencia de los docentes formadores entre 46 a 65 años en donde no presentan tendencia a la perspectiva individual, al igual que los docentes que tienen entre 21 a 40 años de experiencia.

e) Categoría apoyos para el aprendizaje

	Total Muestra	GÉNERO		RANGOEDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	19%	21%	17%	17%	21%	21%	11%
DILEMÁTICA	20%	23%	8%	17%	21%	17%	33%
INTERACTIVA	61%	56%	75%	66%	58%	62%	56%

Tabla N°9 (Resumen porcentual de la categoría de apoyos para el aprendizaje)

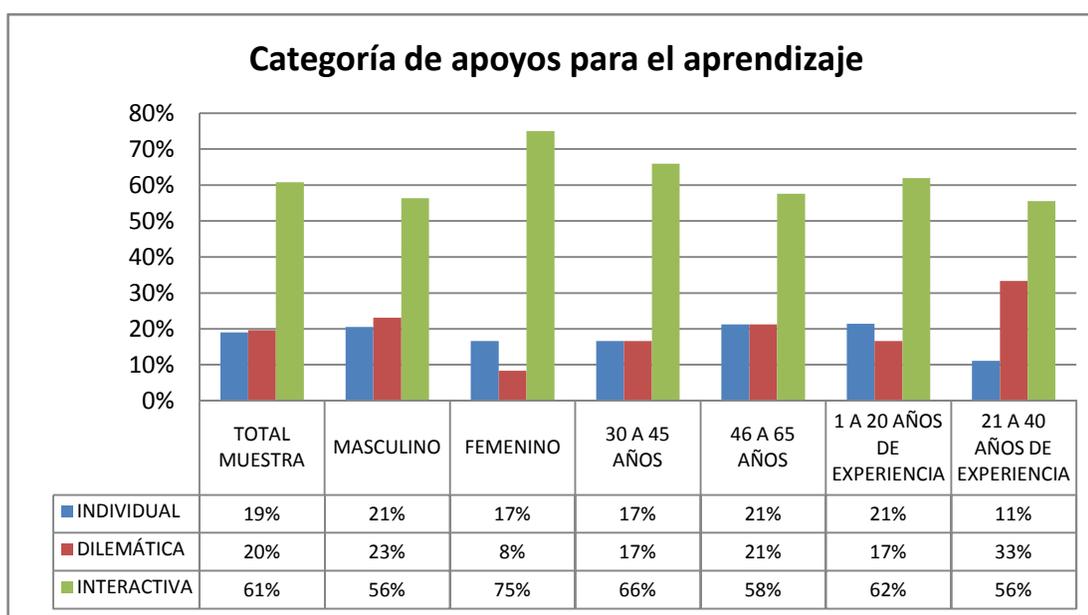


Gráfico N°5 (Categoría del apoyos para el aprendizaje)

En la categoría de apoyos para el aprendizaje la perspectiva que resalta es la interactiva con un 61% a diferencia de la perspectiva dilemática que posee un 20% y la perspectiva individual con un 19%. Con respecto al género femenino se observa que la perspectiva individual disminuye a un 17% y la perspectiva dilemática llega a un 8%. En la variable del género masculino se

observa que los porcentajes obtenidos no presentan diferencias significativas sobre el total de la muestra. Entre los rangos de edades no se observan grandes diferencias.

Las variables de los años de experiencia presentan una gran diferencia. Los docentes de entre 1 a 20 años de trabajo en escuela asignan un 17% a la perspectiva dilemática y un 21% a la perspectiva individual, mientras que los docentes de mayor experiencia presentan una disminución de un 10% en la perspectiva individual y un aumento de un 15% en la perspectiva dilemática.

f) Categoría apoyos afectivo profesor

	Total Muestra	GÉNERO		RANGOEDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	22%	20%	25%	17%	24%	17%	44%
DILEMÁTICA	2%	3%	0%	5%	0%	2%	0%
INTERACTIVA	76%	77%	75%	78%	76%	81%	56%

Tabla N°10 (Resumen porcentual de la categoría de apoyos afectivos del profesor)

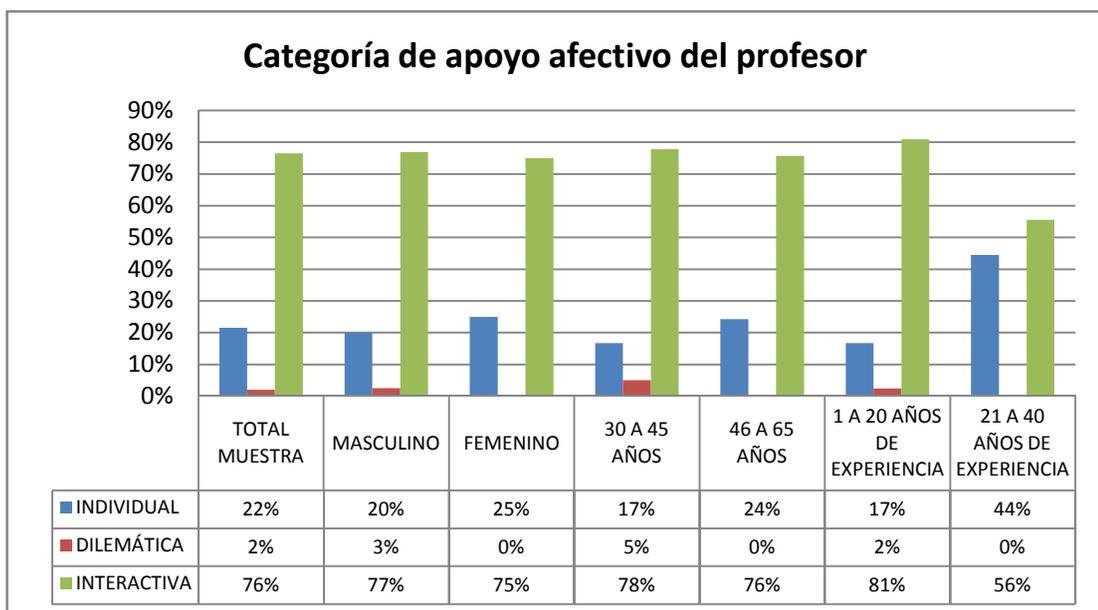


Gráfico N°6 (Categoría de apoyo afectivo del profesor)

En la categoría de apoyo afectivo del profesor la perspectiva que predomina es la interactiva con un 76% con una notoria diferencia sobre las demás, dejando en un 22% la perspectiva individual y un 2% la perspectiva dilemática. En todas las variables de análisis la perspectiva dilemática presenta bajos o nulos porcentajes de inclinación. Cabe mencionar que entre

los 21 a 40 años de experiencia la perspectiva individual presenta un aumento significativo alcanzando un 44% muy cercano a la perspectiva interactiva que llega a un 56%.

g) Categoría apoyo afectivo familiar

	Total Muestra	GÉNERO		RANGOEDAD		RANGO AÑOS TRABAJADOS	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS	1 a 20 años	21 a 40 años
INDIVIDUAL	18%	23%	0%	17%	18%	17%	22%
DILEMÁTICA	10%	13%	0%	17%	6%	12%	0%
INTERACTIVA	72%	64%	100%	66%	76%	71%	78%

Tabla N°11 (Resumen porcentual de la categoría de apoyo afectivo familiar)

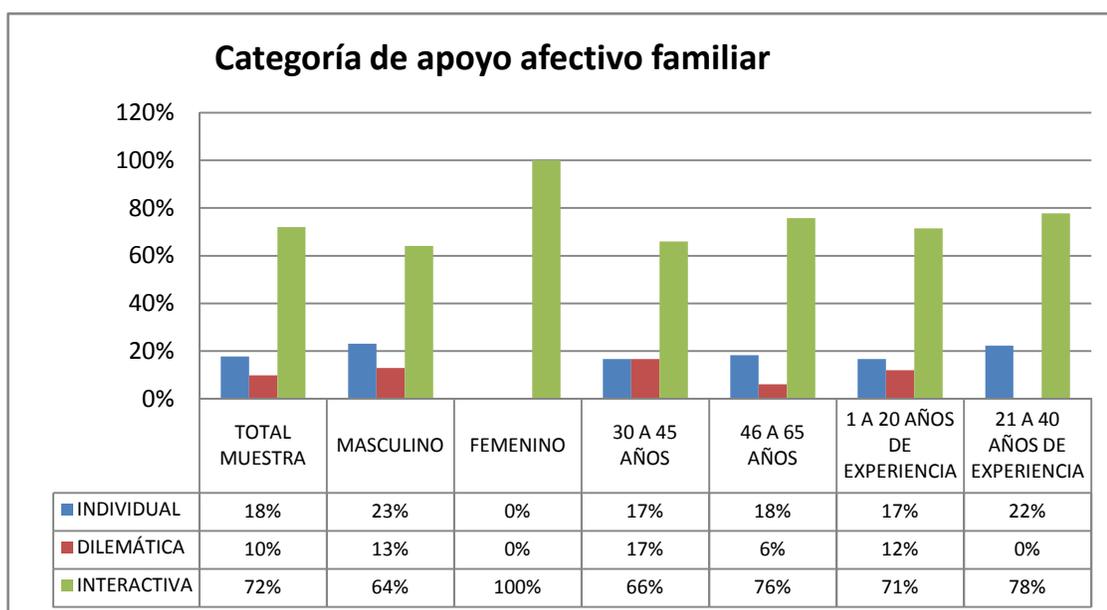


Gráfico N°7 (Categoría de apoyo afectivo familiar)

En la categoría de apoyo afectivo familiar, la perspectiva interactiva presenta un 72% a diferencia de la perspectiva individual que alcanza un 18% y la perspectiva dilemática un 10%. El género femenino presenta en su totalidad una inclinación hacia la perspectiva interactiva. Con respecto a los rangos etarios, entre los 30 a 45 años existe igualdad entre la perspectiva dilemática e individual con un 17% y entre los 46 a 65 años disminuye la perspectiva

dilemática a un 6%. Los docentes con más de 21 años de experiencia no presentan inclinación hacia la perspectiva dilemática.

Estudiantes

a) Categoría del lenguaje

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	10%	10%	10%	9%	14%
DILEMÁTICA	15%	14%	16%	16%	11%
INTERACTIVA	75%	76%	74%	75%	75%

Tabla N°12 (Resumen porcentual de la categoría del lenguaje)

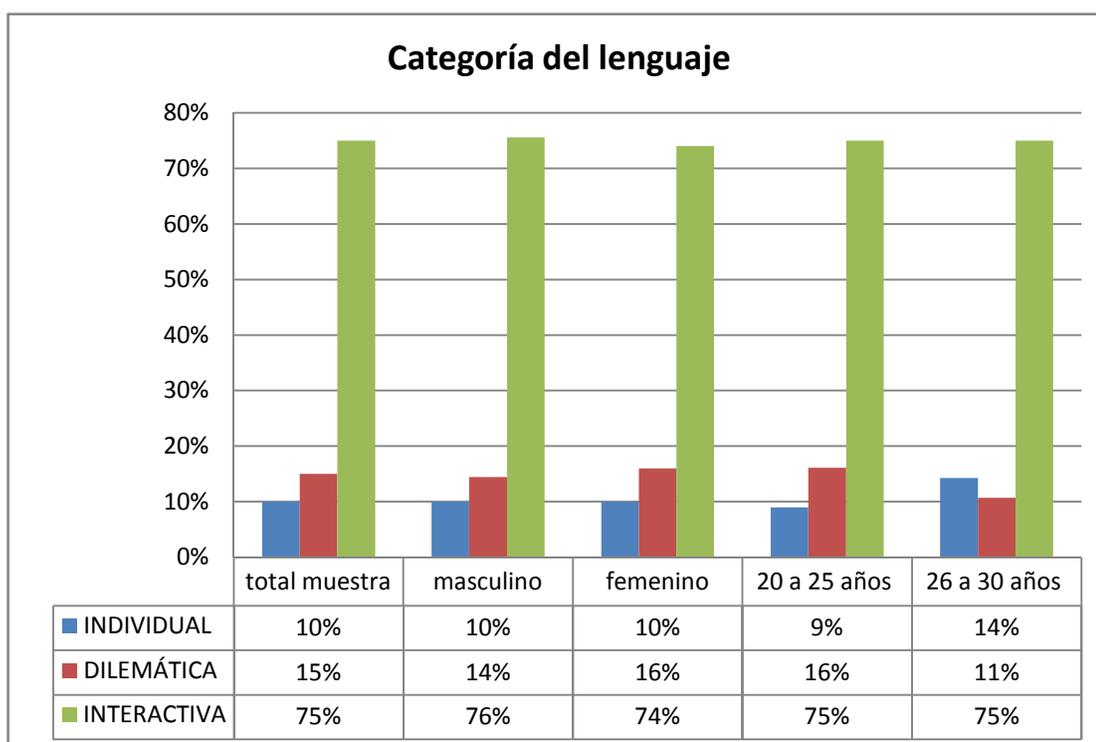


Gráfico N°8 (Categoría del lenguaje)

En todas las variables se presenta el mismo orden de elección de perspectiva, excepto en el grupo de 26 a 30 años. La perspectiva que destaca es la interactiva con un 75%, dejando en segundo lugar a la dilemática con un 15% y en tercer lugar la individual con un 10%. La variable

de 26 a 30 años presenta en segundo lugar la perspectiva individual con un 14%, y en tercer lugar la perspectiva dilemática con un 11%.

b) Categoría trabajo colaborativo

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	7%	7%	7%	7%	7%
DILEMÁTICA	35%	33%	38%	35%	36%
INTERACTIVA	58%	60%	55%	58%	57%

Tabla N° 13 (Resumen porcentual de la categoría de trabajo colaborativo)

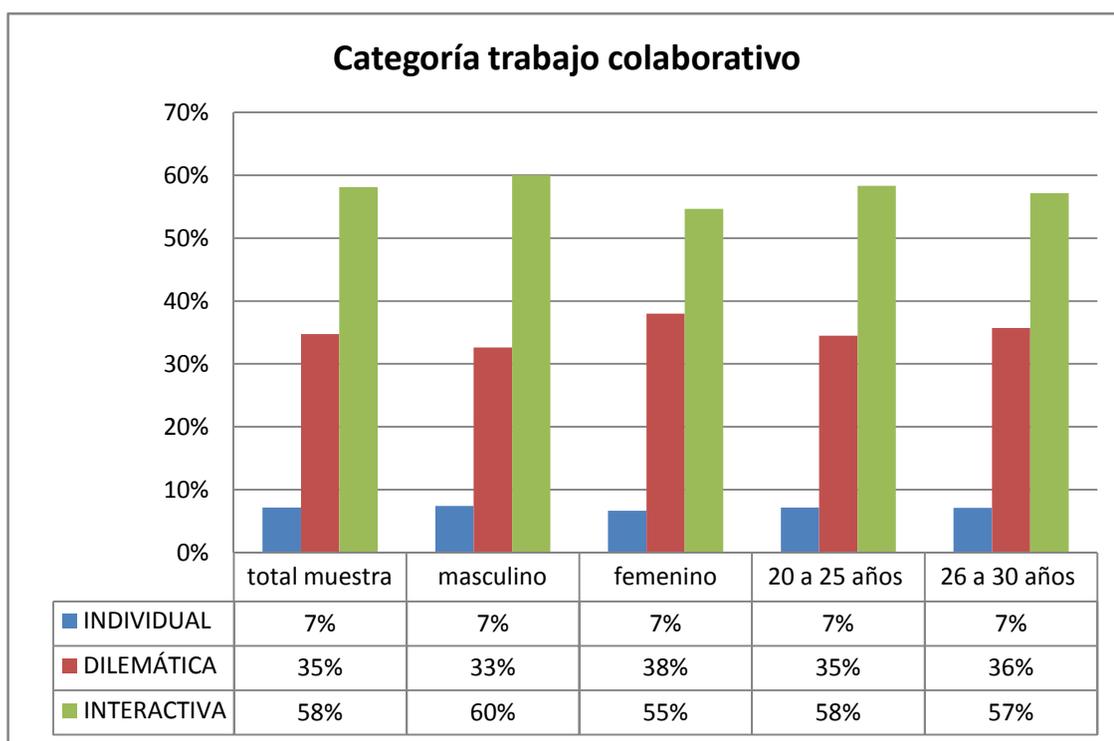


Gráfico N°9 (Categoría de trabajo colaborativo)

En todas las variables la perspectiva interactiva posee la primera preferencia con porcentajes que varían entre 55% y 60%. Se muestra que la segunda preferencia es la perspectiva dilemática, variando sus porcentajes entre 33% y 38% y dejando como última preferencia la perspectiva individual con un 7% en todas las variables.

c) Categoría expectativas.

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	8%	10%	4%	7%	12%
DILEMÁTICA	52%	52%	52%	49%	62%
INTERACTIVA	40%	38%	44%	44%	26%

Tabla N°14 (Resumen porcentual de la categoría de expectativas)

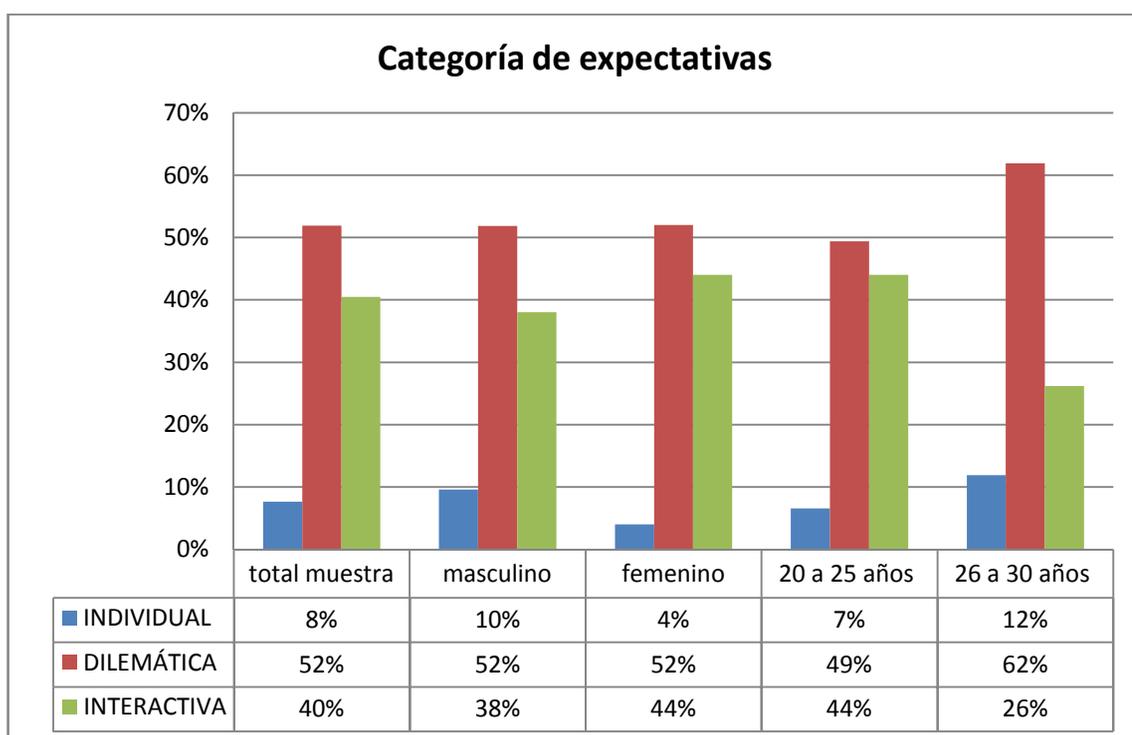


Gráfico N°10 (Categoría de expectativas)

Las respuestas marcan un orden de preferencia idéntico de perspectivas en todas las variables, destacándose la dilemática, siguiendo la interactiva y finalmente la individual.

La perspectiva dilemática varía sus porcentajes entre 49% y 62%. La perspectiva interactiva presenta sus porcentajes entre 26% y 44%. Por último, la perspectiva individual obtuvo los más bajos porcentajes entre 4% y 12%.

d) Categoría de localización

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	8%	10%	5%	6%	17%
DILEMÁTICA	41%	40%	40%	40%	43%
INTERACTIVA	51%	50%	55%	54%	40%

Tabla N°15(Resumen porcentual de la categoría de localización)

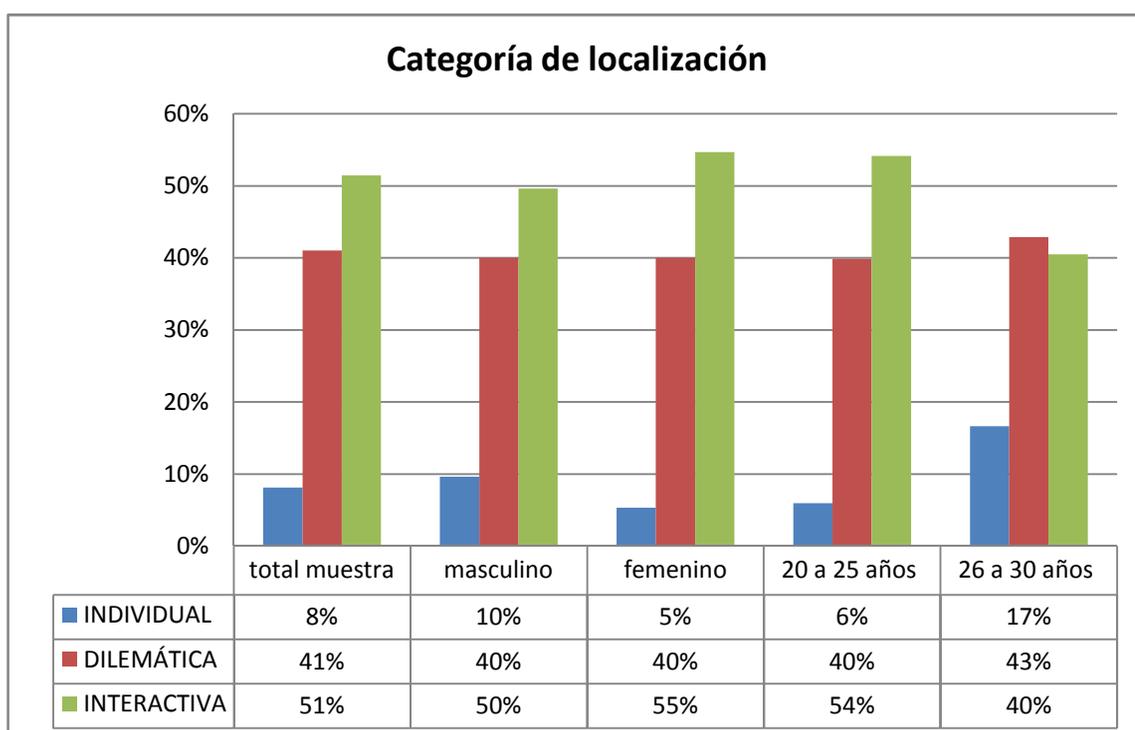


Gráfico N°11 (Categoría del localización)

En la categoría de localización las variables de género masculino y femenino más la variable de edad de 20 a 25 años obtienen un orden de preferencia idéntico, quedando la perspectiva interactiva como primera opción con porcentajes entre 50% y 55%, la perspectiva dilemática obtiene 40% en las tres variables y, por último la perspectiva individual queda en tercer lugar con porcentajes entre 5% y 10%.

La variable de 26 a 30 años presenta una disminución de 11% en la perspectiva interactiva (comparación con el total de la muestra), produciendo esto un aumento en la perspectiva individual, que alcanza un porcentaje de 17% de preferencia, dejando como primera opción la perspectiva dilemática con un 43%.

e) Categoría apoyos para el aprendizaje

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	19%	23%	12%	17%	29%
DILEMÁTICA	27%	28%	25%	25%	35%
INTERACTIVA	54%	49%	63%	58%	36%

Tabla N°16(Resumen porcentual de la categoría de apoyos para el aprendizaje)

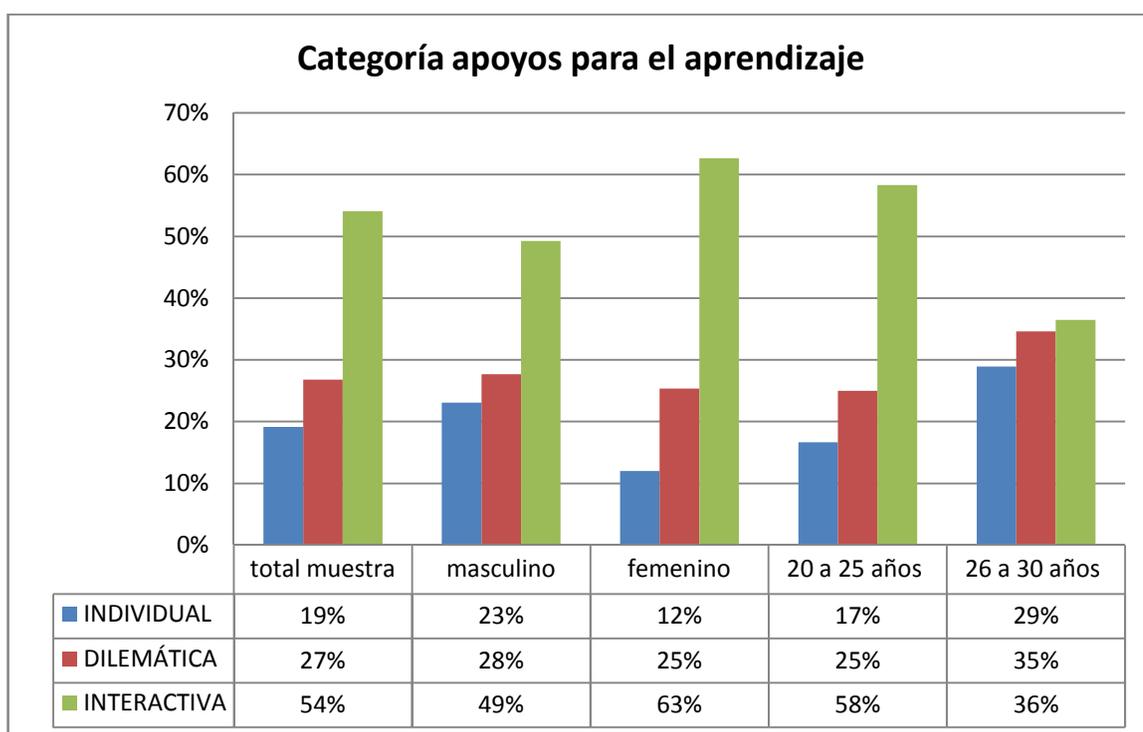


Gráfico N°12 (Categoría del apoyos para el aprendizaje)

En la categoría de apoyos para el aprendizaje la perspectiva interactiva destaca con un 54%, quedando en segundo lugar la perspectiva dilemática en un 27% y, por último, la perspectiva individual con un 19%.

En la variable de rango etario 26 a 30 años se mantiene el orden de preferencia variando los porcentajes; la perspectiva interactiva disminuye a un 36%, la perspectiva individual a un 29%, y finalmente la perspectiva dilemática a un 35%.

f) Categoría apoyos afectivo profesor

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	35%	36%	33%	37%	25%
DILEMÁTICA	8%	8%	8%	7%	15%
INTERACTIVA	57%	56%	59%	56%	60%

Tabla N°17(Resumen porcentual de la categoría de apoyos afectivos del profesor)

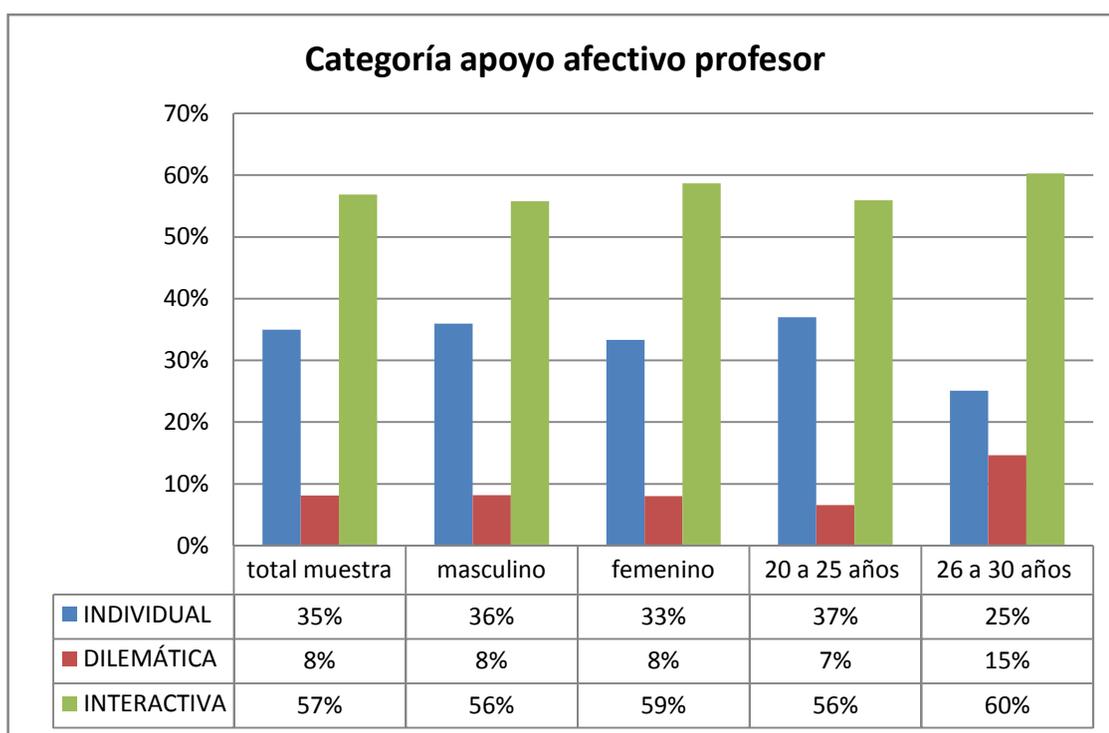


Gráfico N°13 (Categoría del apoyo afectivo del profesor)

En la categoría de apoyo afectivo del profesor la perspectiva que prevalece es la interactiva sobresaliendo con más de un 50% en todas sus variables, dejando en segundo lugar la perspectiva individual entre 25% y 37% y quedado muy por debajo la perspectiva dilemática que fluctúa entre un 7% y 15%.

g) Categoría apoyo afectivo familiar

	Total Muestra Estudiantes	GÉNERO		RANGOEDAD	
		MASCULINO	FEMENINO	20 A 25 AÑOS	26 A 30 AÑOS
INDIVIDUAL	31%	31%	30%	27%	49%
DILEMÁTICA	11%	16%	3%	11%	12%
INTERACTIVA	58%	53%	67%	62%	39%

Tabla N°18(Resumen porcentual de la categoría de apoyo afectivo familiar)

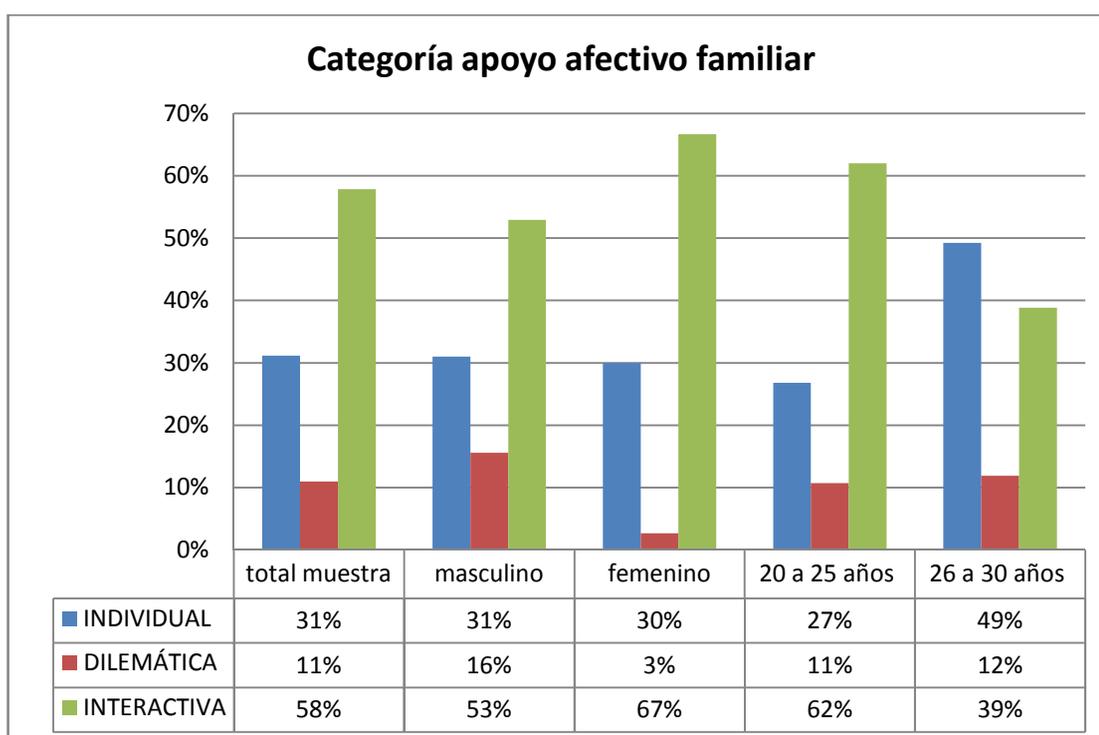


Gráfico N°14 (Categoría de apoyo afectivo familiar)

En la categoría de apoyo afectivo familiar las variables de género femenino y masculino más la variable de edad 20 a 25 años tienen un orden idéntico de preferencia. La perspectiva interactiva queda en primera opción con porcentajes entre 53% y 67%, luego la perspectiva individual queda en

segundo lugar con porcentajes entre 27% y 31%, y en último lugar queda la perspectiva dilemática con porcentajes variados entre 3% y 16%.

En la variable etaria de 26 a 30 años el orden de preferencia cambia, disminuyendo en un 19% la perspectiva interactiva (comparación con el total de la muestra). Del mismo modo la perspectiva individual aumenta a un 49%, quedando como primera opción en el orden de respuestas, seguido de la perspectiva dilemática que alcanza un 12%.

4.1.3. Promedios de las muestras totales

A continuación se presentan las tablas y gráficos correspondientes a alumnos y docentes formadores del total de las muestras.

Docentes formadores

	Lenguaje	Trabajo colaborativo	Expectativas	Localización	Apoyos para el aprendizaje	Apoyo afectivo del profesor	Apoyo afectivo familiar
INDIVIDUAL	15%	8%	2%	6%	19%	22%	18%
DILEMÁTICA	12%	20%	51%	22%	20%	2%	10%
INTERACTIVA	73%	72%	47%	72%	61%	76%	72%

Tabla N°19 (Promedio total muestra de docentes formadores por categorías)

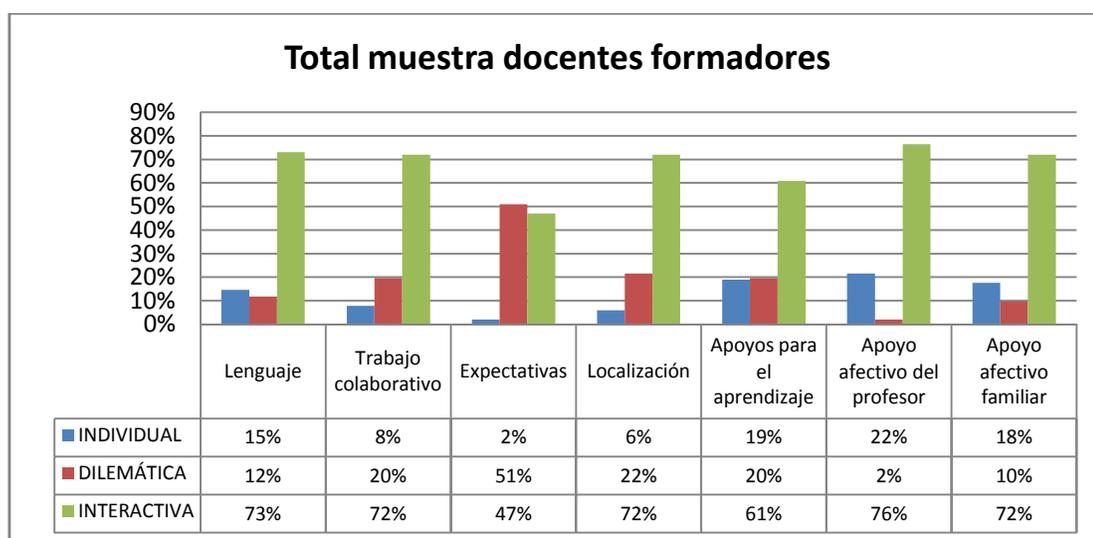


Gráfico N°15 (Promedio total de docentes formadores por categorías)

De este gráfico se puede inferir que la tendencia en casi su totalidad es la perspectiva interactiva. En el caso de la perspectiva individual, ésta disminuye considerablemente en la categoría de expectativas.

La perspectiva dilemática aumenta en la categoría de expectativas y tiene una notoria disminución en la categoría de apoyo afectivo del profesor. Por

su parte la perspectiva interactiva se mantiene sobre el 60% en seis categorías, marcando la diferencia la categoría de expectativas que disminuye al 47%.

Estudiantes

	Lenguaje	Trabajo colaborativo	Expectativas	Localización	Apoyos para el aprendizaje	Apoyo afectivo del profesor	Apoyo afectivo familiar
INDIVIDUAL	10%	7%	8%	8%	19%	35%	31%
DILEMÁTICA	15%	35%	52%	41%	27%	8%	11%
INTERACTIVA	75%	58%	40%	51%	54%	57%	58%

Tabla N°20 (Promedio total muestra de estudiantes por categoría)

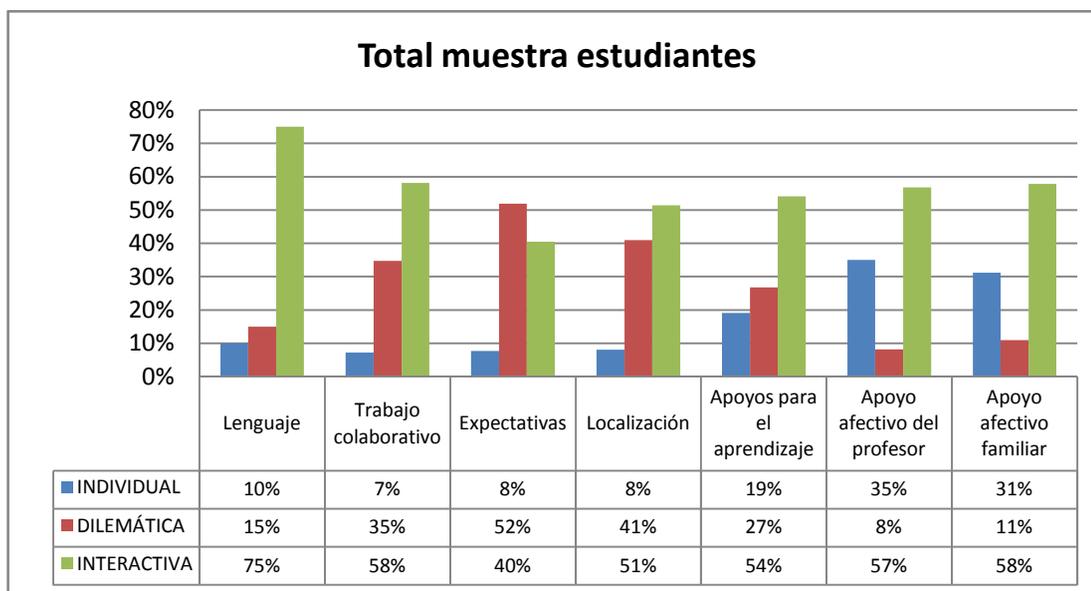


Gráfico N°16 (Promedio total de estudiantes por categorías)

De este gráfico se puede inferir que la tendencia es en casi su totalidad la perspectiva interactiva. Por otro lado, la perspectiva individual presenta un aumento en las categorías de apoyo para el aprendizaje, apoyo afectivo del profesor y apoyo familiar.

La perspectiva dilemática aumenta en las categorías de trabajo colaborativo, expectativas y localización, llegando incluso a sobrepasar la perspectiva interactiva en la categoría de expectativas, por su parte, la perspectiva interactiva se mantiene sobre el 50% excepto en la categoría de expectativas que marca un 40%.

4.1.4. Resumen docentes formadores y alumnos

A continuación se detalla el promedio de las siete categorías, mostrando la tendencia general de las tres perspectivas de la muestra.

A) Docentes formadores

	Lenguaje	Trabajo colaborativo	Expectativas	Localización	Apoyos para el aprendizaje	Apoyo afectivo del profesor	Apoyo afectivo familiar	Total
Individual	15%	8%	2%	6%	19%	22%	18%	13%
Dilemática	12%	20%	51%	22%	20%	2%	10%	19%
Interactiva	73%	72%	47%	72%	61%	76%	72%	68%

Tabla N°21(Resumen por categorías de docentes formadores)

b) Estudiantes

	Lenguaje	Trabajo colaborativo	Expectativas	Localización	Apoyos para el aprendizaje	Apoyo afectivo del profesor	Apoyo afectivo familiar	Total
Individual	10%	7%	8%	8%	19%	35%	31%	17%
Dilemática	15%	35%	52%	41%	27%	8%	11%	27%
Interactiva	75%	58%	40%	51%	54%	57%	58%	56%

Tabla N°22 (Resumen por categorías de estudiantes)

	DOCENTES	ESTUDIANTES
INDIVIDUAL	13%	17%
DILEMÁTICA	19%	27%
INTERACTIVA	68%	56%

Tabla N°23 (promedio general docentes formadores y estudiantes)

Resumen estudiantes y docentes formadores

Estudiantes: 70
Docentes formadores: 17

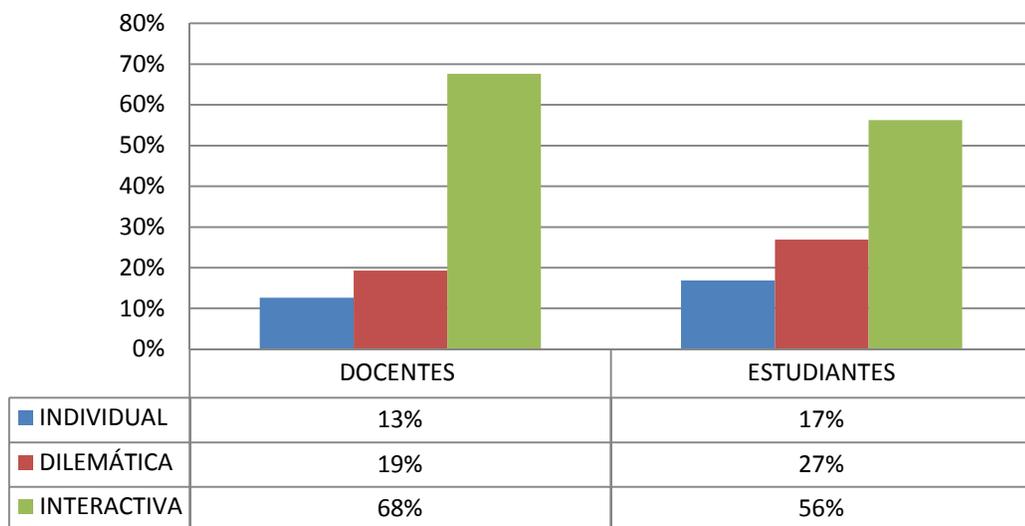


Grafico N°17 (Promedio general docentes formadores y estudiantes)

Este gráfico representa el promedio total de las muestras de las siete categorías de análisis.

Las muestras de estudio tuvieron una tendencia similar, consiguiendo el mismo orden de preferencia: interactiva, dilemática, individual. La perspectiva interactiva en ambas muestras se mantiene sobre el 55% de preferencia.

La perspectiva individual y dilemática se encuentran en similitud de porcentajes, siendo en ambas muestras la perspectiva individual inferior a la perspectiva dilemática.

CAPÍTULO 5:

CONCLUSIONES y

DISCUSIONES DE LA

INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones

En base al análisis de los resultados se concluye que predomina, tanto en docentes formadores como en estudiantes, la perspectiva interactiva con más de un 55%, lo que da cuenta que ambos grupos estudiados tienen una mirada más inclusiva en su quehacer pedagógico.

Los docentes formadores tienen una tendencia hacia la perspectiva interactiva en casi su totalidad, exceptuando la categoría de expectativas, donde predomina la perspectiva dilemática.

Por su parte los alumnos en práctica profesional, al igual que los docentes formadores, tienen una tendencia hacia la perspectiva interactiva, a excepción de la categoría de expectativas que tiene mayor porcentaje en la perspectiva dilemática.

En la categoría de expectativas de ambas muestras tiene mayor porcentaje la perspectiva dilemática, ante lo cual se deduce que las muestras no tienen una tendencia clara y presentan variados cuestionamientos en lo que será mejor para sus alumnos.

Cabe destacar que los docentes formadores y estudiantes que se encuentran en esta perspectiva presentan un lenguaje más inclusivo hacia sus estudiantes, están mayoritariamente dispuestos a trabajar a la par con especialistas que requieran intervenir en el aula, poseen una alta expectativa sobre sus estudiantes, creen que los niños y jóvenes deben educarse dentro del mismo contexto, sin separación de aulas y bajo las mismas condiciones, buscando herramientas profesionales para poder atender óptimamente a la diversidad, educando afectivamente, creyendo que es una necesidad en el

proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo en un papel protagónico a la familia de los educandos, reconociendo su importancia vital en el proceso de educación.

Al indagar en las perspectivas de los docentes formadores y de los estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, se refleja que están en concordancia con los lineamientos de una educación inclusiva, atendiendo a las nuevas exigencias legislativas y gubernamentales. Tales exigencias comprometen a un docente innovador, con gran sentido de adaptación y con altas habilidades comunicativas con colegas, apoderados y estudiantes.

5.2. Discusiones

Como es evidente en los análisis de las repuestas de los docentes y estudiantes del último semestre de la carrera de pedagogía en Educación Física de la Escuela del Movimiento y Deportes de la Universidad Católica Silva Henríquez, existe una alta tendencia hacia una perspectiva interactiva.

Pero, ¿Es ésta una tendencia basada en la preparación profesional que el sujeto de análisis ha tenido? Se puede entender que la formación docente, incluso la formación profesional de cualquier carrera y profesión, es la que forma un pensamiento inclusivo, gracias a las herramientas entregadas durante su formación, la preparación profesional que es avalada en los planes de estudios de cada carrera, los análisis y experiencias vividas en la sala de clases, las magistrales clases que daban los profesores, todo el trabajo integral realizado por los funcionarios de la institución que es traspasado a sus alumnos en formación, construyen la ecuación correcta para llegar a tener un profesional bien preparado y listo para ejercer su profesión.

Precisamente esta formación profesional busca responder a las necesidades de nuestra sociedad chilena, que paulatinamente ha incluido a las personas con discapacidad. En la actualidad es bastante común ver la incorporación de personas con discapacidad, percibir positivamente sus logros y participación en actividades sociales. Hoy en día la integración a modelos colectivos, como la locomoción, la atención al público en general, los estacionamientos de supermercados, mall, etc., son de gran importancia para las nuevas políticas de no discriminación, igualdad de oportunidades y mejoras en la calidad de vida. En el ámbito legislativo, todas las leyes, decretos y reglamentaciones relacionadas a las personas con alguna

discapacidad hablan del derecho de tener las mismas oportunidades (ley 19.284 y ley 20.422).

Sin embargo, a pesar de todos los antecedentes teóricos recolectados en esta investigación respecto a la inclusión, no está demás preguntarse ¿Estarán realmente preparados los nuevos profesionales para trabajar en un mundo laboral donde se debe ser inclusivo? ¿Pueden ser inclusivos en todas sus prácticas y quehaceres? ¿Es realmente la formación universitaria la que permite que los estudiantes sean capaces de desarrollar diversas herramientas para situaciones reales de trabajo y desenvolvimiento personal?

Es común tender a pensar que la universidad entrega todo lo necesario para ejercer correctamente una profesión, ¿pero hasta qué punto puede ser verdad?

Como se menciona en los párrafos anteriores, es importante tener en cuenta que la sociedad actual se rige bajo normas legales de inclusión, lo que se traduce en acciones de integración, de buen trato e igualdad de oportunidades. Por otra parte, no es sólo el ámbito legal que obliga a los profesionales a trabajar en pos de la inclusión, también es importante la educación entregada por los padres o simplemente el sentido común de un buen ciudadano. Es muy probable que un gran porcentaje de niños haya visto alguna vez como una o un grupo de personas ayudó a alguien en silla de ruedas a abordar la locomoción colectiva, ceder el asiento a un anciano, embarazada, persona con problemas de movilidad o algún tipo de ayuda a alguien con problemas de discapacidad. Analizando entonces el siguiente párrafo la pregunta se convierte en otra, ¿La preparación docente va más allá que la enseñanza recibida en la casa?

5.3. Limitaciones

Durante el proceso de creación de la tesis surgieron algunas limitaciones. Una de ellas fue la dificultad de encontrar al grupo de estudio, ya que al ser estudiantes cursando su práctica profesional y seminario de grado no hay horarios fijos únicos de permanencia en la universidad, y en cuanto a los docentes sucedió algo similar, debido a los horarios limitados de sus actividades curriculares, sobre todo los que no son profesores de planta, dificultando así el poder contactarlos. Además, se escogió la modalidad de entregar el cuestionario impreso, lo que significó la espera del retorno de éste que, lamentablemente atrasó del análisis de resultados, incluso en algunas ocasiones ni siquiera llegó el cuestionario de vuelta.

5.4 Proyecciones

No existe evidencia que indique si efectivamente el conocimiento de los encuestados es propio de sus aprendizajes pedagógicos, cursos de perfeccionamiento, experiencia laboral o simplemente intuición.

Por lo mismo este tema de investigación da paso a futuros trabajos que puedan analizar las variables que determinan como se marca la perspectiva del docente en ejercicio y de aquel que está en formación. Es necesario conocer como es su formación, si hay eventos, experiencias, prácticas pedagógicas que adapten, mejoren y permitan un buen desempeño del profesional en su trabajo. Posiblemente un camino basado en técnicas de estudio, repuestas efectivas a situaciones problemáticas y el enfoque de la carrera profesional, puedan mejorar o cambiar la perspectiva de un docente en formación, promoviendo un mejor ejercicio de su rol como mediador del

aprendizaje en la sala de clases, por el sólo de hecho de utilizar técnicas que sean más inclusivas, pero no por una formación integral durante su carrera y no simplemente por intuición.

BIBLIOGRAFÍA

Latorre, A.; Rincónlgea, D.; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2º edición). Madrid: La Muralla.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5º edición). Perú: El comercio. S.A

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <http://goo.gl/6I2ZWW>

MINEDUC, (2005). *Nuestro compromiso con la diversidad*, política nacional de educación especial. Recuperado de <http://goo.gl/8g6rrF>

Muñoz, M. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas* v14(3):68-79.

Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estud. Pedagóg.*, 36(1). Recuperado de <http://goo.gl/nmUOTO>

Tenorio Eitel, S.; Arzola Medina, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul, acerca de la integración escolar*. Santiago, Chile.

Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*(3º Edición). Madrid, España: Narcea.

Echeita, G.; Ainscow M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *UAM. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*, 26 – 42. Recuperado de <http://goo.gl/bhbrHX>

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. 48. Santiago, Chile.

Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

UNESCO (2005). *Políticas nacionales de educación*. Recuperado de <http://goo.gl/zgqiUm>

Naciones Unidas (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Recuperado de <http://goo.gl/I4gHNS>

Naciones Unidas(2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)*. Recuperado de <http://goo.gl/9Qghzt>

Boatto, Yanina Elizabet; Vélez, Gisela María; Bono, Adriana Irma (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *SUMMA psicológica UST* 2011, Vol. 8, N°1, 13-20. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3738106.pdf

Chile. MINEDUC (2005). *Políticas nacionales de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de <http://goo.gl/eO5W23>

Fundación HINENI; UNESCO; UNICEF (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Argentina.

Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención psicosocial* v17(3).

Oviedo, G. (Agosto, 2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales* v18, 89-96.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* v4(8), 47-53.

Roca, J. (1991). Percepción: usos y teorías. *Apuntes Educación física* v25, 09-14.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estud. Pedagóg.*, 36(1). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052010000100016>

Chile. Ministerio de Educación (2000). *Decreto 1. Reglamenta capítulo II título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356>

Chile. Ministerio de Educación (2010). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idParte=0>

Chile. Ministerio de educación (2015). *Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

Chile. MIDEPLAN (1994). *Ley 19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>

Chile. MIDEPLAN (2010). *Ley 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Marfán, Javiera; Castillo, Paulina; González, Roberto; Ferreira, Israel (2014). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Fundación Chile. Recuperado de http://issuu.com/educacionfch/docs/informe_final_pie_resumen/10

ANEXOS



Anexo 1: Cuestionario docentes formadores

CUESTIONARIO

Estimados Profesores:

Somos un grupo de estudiantes de último nivel de la carrera de pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez, que nos encontramos en el proceso de seminario de grado y uno de los requisitos a considerar en dicho proceso es desarrollar un estudio investigativo para optar al grado de licenciado en educación.

A continuación les presentamos un cuestionario de carácter anónimo, que intenta recabar su opinión personal, respecto de las percepciones que usted tiene, sobre las respuestas a la diversidad educativa, situado en una realidad educativa.

INSTRUCCIONES

- 1.- Se solicita dar respuesta a la totalidad de las preguntas presentadas.
- 2.- Encerrar en un círculo solo una alternativa.
- 2.- Conteste solo con lápiz pasta.

AGRADECEMOS SU APOYO

Datos generales:

Edad		
Genero	Femenino	Masculino
¿Has trabajado en el sistema escolar?	Si	No

Si su respuesta es afirmativa. Indique la cantidad de años.	
---	--

1. ¿Cómo se refiere usted en conversaciones con sus otros colegas respecto a los estudiantes que poseen dificultad de aprendizaje y/o una discapacidad?

- a) Es difícil buscar un término para referirme a ellos.
- b) Por su nombre
- c) Por su diagnóstico (niño Down, niño asperger, etc.)

2. En la clase de Educación Física, respecto al trabajo con otros profesionales ¿Cómo prefiere enfrentar el aprendizaje de todos sus estudiantes?

- a) Solo, ya que prefiero enfrentar y ayudar a mis estudiantes de manera individual.
- b) Sería ideal trabajar en conjunto con el profesor diferencial, pero no existen los tiempos para dicha instancia.
- c) Prefiero trabajar en conjunto con especialistas u otros profesionales.

3. Usted cree que los estudiantes con algún tipo de discapacidad durante su vida...

- a) ... pueden participar de los procesos de selección (universitarios, de trabajo, u otros) igual que sus compañeros y alcanzar sin duda una carrera profesional.
- b) ...necesitará ayuda siempre, por ende, es difícil que pueda desenvolverse en algún área específica.
- c) ...depende de la motivación de los estudiantes y de los apoyos tanto familiares como académicos para que pueda alcanzar el éxito.

4. En la escuela nos encontramos con una diversidad de estudiantes como por ejemplo niños con síndrome de asperger, déficit atencional, obesidad, dificultades de aprendizajes, ciegos, sordos, entre otros. ¿Cuál de las siguientes opciones considera más efectivas para lograr el aprendizaje estos estudiantes?

- a) Todos tienen derecho a educarse en espacios comunes, con diversificación metodológica y con sus respectivas adecuaciones.
- b) Los estudiantes deben ser apoyados por profesionales que trabajen con ellos fuera del aula o espacio regular para trabajar con ellos de forma individual en espacios separados.
- c) Sería ideal educar a todos los estudiantes juntos en una misma aula, pero no es fácil atender a los que tienen más dificultades y descuidar a los demás, ya que son muchos estudiantes por cursos y un profesor tiene pocas herramientas para atender la diversidad.

5. Los profesores deben buscar estrategias de apoyo para ayudar a sus estudiantes a mejorar sus aprendizajes en la escuela. ¿Cuál de las siguientes opciones responde a un apoyo efectivo para todos sus estudiantes?

- a) Me gustaría que todos mis estudiantes aprendan ya sea con sus adaptaciones pertinentes, respetando los ritmos de aprendizajes de cada uno de ellos, adaptando las evaluaciones, sin embargo la dirección de la escuela me exige buenos resultados de pruebas estandarizadas.
- b) Admito que no estoy preparado para atender a los niños del proyecto de integración escolar (PIE), por lo que agradezco que la educadora diferencial o la psicopedagoga intervengan con estos niños de manera personalizada, brindando el apoyo profesional que necesitan.
- c) Valoro las diferencias de sus estudiantes, busco perfeccionarme y/o capacitarme para dar respuesta a la diversidad.

6. En la hora de colación, un colega suyo comienza a comentar el trabajo de una de sus colegas. Resalta en demasía el evidente cariño que esta les entrega a sus estudiantes, dando a entender que es casi un requisito para entrar en la profesión, usted le responde:

- a) Esas son características individuales, porque a mí me formaron para ser profesor y considero que si no les expreso cariño eso no afecta mi labor profesional.
- b) Las respuestas afectivas son muy necesarias, ya que es una herramienta para que los estudiantes sientan confianza y poder ser un aporte significativo en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) Es bueno que se tenga ese tipo de respuestas, aunque con 45 estudiantes y las exigencias administrativas no nos queda el tiempo para conocer más a mis estudiantes.

7. Las familias por lo general se desligan de sus responsabilidades de educadores, lo cual trae muchos problemas a los hijos a la hora de estar en el colegio. ¿Qué alternativa representa su opinión al respecto?

- a) Es importante y necesario dar apoyo y herramientas a las familias, pero claramente no tenemos el tiempo necesario para hacerlo.
- b) La escuela debe buscar las estrategias para dar las herramientas necesarias para que las familias puedan apoyar a sus hijos.
- c) Los niños son un claro reflejo de sus familias. Si las familias están ausentes, el niño presentará complicaciones en el proceso de aprendizaje.

8. Llega a su curso Josefa, niña diagnosticada con discapacidad intelectual (D.I.) y muy buena en el área artística. ¿Cómo la presentaría usted al curso?

- a) Josefa es su nueva compañera y pertenece al PIE.
- b) Josefa es su nueva compañera.

- c) Josefa es su nueva compañera y se destaca en el área artística.

9. En la escuela los profesores deben realizar sus planificaciones, evaluaciones y adaptaciones para trabajar con sus estudiantes. Para realizar este trabajo se apoyan en sus colegas o simplemente lo hacen de manera individual. ¿En cuál de las siguientes opciones los estudiantes se ven más beneficiados?

- a) El profesor conversa e intercambia ideas con la psicopedagoga o educadora deferencial del colegio, buscando nuevas alternativas para abordar las diferencias de todos sus estudiantes en sus clases.
- b) Un profesor bien formado no necesita el apoyo de otro profesional, porque siempre hemos atendido la diversidad en el aula, solo debe darle importancia a conocer las características, sociales, psicológicas y afectivas de sus estudiantes para planificar sus clases de manera individual.
- c) La profesora de educación física encuentra positivo Intercambiar ideas con otros profesores. Se pueden tener distintas posturas de un mismo tema y pueden ayudar a conformar buenas estrategias didácticas, pero cree que en la realidad de la escuela, no existe el tiempo necesario para reflexionar temas relevantes a sus estudiantes.

10. En el transcurso de las clases de basquetbol ha notado que un estudiante presenta dificultad en el dominio del balón. Usted lo ve temeroso y confuso con las dinámicas del juego, además de avergonzado ante su notoria dificultad hacia la práctica del deporte. Ante esta situación, ¿Usted qué hace?

- a) Busca y ejecuta nuevas actividades que le permitan al estudiante destacar y resaltar sus habilidades y potenciales.
- b) Cansado de seguir intentando, le delego tareas menores o lo mando a descansar.

- c) Ayudaré al estudiante si lo veo motivado, pero si no es así es muy difícil ayudarlo a alcanzar los objetivos.

11. Frente a su grupo curso se diagnostican más de cinco estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y/o dificultad de aprendizaje. Por meses la realización de la clase se ha tornado complicada de hacer, ya que por atender a un grupo se ha descuidado al resto y al final se ha dado cuenta que realiza dos clases en una. Ante esta situación usted decide:

- a) En su clase los estudiantes serán enviados a la sala de recursos a trabajar con el profesional a cargo.
- b) Reorganiza sus clases en las cuales todos puedan participar y realizar las mismas actividades con las adecuaciones correspondientes.
- c) Entrega tareas diferenciadas y menos complejas a los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

12. En su sala de clases o gimnasio tiene a un estudiante que pertenece al programa de integración escolar, que no puede realizar la voltereta hacia adelante. Comprende los pasos necesarios para realizarla, pero al momento de ejecutarla, comete errores y no logra rodar sobre su espalda. ¿Qué sería una ayuda efectiva para usted en este caso?

- a) Buscaría la mayor cantidad de información para poder responderle de la mejor forma al estudiante, le solicitaría materiales a la dirección en caso que fuese necesario, organizaría la clase con la educadora diferencial, y buscaría literatura que fuera pertinente.
- b) Buscaría la forma de modificar la exigencia y la planificación, para que avance lo que más pueda. De todos modos no es contenido de evaluación de ninguna prueba estandarizada que nos vaya a bajar puntaje.

- c) Me encantaría poder contar con un especialista que colaborase en el mismo gimnasio, en mi misma hora para lograr que el estudiante pueda desarrollar la destreza necesaria y así poder avanzar con el resto de los estudiantes, ya que no poseo las herramientas necesarias para poder ayudarlo y no tengo conocimiento de mayores didácticas para la atención a la diversidad.

13. Si usted tuviera que promover entre sus colegas la afectividad hacia sus estudiantes, ¿En qué posición se ubicaría?

- a) Promovería la afectividad pero debo priorizar las exigencias laborales.
- b) Le solicitaría a la dirección del establecimiento capacitaciones por parte del departamento de orientación para el trabajo de afectividad con sus estudiantes.
- c) Comentaría con mis colegas que la afectividad se da en forma natural en cada persona y cada uno sabe si lo utiliza o no.

14. Con el profesor del 8° básico comienza una conversación sobre un estudiante en particular. Lo notan distraído, que no presenta sus materiales correspondientes y que su higiene personal no está de la mejor manera. Hacen la comparación con uno de sus compañeros, que es todo lo contrario, siempre bien presentado, no olvida sus materiales y muy atento en las clases. Analizan su grupo socioeconómico, y ambos son muy idénticos, llegando a responsabilizar a la familia de estas conductas. Usted cree que:

- a) La familia no colabora en lo absoluto en la educación de sus niños, cuando se citan a entrevistas no vienen y nunca puedo contar con ellos.
- b) El colegio debe tener el espacio y tiempo suficiente para apoyar a las familias para que puedan colaborar de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

- c) El estudiante tiene una familia muy presente, pero tienen baja educación para apoyar a sus hijos y yo no puedo hacer nada porque no tengo el tiempo para prepararlos.

15. ¿Cómo usted entiende la educación inclusiva? ¿Cómo usted atendería a una diversidad en el aula regular?

- a) Realizando adecuaciones y diversificación metodológica para responder a una diversidad de estudiantes que son parte de una misma aula.
- b) Me hago cargo de los estudiantes en general y los niños que pertenecen al PIE, son responsabilidad de los profesionales del proyecto de integración escolar.
- c) Atendiendo a todos por igual, sin embargo es difícil atender al 100% de los estudiantes.

16. ¿Está de acuerdo con el trabajo compartido y colaborativo de un especialista en educación diferencial en las clases de educación física?

- a) Me gustaría, pero no hay tiempo.
- b) No es necesario. Creo que un profesor de otra área no puede guiar mi trabajo.
- c) Si, un trabajo colaborativo realmente beneficia el aprendizaje de los estudiantes.

17. En la unidad de gimnasia el profesor de educación física se da cuenta que el estudiante que pertenece al PIE, hace dos o tres clases no realiza los ejercicios, no lleva su ropa deportiva, ni da explicaciones del porqué de esta situación. ¿Qué realizaría usted?

- a) Ya que el estudiante presenta mayor riesgo de accidente lo dejo, y así me permite continuar avanzando con el resto del alumnado.
- b) Hablaría con el estudiante para que se motive a participar en la clase. De lo contrario no tengo nada que hacer.

- c) Conversaría con la psicóloga, psicopedagoga y/o educadora diferencial, para buscar la forma de abordar la situación con el estudiante, y encontrar la mejor opción de trabajo para que él se motive.

18. Durante su clase de educación física retiran a los estudiantes que pertenecen al PIE. De lo anteriormente mencionado usted piensa que:

- a) Le ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes que permanecen en la clase y limita a aquellos pertenecientes al PIE, ya que estos son retirados.
- b) Me encantaría que estuviesen en mi clase, pero me implica mayor trabajo y no tengo las herramientas para atenderlo.
- c) Deberían estar en la clase de educación física y aprender con todos sus compañeros

19. En un 8° básico hay un estudiante en silla de ruedas. Considerando que el profesor debe cumplir con los contenidos del currículo para responder en el SIMCE de educación física, ¿Cómo apoyaría usted a este estudiante en su aprendizaje?

- a) Buscaría apoyo con otros profesionales que me explique cómo adaptar los contenidos o materiales.
- b) La educadora diferencial se encargaría de apoyarlo debido a que no puedo centrar toda mi atención en él y descuidar al resto del curso.
- c) Me encantaría poder apoyarlo, pero debo responder a las exigencias que me demanda el SIMCE.

20. En situación de clases todo el curso participa menos un estudiante con diagnóstico de autismo. ¿Usted qué haría?

- a) Me gustaría dirigirme al estudiante, pero me arriesgo a que se desordene la clase.

- b) Buscaría apoyo de los especialistas del establecimiento para hacer un seguimiento del estudiante para generar más lazos afectivos.
- c) Por mis características cambio la actividad y me acerco al estudiante tratando de generar una relación de confianza para que éste se sienta cómodo en la clase.

21. En un 7° básico se encuentran 10 estudiantes con graves problemas conductuales. ¿Cómo involucraría a las familias en el aprendizaje de sus hijos?

- a) No involucraría a sus familias, ya que no han mostrado ningún interés en el aprendizaje de sus hijos. Nos dejan toda la responsabilidad a los profesores.
- b) Podría realizar charlas motivacionales en las reuniones de apoderados y dinámicas que aborden el tema.
- c) No sabría qué hacer porque no tengo tiempo para apoyar a los padres que no ponen normas a sus hijos.



Anexo 2: Cuestionario estudiantes

CUESTIONARIO

Estimados Estudiantes en Práctica Profesional:

Somos un grupo de estudiantes de último nivel de la carrera de pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez, que nos encontramos en el proceso de seminario de grado y uno de los requisitos a considerar en dicho proceso es desarrollar un estudio investigativo para optar al grado de licenciado en educación.

A continuación les presentamos un cuestionario de carácter anónimo, que intenta recabar su opinión personal, respecto de las percepciones que usted tiene, sobre las respuestas a la diversidad educativa, situado en una realidad educativa.

INSTRUCCIONES

- 1.- Se solicita dar respuesta a la totalidad de las preguntas presentadas.
- 2.- Encerrar en un círculo solo una alternativa.
- 2.- Conteste solo con lápiz pasta.

AGRADECEMOS SU APOYO

Datos generales:

Edad		
Genero	Femenino	Masculino

1. ¿Cómo se refiere usted en conversaciones con sus otros colegas respecto a los estudiantes que poseen dificultad de aprendizaje y/o una discapacidad?

- d) Es difícil buscar un término para referirme a ellos.
- e) Por su nombre
- f) Por su diagnóstico (niño Down, niño asperger, etc.)

2. En la clase de Educación Física, respecto al trabajo con otros profesionales ¿Cómo prefiere enfrentar el aprendizaje de todos sus estudiantes?

- d) Solo, ya que prefiero enfrentar y ayudar a mis estudiantes de manera individual.
- e) Sería ideal trabajar en conjunto con el profesor diferencial, pero no existen los tiempos para dicha instancia.
- f) Prefiero trabajar en conjunto con especialistas u otros profesionales.

3. Usted cree que los estudiantes con algún tipo de discapacidad durante su vida...

- d) ... pueden participar de los procesos de selección (universitarios, de trabajo, u otros) igual que sus compañeros y alcanzar sin duda una carrera profesional.
- e) ...necesitará ayuda siempre, por ende, es difícil que pueda desenvolverse en algún área específica.
- f) ...depende de la motivación de los estudiantes y de los apoyos tanto familiares como académicos para que pueda alcanzar el éxito.

4. En la escuela nos encontramos con una diversidad de estudiantes como por ejemplo niños con síndrome de asperger, déficit atencional, obesidad, dificultades de aprendizajes, ciegos, sordos, entre otros.

¿Cuál de las siguientes opciones considera más efectivas para lograr el aprendizaje estos estudiantes?

- d) Todos tienen derecho a educarse en espacios comunes, con diversificación metodológica y con sus respectivas adecuaciones.
- e) Los estudiantes deben ser apoyados por profesionales que trabajen con ellos fuera del aula o espacio regular para trabajar con ellos de forma individual en espacios separados.
- f) Sería ideal educar a todos los estudiantes juntos en una misma aula, pero no es fácil atender a los que tienen más dificultades y descuidar a los demás, ya que son muchos estudiantes por cursos y un profesor tiene pocas herramientas para atender la diversidad.

5. Los profesores deben buscar estrategias de apoyo para ayudar a sus estudiantes a mejorar sus aprendizajes en la escuela. ¿Cuál de las siguientes opciones responde a un apoyo efectivo para todos sus estudiantes?

- d) Me gustaría que todos mis estudiantes aprendan ya sea con sus adaptaciones pertinentes, respetando los ritmos de aprendizajes de cada uno de ellos, adaptando las evaluaciones, sin embargo la dirección de la escuela me exige buenos resultados de pruebas estandarizadas.
- e) Admito que no estoy preparado para atender a los niños del proyecto de integración escolar (PIE), por lo que agradezco que la educadora diferencial o la psicopedagoga intervengan con estos niños de manera personalizada, brindando el apoyo profesional que necesitan.
- f) Valoro las diferencias de sus estudiantes, busco perfeccionarme y/o capacitarme para dar respuesta a la diversidad.

6. En la hora de colación, un colega suyo comienza a comentar el trabajo de una de sus colegas. Resalta en demasía el evidente cariño

que esta les entrega a sus estudiantes, dando a entender que es casi un requisito para entrar en la profesión, usted le responde:

- d) Esas son características individuales, porque a mí me formaron para ser profesor y considero que si no les expreso cariño eso no afecta mi labor profesional.
- e) Las respuestas afectivas son muy necesarias, ya que es una herramienta para que los estudiantes sientan confianza y poder ser un aporte significativo en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- f) Es bueno que se tenga ese tipo de respuestas, aunque con 45 estudiantes y las exigencias administrativas no nos queda el tiempo para conocer más a mis estudiantes.

7. Las familias por lo general se desligan de sus responsabilidades de educadores, lo cual trae muchos problemas a los hijos a la hora de estar en el colegio. ¿Qué alternativa representa su opinión al respecto?

- d) Es importante y necesario dar apoyo y herramientas a las familias, pero claramente no tenemos el tiempo necesario para hacerlo.
- e) La escuela debe buscar las estrategias para dar las herramientas necesarias para que las familias puedan apoyar a sus hijos.
- f) Los niños son un claro reflejo de sus familias. Si las familias están ausentes, el niño presentará complicaciones en el proceso de aprendizaje.

8. Llega a su curso Josefa, niña diagnosticada con discapacidad intelectual (D.I.) y muy buena en el área artística. ¿Cómo la presentaría usted al curso?

- d) Josefa es su nueva compañera y pertenece al PIE.
- e) Josefa es su nueva compañera.
- f) Josefa es su nueva compañera y se destaca en el área artística.

9. En la escuela los profesores deben realizar sus planificaciones, evaluaciones y adaptaciones para trabajar con sus estudiantes. Para realizar este trabajo se apoyan en sus colegas o simplemente lo hacen de manera individual. ¿En cuál de las siguientes opciones los estudiantes se ven más beneficiados?

- d) El profesor conversa e intercambia ideas con la psicopedagoga o educadora deferencial del colegio, buscando nuevas alternativas para abordar las diferencias de todos sus estudiantes en sus clases.
- e) Un profesor bien formado no necesita el apoyo de otro profesional, porque siempre hemos atendido la diversidad en el aula, solo debe darle importancia a conocer las características, sociales, psicológicas y afectivas de sus estudiantes para planificar sus clases de manera individual.
- f) La profesora de educación física encuentra positivo Intercambiar ideas con otros profesores. Se pueden tener distintas posturas de un mismo tema y pueden ayudar a conformar buenas estrategias didácticas, pero cree que en la realidad de la escuela, no existe el tiempo necesario para reflexionar temas relevantes a sus estudiantes.

10. En el transcurso de las clases de basquetbol ha notado que un estudiante presenta dificultad en el dominio del balón. Usted lo ve temeroso y confuso con las dinámicas del juego, además de avergonzado ante su notoria dificultad hacia la práctica del deporte. Ante esta situación, ¿Usted qué hace?

- d) Busca y ejecuta nuevas actividades que le permitan al estudiante destacar y resaltar sus habilidades y potenciales.
- e) Cansado de seguir intentando, le delego tareas menores o lo mando a descansar.
- f) Ayudaré al estudiante si lo veo motivado, pero si no es así es muy difícil ayudarlo a alcanzar los objetivos.

11. Frente a su grupo curso se diagnostican más de cinco estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y/o dificultad de aprendizaje. Por meses la realización de la clase se ha tornado complicada de hacer, ya que por atender a un grupo se ha descuidado al resto y al final se ha dado cuenta que realiza dos clases en una. Ante esta situación usted decide:

- d) En su clase los estudiantes serán enviados a la sala de recursos a trabajar con el profesional a cargo.
- e) Reorganiza sus clases en las cuales todos puedan participar y realizar las mismas actividades con las adecuaciones correspondientes.
- f) Entrega tareas diferenciadas y menos complejas a los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

12. En su sala de clases o gimnasio tiene a un estudiante que pertenece al programa de integración escolar, que no puede realizar la voltereta hacia adelante. Comprende los pasos necesarios para realizarla, pero al momento de ejecutarla, comete errores y no logra rodar sobre su espalda. ¿Qué sería una ayuda efectiva para usted en este caso?

- d) Buscaría la mayor cantidad de información para poder responderle de la mejor forma al estudiante, le solicitaría materiales a la dirección en caso que fuese necesario, organizaría la clase con la educadora diferencial, y buscaría literatura que fuera pertinente.
- e) Buscaría la forma de modificar la exigencia y la planificación, para que avance lo que más pueda. De todos modos no es contenido de evaluación de ninguna prueba estandarizada que nos vaya a bajar puntaje.
- f) Me encantaría poder contar con un especialista que colaborase en el mismo gimnasio, en mi misma hora para lograr que el estudiante pueda desarrollar la destreza necesaria y así poder avanzar con el resto de los estudiantes, ya

que no poseo las herramientas necesarias para poder ayudarlo y no tengo conocimiento de mayores didácticas para la atención a la diversidad.

13. Si usted tuviera que promover entre sus colegas la afectividad hacia sus estudiantes, ¿En qué posición se ubicaría?

- d) Promovería la afectividad pero debo priorizar las exigencias laborales.
- e) Le solicitaría a la dirección del establecimiento capacitaciones por parte del departamento de orientación para el trabajo de afectividad con sus estudiantes.
- f) Comentaría con mis colegas que la afectividad se da en forma natural en cada persona y cada uno sabe si lo utiliza o no.

14. Con el profesor del 8° básico comienza una conversación sobre un estudiante en particular. Lo notan distraído, que no presenta sus materiales correspondientes y que su higiene personal no está de la mejor manera. Hacen la comparación con uno de sus compañeros, que es todo lo contrario, siempre bien presentado, no olvida sus materiales y muy atento en las clases. Analizan su grupo socioeconómico, y ambos son muy idénticos, llegando a responsabilizar a la familia de estas conductas. Usted cree que:

- d) La familia no colabora en lo absoluto en la educación de sus niños, cuando se citan a entrevistas no vienen y nunca puedo contar con ellos.
- e) El colegio debe tener el espacio y tiempo suficiente para apoyar a las familias para que puedan colaborar de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.
- f) El estudiante tiene una familia muy presente, pero tienen baja educación para apoyar a sus hijos y yo no puedo hacer nada porque no tengo el tiempo para prepararlos.

15. ¿Cómo usted entiende la educación inclusiva? ¿Cómo usted atendería a una diversidad en el aula regular?

- d) Realizando adecuaciones y diversificación metodológica para responder a una diversidad de estudiantes que son parte de una misma aula.
- e) Me hago cargo de los estudiantes en general y los niños que pertenecen al PIE, son responsabilidad de los profesionales del proyecto de integración escolar.
- f) Atendiendo a todos por igual, sin embargo es difícil atender al 100% de los estudiantes.

16. ¿Está de acuerdo con el trabajo compartido y colaborativo de un especialista en educación diferencial en las clases de educación física?

- d) Me gustaría, pero no hay tiempo.
- e) No es necesario. Creo que un profesor de otra área no puede guiar mi trabajo.
- f) Si, un trabajo colaborativo realmente beneficia el aprendizaje de los estudiantes.

17. En la unidad de gimnasia el profesor de educación física se da cuenta que el estudiante que pertenece al PIE, hace dos o tres clases no realiza los ejercicios, no lleva su ropa deportiva, ni da explicaciones del porqué de esta situación. ¿Qué realizaría usted?

- d) Ya que el estudiante presenta mayor riesgo de accidente lo dejo, y así me permite continuar avanzando con el resto del alumnado.
- e) Hablaría con el estudiante para que se motive a participar en la clase. De lo contrario no tengo nada que hacer.
- f) Conversaría con la psicóloga, psicopedagoga y/o educadora diferencial, para buscar la forma de abordar la situación con el estudiante, y encontrar la mejor opción de trabajo para que él se motive.

18. Durante su clase de educación física retiran a los estudiantes que pertenecen al PIE. De lo anteriormente mencionado usted piensa que:

- d) Le ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes que permanecen en la clase y limita a aquellos pertenecientes al PIE, ya que estos son retirados.
- e) Me encantaría que estuviesen en mi clase, pero me implica mayor trabajo y no tengo las herramientas para atenderlo.
- f) Deberían estar en la clase de educación física y aprender con todos sus compañeros

19. En un 8° básico hay un estudiante en silla de ruedas. Considerando que el profesor debe cumplir con los contenidos del currículo para responder en el SIMCE de educación física, ¿Cómo apoyaría usted a este estudiante en su aprendizaje?

- d) Buscaría apoyo con otros profesionales que me explique cómo adaptar los contenidos o materiales.
- e) La educadora diferencial se encargaría de apoyarlo debido a que no puedo centrar toda mi atención en él y descuidar al resto del curso.
- f) Me encantaría poder apoyarlo, pero debo responder a las exigencias que me demanda el SIMCE.

20. En situación de clases todo el curso participa menos un estudiante con diagnóstico de autismo. ¿Usted qué haría?

- d) Me gustaría dirigirme al estudiante, pero me arriesgo a que se desordene la clase.
- e) Buscaría apoyo de los especialistas del establecimiento para hacer un seguimiento del estudiante para generar más lazos afectivos.
- f) Por mis características cambio la actividad y me acerco al estudiante tratando de generar una relación de confianza para que éste se sienta cómodo en la clase.

21. En un 7° básico se encuentran 10 estudiantes con graves problemas conductuales. ¿Cómo involucraría a las familias en el aprendizaje de sus hijos?

- d) No involucraría a sus familias, ya que no han mostrado ningún interés en el aprendizaje de sus hijos. Nos dejan toda la responsabilidad a los profesores.
- e) Podría realizar charlas motivacionales en las reuniones de apoderados y dinámicas que aborden el tema.
- f) No sabría qué hacer porque no tengo tiempo para apoyar a los padres que no ponen normas a sus hijos.

Anexo 3: Validación cuestionario

Validación de cuestionario



ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS
DEL MOVIMIENTO Y DEPORTE
Pedagogía en Educación Física

VALIDACIÓN CUESTIONARIO.

Estimada María Loreto Muñoz Villa:

Somos un grupo de estudiantes de último nivel de la carrera de pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez, nos encontramos en el proceso de seminario de grado y uno de los requisitos a considerar en dicho proceso es desarrollar un estudio investigativo para optar al grado de licenciado en educación.

Título de la investigación: Percepciones que asignan los estudiantes en práctica profesional y los docentes de la carrera de educación física de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad de niños y niñas en la clase de educación física y salud.

Objetivo general: Conocer las percepciones que le asignan los estudiantes que cursan la práctica profesional y los docentes de la carrera de educación física de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad de niños y niñas en la clase de Educación física.

Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones que le asignan los estudiantes que cursan práctica profesional y los docentes de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad.
- Analizar las percepciones que le asignan los estudiantes que cursan práctica profesional y los docentes de la Universidad Católica Silva Henríquez a la respuesta a la diversidad y su relación en los principales desafíos de la inclusión en la clase de educación física.
- Identificar los principales factores que inciden en respuesta a la diversidad, claves en la formación de profesores de educación física.

A continuación le presentamos un cuestionario de validación, que intenta recabar la opinión personal de docentes y estudiantes en práctica profesional respecto de las percepciones sobre las respuestas a la diversidad educativa, situado en una realidad educativa.

Su construcción se estructura desde las categorías de análisis explicitadas en tesis cualitativa de Magister de Psicología Educacional, cuyo título es: Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?, Autor: María Loreto Muñoz Villa.

	CATEGORÍAS	PREGUNTAS	APROBADO	RECHAZADO	OBSERVACIÓN
1.	Lenguaje	¿Cómo se refiere usted en conversaciones con sus otros colegas respecto a los estudiantes que poseen dificultad de aprendizaje y/o una discapacidad? a) Es difícil buscar un término para referirme a ellos. b) Por su nombre c) Por su diagnóstico (niño Down, niño asperger, etc.)	Si		
2.	Lenguaje	Llega a su curso Josefa, niña diagnosticada con discapacidad intelectual (D.I.) y muy buena en el área artística. ¿Cómo la presentaría usted al curso? a) Josefa es su nueva compañera y pertenece al PIE. b) Josefa es su nueva compañera. c) Josefa es su nueva compañera y se destaca en el área artística.	Si		
3.	Lenguaje	¿Cómo usted entiende la educación inclusiva? ¿Cómo usted atendería a una diversidad en el aula regular? a) Realizando adecuaciones y diversificación metodológica para responder a una diversidad de estudiantes que son parte de una misma aula. b) Me hago cargo de los estudiantes en general y los niños que pertenecen al PIE son responsabilidad de los profesionales de esa área. c) Atendiendo a todos por igual, sin embargo es difícil atender al 100% de los estudiantes	No		Esta sugiero que sea eliminarla, porque tiene dos preguntas.
4.	Trabajo colaborativo	En la clase de Educación Física, respecto al trabajo con otros profesionales ¿Cómo prefiere enfrentar el aprendizaje de todos sus estudiantes? a) Solo, ya que prefiero enfrentar y ayudar a mis estudiantes de manera individual.	Si		

		<p>b) Sería ideal trabajar en conjunto con el profesor diferencial, pero no existen los tiempos para dicha instancia.</p> <p>c) Prefiero trabajar en conjunto con especialistas u otros profesionales porque me ayuda a comprender mejor el trabajo diversificado.</p>			
5.	Trabajo colaborativo	<p>En la escuela los profesores deben realizar sus planificaciones, evaluaciones y adaptaciones para trabajar con sus estudiantes. Para realizar este trabajo se apoyan en sus colegas o simplemente lo hacen de manera individual. ¿En cuál de las siguientes opciones los estudiantes se ven más beneficiados?</p> <p>a) El profesor conversa e intercambia ideas con la psicopedagoga o educadora diferencial del colegio, buscando nuevas alternativas para abordar las diferencias de todos sus estudiantes en sus clases.</p> <p>b) Un profesor bien formado no necesita el apoyo de otro profesional, porque siempre hemos atendido la diversidad en el aula, solo debe darle importancia a conocer las características, sociales, psicológicas y afectivas de sus estudiantes para planificar sus clases de manera individual.</p> <p>c) La profesora de educación física encuentra positivo Intercambiar ideas con otros profesores. Se pueden tener distintas posturas de un mismo tema y pueden ayudar a conformar buenas estrategias didácticas, pero cree que en la realidad de la escuela, no existe el tiempo necesario para reflexionar temas relevantes a sus estudiantes.</p>	Si		
6.	Trabajo colaborativo	<p>¿Está de acuerdo con el trabajo compartido y colaborativo de un especialista en educación diferencial en las clases de educación física?</p> <p>a) Me gustaría, pero no hay tiempo.</p>	Si		

		<p>b) No es necesario. Creo que un profesor de otra área no puede guiar mi trabajo.</p> <p>c) Si, un trabajo colaborativo realmente beneficia el aprendizaje de los estudiantes.</p>			
7.	Expectativas	<p>Usted cree que los estudiantes con algún tipo de discapacidad durante su vida...</p> <p>a) ... pueden participar de los procesos de selección (universitarios, de trabajo, u otros) igual que sus compañeros y alcanzar sin duda una carrera profesional.</p> <p>b) ...necesitará ayuda siempre, por ende, es difícil que pueda desenvolverse en algún área específica.</p> <p>c) ...depende de la motivación de los estudiantes y de los apoyos tanto familiares como académicos para que pueda alcanzar el éxito.</p>	Si		
8.	Expectativas	<p>En el transcurso de las clases de basquetbol ha notado que un estudiante presenta dificultad en el dominio del balón. Usted lo ve temeroso y confuso con las dinámicas del juego, además de avergonzado ante su notoria dificultad hacia la práctica del deporte. Ante esta situación, ¿Usted qué hace?</p> <p>a) Busca y ejecuta nuevas actividades que le permitan al estudiante destacar y resaltar sus habilidades y potenciales.</p> <p>b) Cansado de seguir intentando, le delego tareas menores o lo mando a descansar.</p> <p>c) Ayudaré al estudiante si lo veo motivado, pero si no es así es muy difícil ayudarlo a alcanzar los objetivos.</p>	Si		
9.	Expectativas	<p>En la unidad de gimnasia el profesor de educación física se da cuenta que el estudiante que pertenece al PIE, hace dos o tres clases no realiza los ejercicios, no lleva su ropa deportiva, ni da explicaciones del porqué de esta situación. ¿Qué realizaría usted?</p>	Si		

		<p>a) Ya que el estudiante presenta mayor riesgo de accidente lo dejo, y así me permite continuar avanzando con el resto del alumnado.</p> <p>b) Hablaría con el estudiante para que se motive a participar en la clase. De lo contrario no tengo nada que hacer.</p> <p>c) Conversaría con la psicóloga, psicopedagoga y/o educadora diferencial, para buscar la forma de abordar la situación con el estudiante, y encontrar la mejor opción de trabajo para que él se motive.</p>			
10.	Localización	<p>En la escuela nos encontramos con una diversidad de estudiantes como por ejemplo niños con síndrome de asperger, déficit atencional, obesidad, dificultades de aprendizajes, ciegos, sordos, entre otros. ¿Cuál de las siguientes opciones considera más efectivas para lograr el aprendizaje estos estudiantes?</p> <p>a) Todos tienen derecho a educarse en espacios comunes, con diversificación metodológica y con sus respectivas adecuaciones.</p> <p>b) Los estudiantes deben ser apoyados por profesionales que trabajen con ellos fuera del aula o espacio regular para trabajar con ellos de forma individual en espacios separados.</p> <p>c) Sería ideal educar a todos los estudiantes juntos en una misma aula, pero no es fácil atender a los que tienen más dificultades y descuidar a los demás, ya que son muchos estudiantes por cursos y un profesor tiene pocas herramientas para atender la diversidad.</p>	Si		
11.	Localización	<p>Frente a su grupo curso se diagnostican más de cinco estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y/o dificultad de aprendizaje. Por meses la realización de la clase se ha tornado complicada de hacer, ya que por atender a un grupo se ha descuidado al resto y al final se ha dado cuenta que realiza dos clases en una. Ante esta situación usted decide:</p>	Si		

		<p>a) En su clase los estudiantes serán enviados a la sala de recursos a trabajar con el profesional a cargo.</p> <p>b) Reorganiza sus clases en las cuales todos puedan participar y realizar las mismas actividades con las adecuaciones correspondientes.</p> <p>c) Entrega tareas diferenciadas y menos complejas a los estudiantes con algún tipo de discapacidad.</p>			
12.	Localización	<p>Durante su clase de educación física retiran a los estudiantes que pertenecen al PIE. De lo anteriormente mencionado usted piensa que:</p> <p>a) Le ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes que permanecen en la clase y limita a aquellos pertenecientes al PIE, ya que estos son retirados.</p> <p>b) Me encantaría que estuviesen en mi clase, pero me implica mayor trabajo y no tengo las herramientas para atenderlo.</p> <p>c) Deberían estar en la clase de educación física y aprender con todos sus compañeros.</p>	Si		
13.	Apoyo para el aprendizaje	<p>Los profesores deben buscar estrategias de apoyo para ayudar a sus estudiantes a mejorar sus aprendizajes en la escuela. ¿Cuál de las siguientes opciones responde a un apoyo efectivo para todos sus estudiantes?</p> <p>a) Me gustaría que todos mis estudiantes aprendan ya sea con sus adaptaciones pertinentes, respetando los ritmos de aprendizajes de cada uno de ellos, adaptando las evaluaciones, sin embargo la dirección de la escuela me exige buenos resultados de pruebas estandarizadas.</p> <p>b) Admito que no estoy preparado para atender a los niños del proyecto de integración escolar (PIE), por lo que agradezco que la educadora</p>	Si		

		diferencial o la psicopedagoga intervengan con estos niños de manera personalizada, brindando el apoyo profesional que necesitan. c) Valoro las diferencias de sus estudiantes, busco perfeccionarme y/o capacitarme para dar respuesta a la diversidad.			
14.	Apoyo para el aprendizaje	En su sala de clases o gimnasio tiene a un estudiante que pertenece al programa de integración escolar, que no puede realizar la voltereta hacia adelante. Comprende los pasos necesarios para realizarla, pero al momento de ejecutarla, comete errores y no logra rodar sobre su espalda. ¿Qué sería una ayuda efectiva para usted en este caso? a) Buscaría la mayor cantidad de información para poder responderle de la mejor forma al estudiante, le solicitaría materiales a la dirección en caso que fuese necesario, organizaría la clase con la educadora diferencial, y buscaría literatura que fuera pertinente. b) Buscaría la forma de modificar la exigencia y la planificación, para que avance lo que más pueda. De todos modos no es contenido de evaluación de ninguna prueba estandarizada que nos vaya a bajar puntaje. c) Me encantaría poder contar con un especialista que colaborase en el mismo gimnasio, en mi misma hora para lograr que el estudiante pueda desarrollar la destreza necesaria y así poder avanzar con el resto de los estudiantes, ya que no poseo las herramientas necesarias para poder ayudarlo y no tengo conocimiento de mayores didácticas para la atención a la diversidad.	Si		
15.	Apoyo para el aprendizaje	En un 8° básico hay un estudiante en silla de ruedas. Considerando que el profesor debe cumplir con los contenidos del currículo para responder en el SIMCE de educación física, ¿Cómo apoyaría usted a este estudiante en su aprendizaje?	SI		

		a) Buscaría apoyo con otros profesionales que me explique cómo adaptar los contenidos o materiales. b) La educadora diferencial se encargaría de apoyarlo debido a que no puedo centrar toda mi atención en él y descuidar al resto del curso. c) Me encantaría poder apoyarlo, pero debo responder a las exigencias que me demanda el SIMCE.			
16.	Apoyo afectivo profesor	En la hora de colación, un colega suyo comienza a comentar el trabajo de una de sus colegas. Resalta en demasía el evidente cariño que esta les entrega a sus estudiantes, dando a entender que es casi un requisito para entrar en la profesión, usted le responde: a) Esas son características individuales, porque a mí me formaron para ser profesor y considero que si no les expreso cariño eso no afecta mi labor profesional. b) Las respuestas afectivas son muy necesarias, ya que es una herramienta para que los estudiantes sientan confianza y poder ser un aporte significativo en su proceso de enseñanza aprendizaje. c) Es bueno que se tenga ese tipo de respuestas, aunque con 45 estudiantes y las exigencias administrativas no nos queda el tiempo para conocer más a mis estudiantes.	Si		
17.	Apoyo afectivo profesor	Si usted tuviera que promover entre sus colegas la afectividad hacia sus estudiantes, ¿En qué posición se ubicaría? a) Promovería la afectividad pero debo priorizar las exigencias laborales. b) Le solicitaría a la dirección del establecimiento capacitaciones por parte del departamento de orientación para el trabajo de afectividad con sus	Si		

		estudiantes. c) Comentaría con mis colegas que la afectividad se da en forma natural en cada persona y cada uno sabe si lo utiliza o no.			
18.	Apoyo afectivo profesor	En situación de clases todo el curso participa menos un estudiante con diagnóstico de autismo. ¿Usted qué haría? a) Me gustaría dirigirme al estudiante, pero me arriesgo a que se desordene la clase. b) Buscaría apoyo de los especialistas del establecimiento para hacer un seguimiento del estudiante para generar más lazos afectivos. c) Por mis características cambio la actividad y me acerco al estudiante tratando de generar una relación de confianza para que éste se sienta cómodo en la clase.	Si		
19.	Apoyo Familiar	Las familias por lo general se desligan de sus responsabilidades de educadores, lo cual trae muchos problemas a los hijos a la hora de estar en el colegio. ¿Qué alternativa representa su opinión al respecto? a) Es importante y necesario dar apoyo y herramientas a las familias, pero claramente no tenemos el tiempo necesario para hacerlo. b) La escuela debe buscar las estrategias para dar las herramientas necesarias para que las familias puedan apoyar a sus hijos. c) Los niños son un claro reflejo de sus familias. Si las familias están ausentes, el niño presentará complicaciones en el proceso de aprendizaje.	Si		
20.	Apoyo Familiar	Con el profesor del 8° básico comienza una conversación sobre un estudiante en particular. Lo notan distraído, que no presenta sus materiales correspondientes y que su higiene personal no está de la mejor manera. Hacen la comparación con uno de sus compañeros, que es todo lo contrario, siempre bien	Si		

		presentado, no olvida sus materiales y muy atento en las clases. Analizan su grupo socioeconómico, y ambos son muy idénticos, llegando a responsabilizar a la familia de estas conductas. Usted cree que: a) La familia no colabora en lo absoluto en la educación de sus niños, cuando se citan a entrevistas no vienen y nunca puedo contar con ellos. b) El colegio debe tener el espacio y tiempo suficiente para apoyar a las familias para que puedan colaborar de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. c) El estudiante tiene una familia muy presente, pero tienen baja educación para apoyar a sus hijos y yo no puedo hacer nada porque no tengo el tiempo para prepararlos.			
21.	Apoyo Familiar	En un 7° básico se encuentran 10 estudiantes con graves problemas conductuales. ¿Cómo involucraría a las familias en el aprendizaje de sus hijos? a) No involucraría a sus familias, ya que no han mostrado ningún interés en el aprendizaje de sus hijos. Nos dejan toda la responsabilidad a los profesores. b) Podría realizar charlas motivacionales en las reuniones de apoderados y dinámicas que aborden el tema. c) No sabría qué hacer porque no tengo tiempo para apoyar a los padres que no ponen normas a sus hijos.	Si		


 Prof. María Loreto Muñoz Villa.
NOMBRE - FIRMA